

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Estado del Arte: La evaluación desde un enfoque formativo para el logro de los aprendizajes

Trabajo de investigación para obtener el grado académico de Bachiller en Educación presentado por:

MALLMA PARIONA, GIANELLA WINIE

Asesor

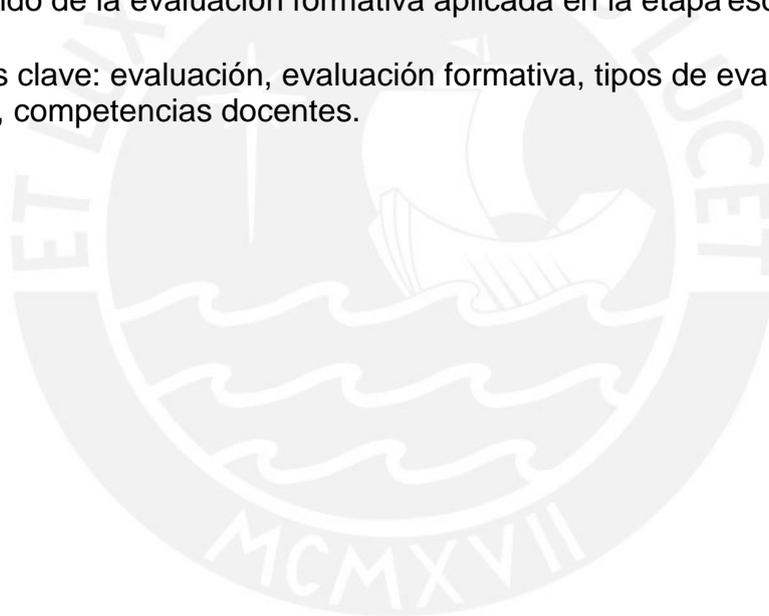
SÁNCHEZ TRUJILLO, MARÍA DE LOS ÁNGELES

Lima, 2021

Resumen

El presente Estado del Arte responde al interés de reconocer la importancia de la evaluación formativa en la Educación Básica Regular para la consolidación de los aprendizajes. Por ese motivo, el objetivo general de la investigación es describir cómo se comprende la evaluación formativa para el logro de los aprendizajes en la etapa escolar. En ese sentido, se desarrollarán tres capítulos. En el primero, se aborda la influencia e impacto de la motivación y la atención a la diversidad en el proceso de la evaluación formativa. En el segundo capítulo, se identifican las características y funciones del docente y estudiante en este proceso evaluativo. El tercer capítulo está enfocado en los diversos tipos de estrategias como la retroalimentación, evaluación entre pares y autoevaluación. Como resultado de esta investigación, se pudo identificar que el rol de la evaluación formativa contribuye en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y, además, los docentes requieren de competencias que les permitan realizar esta evaluación por medio de estrategias con el propósito de promover los logros de aprendizaje indicados en el Currículo Nacional. Finalmente, la nueva responsabilidad que lleva a los docentes en formación respecto a aprender el verdadero sentido de la evaluación formativa aplicada en la etapa escolar.

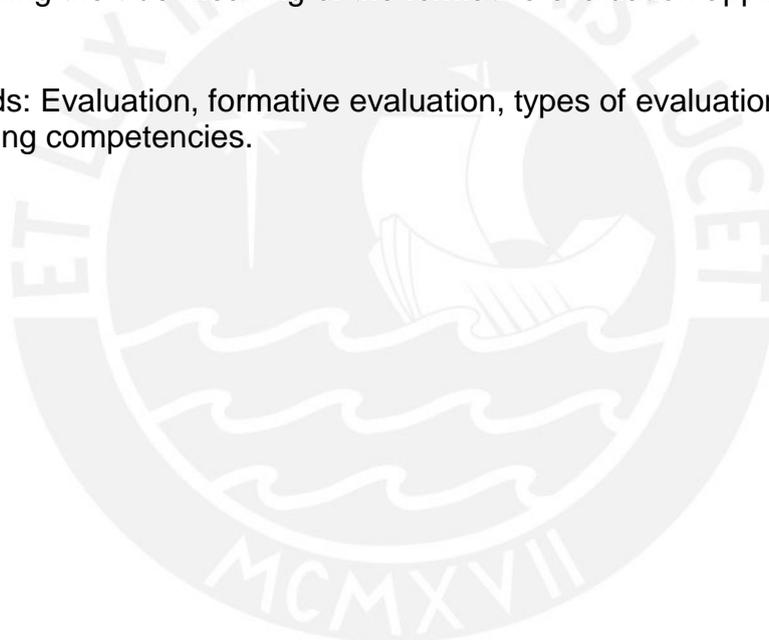
Palabras clave: evaluación, evaluación formativa, tipos de evaluación, proceso de aprendizaje, competencias docentes.



Abstract

The present State of the Art responds to the interest of recognizing the importance of formative evaluation in Regular Basic Education for the consolidation of learning. For this reason, the general objective of the research is to describe how formative evaluation is understood for the achievement of learning in the school stage. In that sense, three chapters will be developed. In the first, the influence and impact of motivation and attention to diversity in the process of formative evaluation are addressed. In the second chapter, the characteristics and functions of the teacher and student in this evaluation process are identified. The third chapter is focused on the various types of strategies such as feedback, peer evaluation, and self-evaluation. As a result of this research, it was possible to identify that the role of formative evaluation contributes to the learning process of students and, in addition, teachers require competencies that allow them to carry out this evaluation through strategies with the purpose of promoting students' learning. learning achievements indicated in the National Curriculum. Finally, the new responsibility that leads teachers in training with respect to learning the true meaning of the formative evaluation applied in the school stage.

Keywords: Evaluation, formative evaluation, types of evaluation, learning process, teaching competencies.



ÍNDICE

Resumen	2
Abstract	3
Introducción	5
1. La Evaluación Formativa Como Proceso Motivador E Inclusivo Para El Logro De Los Aprendizajes	7
1.1. La Motivación En La Evaluación Para El Aprendizaje	7
1.2. La Atención A La Diversidad En La Evaluación Para El Aprendizaje	9
2. El Desempeño De Competencias En Relación Al Docente Y El Rol Del Estudiante En La Evaluación Formativa	12
2.1. Competencias Esenciales Del Docente Evaluador.....	12
2.2. El Proceso Del Estudiante En El Aprendizaje Autorregulado	15
3. Procesos De Evaluación Formativa Para Maximizar El Aprendizaje.....	17
3.1. La Retroalimentación	17
3.2. La Evaluación Entre Pares	20
3.3. Autoevaluación.....	23
Reflexiones Finales	25
Referencias	26

Introducción

El presente Estado del arte es un estudio que busca contribuir con la educación peruana a través de la relación con la evaluación formativa en la obtención de los aprendizajes. Ante ello, es necesario tratar dicho asunto porque la evaluación formativa cada vez ha tomado más relevancia en la actualidad como herramienta juez y parte que fomenta la capacidad de aprender para aprender por parte de los estudiantes. Por ello, en esta investigación, se pretende conocer a detalle el rol de la evaluación formativa y su impacto positivo en los aprendizajes, desde el punto de vista de diversos autores y cómo incorporarlos desde el aula. En consecuencia, a través de todo ello, los estudiantes serán capaces de construir su propio aprendizaje a partir de conocimientos y estrategias autorregulatorias por medio de una evaluación formativa. De lo contrario, la ausencia de una adecuada evaluación ocasionará dificultades en el proceso de aprendizaje y repercutirá en la motivación por aprender y en su conducta en el aula.

El tema del Estado del arte se escogió tomando como referencia a las vivencias que percibí como estudiante y a las observaciones realizadas en la educación de modalidad a distancia en colegios públicos y privados. Asimismo, se debe reconocer que los grados observados tuvieron diferentes contextos que visibilizan un aspecto en común: la falta de una evaluación formativa. Un ejemplo de ello fue la desesperación de los estudiantes y padres de familia por conocer qué errores tuvieron en una actividad de aprendizaje y cómo podrían corregirlo a través de una estrategia que debería brindarle el docente, y el desinterés y desmotivación al momento de recibir la actividad de trabajo. Esto suscitó un interés personal en relación con la necesidad de investigar a profundidad el sentido que tiene la evaluación formativa tanto para docentes como alumnos.

Para comenzar esta investigación, se planteó la problemática a través de la siguiente pregunta: ¿cómo se comprende la evaluación desde un enfoque formativo para la obtención de logros de los aprendizajes? Asimismo, se planteó un objetivo general: «Describir cómo se comprende la evaluación formativa para el logro de los aprendizajes». Este estudio es una investigación de análisis documental, la cual es definida por Pinto (1992) como un profundo análisis de operaciones que influyen en el

contenido y a la forma de los documentos originales con el propósito de convertirlos en nuevos documentos representativos de investigación, el cual facilita la tarea del lector de identificar la información precisa, su recuperación y su difusión. De esta manera, el presente estudio incluye aportes del Ministerio de Educación del Perú, así como autores tanto nacionales como internacionales en torno a la evaluación formativa.

La investigación se ha realizado mediante un procedimiento sistemático de búsqueda, selección y revisión de información de fuentes confiables nacionales como el repositorio del Ministerio de Educación del Perú y documentos gubernamentales de Chile y México. Asimismo, revistas como *Dialnet*, *Prisma Social*, *Revista Ensayos Pedagógicos*, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa* para la elaboración de una investigación más objetiva y desde diferentes perspectivas. También se recolectó información en lengua inglesa de editoriales como ASCD, SAGE Publications, Routledge, entre otras. Por otra parte, las palabras claves que permitieron acceder a fuentes diversas orientadas a profundizar el tema elegido fueron las siguientes: evaluación, enfoque formativo, evaluación de los aprendizajes, formación docente, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Por otro lado, el marco teórico consta de tres capítulos relacionados con el objetivo general. El primer capítulo aborda la influencia e impacto de la motivación y la atención a la diversidad en el proceso de la evaluación formativa. Asimismo, el segundo capítulo se orienta a identificar las características y funciones del docente y estudiante en este proceso evaluativo. Por último, el tercer capítulo está enfocado en los diversos tipos de estrategias como la retroalimentación, evaluación entre pares y autoevaluación, las cuales buscan promover un sentido crítico, constructivo y participativo en el aprendizaje.

Finalmente, en esta investigación, se presentan las reflexiones finales, las cuales sostienen que la evaluación formativa es una pieza importante, ya que contribuye en el proceso de aprendizaje de los estudiantes promover los logros indicados en el Currículo Nacional.

1. La Evaluación Formativa Como Proceso Motivador E Inclusivo Para El Logro De Los Aprendizajes

Este primer capítulo tiene como propósito identificar el efecto de la motivación en el proceso de la evaluación formativa, en vista de que es un factor que influye en la iniciativa de los estudiantes para actuar en búsqueda de las metas propuestas por el docente, según Zabalza (2002) y Tapia (1997). Esto incide de manera relevante en las estrategias del docente para motivar de manera extrínseca y, al mismo tiempo, el estudiante sea capaz de desarrollar una motivación intrínseca por aprender.

En concordancia con el primer objetivo, se encuentra la atención a la diversidad como parte de la evaluación formativa, dado que este enfoque hace posible la educación inclusiva sin descuidar su labor pedagógica, motivacional e integradora de aprendizajes en el aula. Por otro lado, según Elliot et al. (2010) y Xu (2013), esta evaluación es un método que permite mejorar la accesibilidad, es decir, la acomodación y adaptación para mejorar la solidez de la evaluación y toma de decisiones en torno al desempeño académico del alumnado.

1.1. La Motivación En La Evaluación Para El Aprendizaje

Según la Real Academia Española (s. f.), la motivación se define como un conjunto de factores internos o externos que determinan las acciones de una persona. Como resultado de ello, la motivación se presenta como un factor crucial en el proceso de evaluación, puesto que existe el riesgo que la práctica evaluativa del docente no siga una valoración correcta hacia las evidencias de aprendizaje del estudiante y, por lo tanto, brinde comentarios subjetivos sobre su desenvolvimiento académico.

En ese sentido, en la evaluación formativa, según Stobart (2010) y Ravela (2015), el docente suele hacer retroalimentaciones valorativas que se enfocan más en la persona que en la tarea realizada. Por lo tanto, esto implica el lado opuesto de la motivación por parte del docente, dado que los estudiantes con notas desaprobadas son preconcebidos como «malos estudiantes», y los que obtienen notas aprobatorias se acostumbran a los elogios y son presionados a obtenerlas siempre.

Frente a este contexto, Moreno (2016) afirma que, si se brinda una evaluación de manera oportuna en el aula, se podría cumplir una función motivadora para fomentar aprendizajes significativos entre los estudiantes. En ese sentido, este autor también resalta que el aprendizaje no es factible si no está presente la motivación, lo cual hace que el sujeto no se vincule con su proceso de aprendizaje y no surja la iniciativa de aprender. Ante ello, se presenta la necesidad de identificar el rol de la motivación a través de la retroalimentación, dado que será un equilibrio que impulse de manera positiva el desarrollo de las capacidades intelectuales de los estudiantes.

De manera semejante, como señala Junco (2010), la motivación es un elemento esencial que despierta una acción determinada en los estudiantes frente a una situación nueva. Por ese motivo, el maestro tiene como función el promover un ambiente participativo de aprendizaje, en el cual demuestre su entusiasmo y compromiso por enseñar mediante ejemplos asociados al interés del alumnado. Asimismo, es relevante que el docente implemente preguntas abiertas al diálogo durante la evaluación siempre y cuando se respete el ritmo y estilo de aprendizaje de cada alumno.

A continuación, para la autora Junco (2010), la motivación presenta tres fuentes. En primer lugar, las motivaciones incidentales son aquellas que provienen del medio exterior y son capaces de cautivar el interés del objeto en sí; por ejemplo, el maestro puede presentar una actividad contextualizada a las necesidades de los estudiantes, lo cual generará curiosidad y motivación por involucrarse con ella. La segunda fuente es la motivación provocada, que se produce a través de un estímulo del exterior; por ejemplo, la forma de trabajar del docente y las estrategias didácticas que emplea para fomentar la motivación en su aula. Como afirma Stiggins (1999), si los alumnos son conducidos por el docente a creer en sí mismos, alcanzarán la victoria como reflejo de la evaluación. Por último, la motivación intencional surge de la voluntad del estudiante por aprender y mejorar en búsqueda de sus metas.

En esa línea, Moreno (2016) concuerda con lo señalado anteriormente, teniendo en cuenta que, si los alumnos tienen el convencimiento de que lo lograrán, no habrá actividad que interfiera con la motivación de ellos. Por consiguiente, será necesario que el docente apoye a cada estudiante en su proceso de ensayo y error,

puesto que para alcanzar el éxito a veces tendrán que equivocarse y, por lo tanto, debería ser normalizado como parte del proceso de aprender.

Por otro lado, se observa que, en la Norma de la Evaluación de los aprendizajes (Ministerio de Educación, 2020), la motivación forma parte de un enfoque de bienestar y autoestima del estudiante con el objetivo de promover devoluciones que respondan a la tarea realizada y no juzguen al estudiante haciendo referencia a su persona. Por ello, se señala la necesidad de enfocarse en aspectos fundamentales en torno a la motivación en el aula, como indica Zabalza (2002).

El primero es la transformación del contenido en aprendizaje desde una pedagogía que brinde una perspectiva formativa y constructiva. El segundo se refiere a centrar la enseñanza desde el punto de vista de los estudiantes y, de ese modo, saber cómo abordarlo en el aula, dado que ellos suelen encontrarse con dificultades en sus trabajos y requieren de útiles mecanismos que le ayuden a completar su proceso de aprendizaje sin abandonarlo a mitad de camino. Por último, es preciso optimizar los conocimientos de los profesores sobre ritmos y estilos de aprendizaje para adaptarlos en la práctica del aula, de modo que la motivación siga asegurando la voluntad por aprender (Zabalza, 2002).

En resumen, si se quiere conseguir resultados positivos sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos a través de evaluaciones formativas, será imprescindible que el docente reconozca el papel protagonista de los estudiantes, ya que, al mejorar su rendimiento mediante la motivación, este influirá directamente en su propio aprendizaje, tal como afirma Tapia (1997). De la misma manera, será preciso que el docente se enfoque en la retroalimentación como estrategia para motivar de manera eficaz a cada estudiante y, en ese sentido, sean capaces de reconocer los logros y errores en el proceso de aprendizaje.

1.2. La Atención A La Diversidad En La Evaluación Para El Aprendizaje

La atención a la diversidad es aquella variedad existente en el aula de diferentes instituciones educativas, en las cuales se reconoce que no todos los alumnos aprenden al mismo ritmo ni con la misma facilidad como indica Gómez

(2005). Según Escarbajal et al. (2012), el objetivo de la atención a la diversidad es procurar y garantizar que todos los estudiantes alcancen el éxito escolar independientemente de sus peculiaridades y necesidades. Por ello, como señalan Araque y Barrio (2010), una educación que atienda a la diversidad debe ofrecer a cada estudiante la ayuda pedagógica que necesita. Para lograr esta finalidad, es necesario que el docente respete la diferencia y necesidad de los estudiantes y sobre ello ajustar intervenciones en favor de su proceso educativo, es decir, realizar modificaciones que permitan incorporar las necesidades de los estudiantes en el aula.

En ese sentido, la evaluación formativa debe responder a la diversidad, ya que es el ente encargado de certificar si la enseñanza del docente responde al proceso de aprendizaje del estudiante. Para ello, la evaluación formativa se apoya en la evaluación sumativa, dado que, a través de ella, el docente puede brindar una retroalimentación según los criterios que se establecen en una rúbrica, escala de valorización o lista de cotejo. Ante ello, Elliot et al. (2010) afirman que los objetivos centrales de la inclusión de estas en el proceso de evaluación son aumentar la accesibilidad y mejorar la solidez técnica de los resultados de las pruebas; por lo que resulta importante basarla en las necesidades específicas de los estudiantes. Asimismo, es necesario recalcar que, cuando el docente proporciona la retroalimentación inmediata a los estudiantes que presentan dificultades, puede propiciar un impacto favorable en el desarrollo de los desempeños y, por lo tanto, repercutir en su autoestima y motivación.

Asimismo, Herman & Cook (2020) señalan que una de las principales características de *fair assessments* es la implementación de diversas acomodaciones que permitan disminuir la presencia de todas las variables que no sean necesarias para la evaluación de una evidencia de aprendizaje y que puedan suponer un obstáculo para el estudiante en relación a su capacidad para demostrar sus conocimientos del mismo en su máximo potencial. Para ello, Xu (2013) también señala la importancia de implementar evaluaciones diferenciadas para los estudiantes con necesidades educativas, dado que se debe evitar la segregación y así garantizar que todos tengan las mismas oportunidades para demostrar lo aprendido. De ese modo, el docente debe crear un diseño universal en la evaluación que responda a las necesidades de la mayor cantidad de individuos posibles, realizando la mínima

cantidad de modificaciones requeridas (Centro de Diseño Universal, s. f., como se citó en Elliot et al., 2010).

Por otro lado, Herman y Cook (2020) también afirman que las evaluaciones formativas se presentan como una herramienta precisa para proporcionar conocimientos y sugerencias que puedan informar y orientar al estudiante en la toma de decisiones para enriquecer su trabajo. En ese sentido, se debe manejar de forma idónea este proceso en el aula. Por ejemplo, en el caso de las acomodaciones, a menudo implican cambios en el entorno de la prueba; por lo tanto, se puede dar una variación en el ambiente para evaluar a los estudiantes con dislexia. Por su parte, las modificaciones son los cambios que se realizan respecto al qué se espera evaluar en los estudiantes, por lo que puede ser usado generalmente para estudiantes con una discapacidad grave (Abedi et al., 2004).

Frente a este contexto, Manning et al. (2010) consideran tres orientaciones útiles para potenciar las capacidades y habilidades de los estudiantes que presentan necesidades educativas en el aula. Como primera orientación, se encuentra el sentido de equidad en la relación docente-alumno a través del proceso de evaluación. Esto refiere que el docente es el encargado de asegurar la misma oportunidad libre de prejuicios para todos los estudiantes.

La segunda orientación es la equidad como medida para reducir una tendencia negativa en la evaluación. Con ello, se busca aplicar una evaluación que tome en cuenta el bagaje cultural, lengua, costumbres y la necesidad educativa con el objetivo de brindar una evaluación objetiva y confiable. La última orientación es la equidad en la construcción de la evaluación; es decir, cuando se construye una prueba de evaluación, debe primar un diseño universal. En conclusión, estas orientaciones tienen como propósito asegurar una educación inclusiva al momento de brindar una retroalimentación formativa (Manning et al., 2010).

Finalmente, utilizar la evaluación compromete tomar en cuenta el objetivo de precisar la medición de las habilidades y conocimientos, los cuales intervienen en la toma de decisiones informadas para el beneficio de los estudiantes. Asimismo, lo formativo es importante, pues impacta de manera positiva en el desempeño y

motivación de los estudiantes. Este impacto puede efectuarse cambiando la manera de explicar una consigna (Elliot et al. 2010) y mediante la retroalimentación inmediata que acompaña a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje y les permite alcanzar los objetivos (Hermann y Cook, 2013).

2. El Desempeño De Competencias En Relación Al Docente Y El Rol Del Estudiante En La Evaluación Formativa

Este capítulo tiene por finalidad identificar las funciones del docente y el estudiante a través de la evaluación formativa. Para ello, se abordarán aspectos relevantes de cada actor que desempeña un rol en la escuela.

En primer lugar, se describe el rol del docente como responsable de promover una relación horizontal con el estudiante, lo cual genera un espacio de comunicación y confianza para el aprendiz. Asimismo, es preciso que el docente establezca criterios adecuados a las actividades trabajadas con el propósito de facilitar el aprendizaje significativo y ajustar la retroalimentación de acuerdo con los progresos de cada alumno, según afirman el Marco del Buen Desempeño Docente del Ministerio de Educación del Perú (2015) y la Agencia de Calidad de Educación (2017).

En segundo lugar, se resalta el rol del estudiante como un agente activo tras recibir la retroalimentación del docente, ya que, según Sadler (1989) y Stiggins (2007), el alumno debe asumir una actitud responsable y comprometida en su educación. En ese sentido, el alumno se convierte en gestor autónomo de su propio aprendizaje y es capaz de transformar la información recibida en conocimiento útil para alcanzar sus metas propuestas.

2.1. Competencias Esenciales Del Docente Evaluador

El rol del docente como evaluador no suele ser una tarea fácil, dado que cada aula presenta alumnos con diversidad, lo cual origina que el docente sea capaz de integrar estrategias que logren obtener resultados favorables de cada uno sin afectar ni limitar su desempeño académico y su autoestima. Sin embargo, en la realidad, se tiende a reproducir aquello que se ha vivido; dicho de otra manera, el docente dirige

su enfoque evaluador hacia su propia experiencia escolar y tomando como referencia a los profesores que ha tenido como modelo de enseñanza. Como señalan Green (2004), y Ballester y Nadal (2005), esto es parte de las ideas preconcebidas del docente, las cuales apuntan a una evaluación subjetiva que deforma el propósito de ella en el aula. Por ello, es necesario el reconocimiento de aquellas competencias esenciales que, como docentes, se deben ejercer en el aula.

En primer lugar, según establece la Agencia de Calidad de Educación (2017), el docente tiene el compromiso de asumir un rol mediador entre el conocimiento y la forma de aprender de los alumnos, pues es primordial promover aprendizajes significativos. La segunda competencia está vinculada con la reflexión que el docente realiza en su práctica educativa en el aula con el objetivo de recabar las necesidades de los estudiantes e implementar actividades didácticas que respondan de manera efectiva al proceso de evaluación. Como tercera competencia, el docente debe establecer metas coherentes que favorezcan los aprendizajes esperados y la autodirección de cada estudiante mediante tareas que hagan propicia la autorregulación, la organización del conocimiento y el interés de aprender en el proceso.

Por lo anterior, el ejercicio de la docencia es una práctica sistematizada y continua que surge en el marco de la educación. Asimismo, el maestro como principal agente del proceso de aprendizaje y de evaluación se convierte en un estratega para que sus alumnos sean capaces de plantear, desarrollar y resolver situaciones auténticas, ya que, al momento de evaluar, podrá visibilizar el pensamiento creativo y crítico en las evidencias de trabajo de los discentes, tal como expresa la Secretaría de Educación (2012). Además, la relación entre el docente y el alumno supone ser horizontal basada en el diálogo constructivo para facilitar el aprendizaje significativo, ajustando el tipo y el grado de ayuda en sus progresos, lo que contribuye a favorecer la autonomía y la regulación en los aprendizajes.

Por otra parte, el Ministerio de Educación (2015) manifiesta que los desempeños que se requieren en el docente, en función de evaluador, son el conocimiento actualizado y la comprensión de la práctica pedagógica, es decir, comprender cómo se brinda cada área según la didáctica que se emplee. Por

consiguiente, implica el conocimiento de las teorías y enfoques utilizados en el Currículo Nacional con la finalidad de trazar un puente entre la evaluación y el enfoque de su enseñanza basado en el contexto de su aula.

En tal sentido, tomando en cuenta lo anterior, el docente es el encargado de la realización de las adaptaciones en su planificación, en la cual debe primar la diversidad existente en su grupo de estudiantes. Con ello, se logrará diseñar una evaluación de manera sistemática y diferencial en relación con los aprendizajes esperados, dado que hará uso de sus conocimientos y su experiencia en el aula para formular procesos de evaluación pertinentes orientados a los procesos de enseñanza y el aprendizaje, según explica el Ministerio de Educación del Perú (2015).

Por lo tanto, es preciso que el docente establezca criterios, indicadores en los instrumentos para evaluar las competencias, capacidades, habilidades y actitudes establecidas en el Currículo Nacional. Esto tiene el propósito de otorgar a los estudiantes pautas específicas sobre qué se espera de ellos al finalizar alguna actividad evaluativa. De esta manera, ellos harán uso de estrategias para lograr estos objetivos y el docente asumirá su papel en la retroalimentación en correlación con el enfoque formativo de la evaluación para complementar el proceso de aprendizaje, tal como manifiesta el Ministerio de Educación del Perú (2015).

Por otro lado, es evidente que la práctica docente está orientada a los logros de los estudiantes y, por ello, el docente debe mostrarse comprensivo y flexible con los avances progresivos como parte del esfuerzo y compromiso de los estudiantes. Ante ello, el docente debe alentarlos en cada logro alcanzado sin limitar las habilidades y capacidades de sus estudiantes y motivar continuamente el interés en cada situación de aprendizaje, lo cual hará posible crear oportunidades para que haya una participación activa y el docente reconozca los momentos adecuados cuando se deba plantear nuevos retos o metas de aprendizaje.

En definitiva, las estrategias o acciones que realice el docente en el momento de evaluación deben garantizar la consolidación de aprendizajes de modo que se aseguren en el proceso la curiosidad e interés entre los estudiantes por aprender en su proceso de aprendizaje y no rendirse, sino, al contrario, encontrar motivación y

apoyo del docente para continuar su camino de manera óptima. Como se ha observado, la labor docente suele tomar diversos aspectos en el momento de evaluar, ya que es una acción compleja que requiere ser objetiva. No obstante, tomando en cuenta las necesidades de cada estudiante, el docente debe realizar evaluaciones continuas formativas y apoyarse de instrumentos accesibles con el propósito de promover y mejorar los avances o evidencia de cada uno y, al final de cada actividad, cada uno de ellos certifique por sí mismos los logros alcanzados.

2.2. El Proceso Del Estudiante En El Aprendizaje Autorregulado

Evaluar no es una tarea sencilla en el campo educativo, dado que ello podría generar emociones no favorables entre los estudiantes si el docente no propicia las pautas adecuadas para desempeñar esta función en el aula. Sin embargo, desde un enfoque formativo, se busca que todos los estudiantes alcancen los estándares propuestos de manera efectiva a través de sus evidencias de aprendizaje.

Por otra parte, desde este enfoque y según Stiggins (2007), también se busca que el docente comparta esta función evaluativa con sus estudiantes, ya que la evaluación desde la perspectiva constructivista implica que el alumnado reflexione sobre su proceso de enseñanza y aprendizaje, donde la evaluación complementará aquel proceso. Asimismo, desde esta perspectiva, se involucra que cada estudiante asuma su aprendizaje y la evaluación como una acción de estrategia permanente en la labor de aprendices.

En ese sentido, para el aprendizaje significativo de Ausubel (s. f., como se citó en Rodríguez, 2011), un aprendiz no puede desempeñar un rol de receptor pasivo, sino que debe utilizar los significados que ya internaliza incorporarlos progresivamente en su estructura cognitiva, lo cual le permitirá construir y producir conocimientos a partir de la interacción permanente del sujeto con su entorno; en este caso, factores cognitivos y sociales. Por ello, este modelo concibe al escolar como autogestor capaz de procesar la información obtenida del entorno, es decir, la información que el docente le puede proporcionar para la mejora de sus actividades de aprendizaje, lo cual será convertido en un nuevo conocimiento que quedará permanentemente en su estructura cognitiva.

Por otra parte, desde el punto de vista de Sadler (1989), el docente y el estudiante son los agentes que interactúan en este proceso de evaluación para la obtención de aprendizajes significativos. Por consiguiente, esto implica que el docente analice al estudiante e identifique el nivel académico de cada uno y, a partir de ello, elabore estrategias que les permitan alcanzar las metas propuestas. En cambio, desde el rol del estudiante, es relevante entender la retroalimentación como una oportunidad para mejorar su rendimiento. En consecuencia, el alumno se convertirá en un agente más experto y autoevaluador en torno a sus resultados.

Según Sadler (1989), el rol del estudiante debe cumplir tres condiciones en el proceso de su aprendizaje en la evaluación. El primero es el conocimiento en el nivel de referencia, es decir, el estudiante requiere conocer los criterios por los cuales será evaluado y así prepararse de manera anticipada para responder oportunamente con lo planteado por el docente. Por otra parte, esto implica que el docente presente ejemplos de referencia en cada realización de evaluaciones, de modo que constituya un marco de calidad ante el estudiante y él adapte cada evidencia en torno a la situación requerida.

Mientras tanto, la segunda condición es la comparación del nivel del alumno en relación con el nivel estándar, dado que constituirá un instrumento importante en el compromiso de asegurar el progreso cognitivo de cada estudiante, lo cual ayudará al docente a tener una mejor referencia en su labor pedagógica y al estudiante al conocer el estándar apropiado y poder comparar sus niveles reales de desempeño con un grado de objetividad para proporcionar una valoración adecuada a su trabajo (Sadler, 1989).

La última condición es la participación del estudiante en la acción que conlleva a disminuir la brecha de los estándares del aprendizaje con su nivel actual. Como se sabe, los estudiantes siempre han confiado en los consejos de mejora que les brinda el docente; sin embargo, en esta última condición, se enfocará en el autocontrol del alumno debido a que es capaz de crear y utilizar estrategias que le permitan llegar a la meta propuesta. Por lo tanto, esto también conlleva al aprendizaje cooperativo entre los estudiantes, dado que, al tomar conciencia de lo que están realizando en sus

trabajos individuales, explican sus decisiones a sus compañeros e intercambian nuevas estrategias para vencer las dificultades (Lindermann, 1982).

En síntesis, el proceso de aprendizaje del estudiante en la evaluación requiere de una participación activa dirigida por el docente, quien promoverá el control con relación a la autorregulación de los aprendizajes, como indica Manrique (s. f.). Asimismo, es relevante destacar las condiciones que defiende Sadler (1989), dado que establece pautas que el alumno debe reconocer en el proceso de evaluación como los criterios que el docente realiza en torno a una tarea o actividad y, de ese modo, el sujeto sea objetivo al momento de autoevaluarse.

3. Procesos De Evaluación Formativa Para Maximizar El Aprendizaje

Este tercer capítulo tiene como propósito identificar tres procesos de evaluación que el docente puede emplear en el aula, lo cual implica una participación activa del alumnado con el objetivo de desarrollar una cultura de cooperación a través de las devoluciones formativas para la obtención de resultados favorables en el aula.

Ante ello, Sadler y Good (2006) señalan que el estudiante se convierte en un ser independiente e introspectivo con su aprendizaje. Al mismo tiempo, Spiller (2012) añade la importancia de predisponer al estudiante en un proceso de aprendizaje cooperativo, puesto que será capaz de desarrollar múltiples habilidades como la comunicación, reflexión y el sentido crítico constructivo ante sus pares.

3.1. La Retroalimentación

La retroalimentación, conocida también como devolución o *feedback* en inglés, es un elemento importante en el proceso de evaluación formativa, dado que proporciona información a los estudiantes en torno a los objetivos de aprendizaje en el aula. De esta manera, el estudiante podrá saber qué conocimientos y habilidades está desarrollando y qué tan cerca se encuentra en relación con sus objetivos.

Por otro lado, se debe tomar en cuenta que brindar un comentario no necesariamente cumplirá su función de evaluación formativa porque se requiere de las

habilidades que el docente debe dominar en relación con los objetivos claros, asignaciones claras y la comunicación con el alumno para brindar una adecuada retroalimentación. Sin embargo, muchas veces en este proceso suele predominar la valoración cuantitativa, ya que, según Linn (2000), algunos maestros toman la evaluación formativa como un proceso sumativo al no tener suficiente conocimiento sobre qué implica la evaluación formativa y, por lo tanto, las estrategias que implican en el aula.

Ante ello, según Tunstall y Gipps (s. f., como se citó en Contreras y Zúñiga, 2018), el docente en el proceso de evaluación formativa realiza dos tipos de devolución: valorativa y descriptiva. La primera refiere la acción de generar la corrección de errores mediada por el juicio de valor positivo o negativo del docente, en la cual solo los estudiantes reciben una evaluación calificada con base en los criterios. Por otro lado, la devolución descriptiva implica la acción del docente durante el proceso de la actividad de aprendizaje, brindar ejemplos para orientarlos y resaltar los logros individuales de cada estudiante.

Como señala Shepard (s. f., como se citó en Contreras y Zúñiga, 2018), para brindar un comentario formativo y estimular el aprendizaje a través de ello, es necesario que el maestro se enfoque en aspectos críticos de la tarea, es decir, los criterios y objetivos establecidos en su instrumento de evaluación. Esto tiene como objetivo realizar una evaluación consistente y eficaz que responda a las particularidades de cada evidencia de aprendizaje. Asimismo, como afirma Brookhart (2008), la retroalimentación será una herramienta de gran utilidad si se aborda tanto el factor cognitivo como el motivacional, lo cual explica que el estudiante, a través de lo cognitivo, puede entender qué hacer para mejorar su aprendizaje y, por otro lado, en el factor emocional, desarrollará control y autoeficacia.

Ante la diversidad de estudiantes en un aula, surge la necesidad de trabajar estrategias que respondan a los propósitos que busca el docente. Por ello, se puede implementar retroalimentaciones de manera escrita y oral con la finalidad de economizar el tiempo en el aula y brindar de manera inmediata estos tipos de devoluciones a los estudiantes, ya que, mientras más rápido reciban los comentarios

y sugerencias, los estudiantes podrán conocer qué aspectos deben corregir y progresar en torno a su actividad de aprendizaje.

Brookhart (2008) señala que la retroalimentación escrita implica elegir las palabras y frases adecuadas para el trabajo del estudiante, las cuales demostrarán la valoración hacia al estudiante como un sujeto en proceso de formación y como sujeto estratégico en gestión de su aprendizaje. Además, es relevante tomar en cuenta la claridad de la información escrita, puesto que el estudiante necesita comprender la información sin interferencias. Por último, el tono es otro factor importante, ya que se puede evidenciar, a través de los mensajes, la forma del contenido que podría repercutir en la comprensión del estudiante. Por ello, se sugiere tener tino y cautela al momento de dar una devolución por escrito.

Por otro lado, la retroalimentación oral, según Brookhart (2008), implica entablar una conversación entre el docente y alumno basada en los comentarios constructivos, donde se resalta aspectos generales y las debilidades vinculadas a la actividad planteada y ambos establecen pautas para lograr el propósito del área indicada. Asimismo, esta retroalimentación oral puede brindarse de dos maneras; la primera es de manera individual, la cual implica brindar un espacio de seguridad al estudiante, y la segunda, grupal si los estudiantes presentan errores similares y, por ello, requieren aquella retroalimentación del docente para revisar sus trabajos.

En ese sentido, los dos tipos de retroalimentación para Stobart (2010) deben ser cuidadosos y minuciosos con la forma de dar los comentarios, dado que los elogios pueden apartar la atención de la tarea del estudiante. Ante ello, *Dos estrellas, un deseo*, de Shirley Rogers (s. f., como se citó en Stobart, 2010), es una estrategia estructurada que ofrece brindar «dos estrellas», es decir, dos elogios en relación con los criterios que cumple el trabajo del alumno. Esto se debe a que se encarga de resaltar aspectos positivos de la tarea que cumplen con éxito los criterios, y «un deseo» se refiere a brindar una corrección oportuna al trabajo.

En síntesis, la retroalimentación es una herramienta que funcionará de manera efectiva siempre y cuando el docente tome en cuenta las recomendaciones mencionadas en líneas anteriores al momento de brindar comentarios a cada

estudiante. Asimismo, es importante recordar que la retroalimentación no es un elogio directo al estudiante, dado que distorsiona el propósito de la evaluación. La labor del docente solo debe estar enfocada en la evidencia de aprendizaje y, así, dar una devolución sea oral o escrita, la cual influenciará en el aprendizaje y motivación del estudiante.

3.2. La Evaluación Entre Pares

La evaluación entre pares o coevaluación es un proceso formativo descentrado de la usual relación entre docente y alumno. Esta estrategia evaluativa destaca la participación activa de cada estudiante en relación con su aprendizaje mediante un diálogo colaborativo (Spiller, 2012). En ese sentido, el sujeto se convierte en evaluador dentro del contexto de participación en la práctica, lo cual le permite dar comentarios de acuerdo con el trabajo de sus compañeros.

Todo ello implica que el docente desarrolle criterios de evaluación que profundice el aprendizaje del alumno, lo cual podría reducir drásticamente la carga evaluativa del docente y permitir a cada sujeto dedicar más tiempo a otros aspectos del proceso de evaluación y aprendizaje cooperativo de manera eficaz.

Como se sabe, según Boud y Falchikov (2006), el hombre aprende nuevos conocimientos en diferentes ámbitos de su vida y emite juicios o comentarios sobre su entorno. En ese mismo contexto, el aprendizaje del estudiante no es ajeno en la educación, dado que el sujeto observa, abstrae información y la convierte en conocimiento y explica sus ideas a sus pares, lo cual hace factible la retroalimentación por parte de sus compañeros y viceversa. Además, la participación en tales actividades puede ocurrir tanto fuera (informal) como dentro del aula (formalmente).

A pesar de ello, como afirma Spiller (2012), los espacios para el aprendizaje entre pares a través de la evaluación en un entorno educativo pueden quedar en el olvido, ya que el rol del docente se vuelve primordial al momento de evaluar y tiene mayor validez ante la comunidad educativa. De igual forma, el docente suele mostrarse reacio al momento de entregar el control de la retroalimentación a los estudiantes, lo

cual impediría el desarrollo de habilidades evaluativas entre los estudiantes (Nicol et al., 2014).

Por otro lado, esta coevaluación debe ser apropiada y creíble, puesto que el estudiante toma decisiones sobre el trabajo de sus pares y determina qué constituye un buen trabajo. Además, esta evaluación entre pares puede ser de manera anónima, aleatoria, individual o en grupo según sea requerido por el docente (Strijbos y Sluijsmans, 2010).

Para implementar esta evaluación, es necesario que el estudiante conozca el significado de aprendizaje cooperativo, donde los pares se encuentran en una situación de igual a igual, es decir, no tienen poder el uno sobre el otro. A partir de ello, el docente introduce de manera eficaz este nuevo concepto para beneficio máximo, ya que la participación proporciona experiencias para los pares respecto a las tareas de evaluación.

A continuación, Spiller (2012) brinda algunas sugerencias para preparar al estudiante en este proceso de aprendizaje cooperativo. El primero implica la realización de trabajos grupales, desarrollar la comunicación, reflexión, llevar un diario, dar y recibir retroalimentación. El segundo refiere actividades de aprendizaje entre pares mediante grupos pequeños, en el cual cada estudiante apoya el aprendizaje de los demás y presentan un proyecto compartido. Por último, el trabajo de las habilidades adquiridas mediante el aprendizaje entre pares, las cuales incluyen la capacidad para trabajar con otros, la comprensión, la gestión del aprendizaje y cómo aprender (Boud et al., 2001).

Por lo tanto, es importante aplicar este tipo de evaluación entre pares, dado que los estudiantes reciben e intercambian críticas y sugerencias sobre un contenido, lo cual se convierte en una retroalimentación proactiva y emiten juicios comparativos de forma coherente utilizando los criterios brindados por el docente. Además, les da la oportunidad de pensar de manera crítica sobre sus trabajos desde una perspectiva diferente para realizar mejoras (JISC, 2015).

Por otra parte, Wride (2017) señala las múltiples ventajas en la evaluación entre pares, dado que fomenta la reflexión entre los estudiantes mediante el proceso de comparación para comprender qué estrategias y técnicas funcionan y cuáles no. Como primera ventaja, se puede identificar la aclaración de los objetivos y criterios de la asignación, es decir, el docente hace una revisión de los criterios en conjunto con los estudiantes. Esto se debe a que los estudiantes pueden tener concepciones diferentes sobre los objetivos y criterios de aprendizaje de los instructores, según explican Norton (1990) y Hounsell (1997). Por eso, a través de la práctica de la evaluación por pares, los estudiantes se relacionarán con los criterios de evaluación y serán conscientes de cada aspecto que distingue un criterio logrado de aquellos que no cumplen con las expectativas.

Mientras tanto, una segunda ventaja refiere el tiempo que emplea el docente para brindar retroalimentación a cada estudiante; esto se debe a que los maestros no pueden brindar comentarios detallados y frecuentes sobre múltiples tareas de los alumnos debido al tiempo escaso que tienen en el aula. Por ello, la retroalimentación entre pares se presenta como una estrategia viable y facilitadora para el docente en relación con el tiempo, el cual ya no será considerado como un factor negativo en la evaluación.

En cuanto a la tercera ventaja, el aprendizaje mediante la retroalimentación, cada estudiante aprende a través de la acción de dar retroalimentación constructiva. Esto involucra procesos complejos como analizar de manera detenida el trabajo del compañero y compararlo con los criterios de una rúbrica. De esa manera, el sujeto podrá brindar una sugerencia basada en la identificación de problemas y soluciones. Esto se ha demostrado mediante estudios, dado que una retroalimentación elaborada que incluya descripciones de problemas y soluciones escalonadas beneficia el aprendizaje de los estudiantes (Li et al., 2010).

En relación con la última ventaja, esta es el compromiso de los estudiantes al momento de coevaluarse, dado que ambos brindan retroalimentación. Esta acción crea una oportunidad de identificar los aprendizajes que han asimilado y cómo lo transfieren al revisar los trabajos de sus compañeros. Como consecuencia de ello, la coevaluación fomenta el sentido motivador de los estudiantes y facilita la entrega

inmediata de las devoluciones, lo cual hace que el estudiante se convierta en un aprendiz más independiente (Moore y Teather, 2013).

En definitiva, la evaluación entre pares es una propuesta de efectiva aplicación, la cual debe ser implementada de manera más continua en el aula, dado que a veces el tiempo en este espacio suele ser insuficiente para el docente cuando desea brindar retroalimentaciones de manera oportuna y adecuada. Por ello, la práctica de esta evaluación permitirá la acción cooperativa de los estudiantes y el desarrollo de habilidades tanto cognitivas como sociales.

3.3. Autoevaluación

Durante mucho tiempo, la autoevaluación se ha concebido como una actividad sin relevancia para el docente, dado que no representa una calificación directa en el área curricular debido a su implicancia en el aprendizaje. Como es sabido, la autoevaluación puede representar un proceso poco fiable, ya que, los estudiantes no necesariamente comprenden el objetivo real, lo cual puede generar deshonestidad entre ellos al momento de autoevaluarse y podrían ocultar sus verdaderos resultados para proteger su calificación (Brown y Harris, 2014). Sin embargo, en esta oportunidad, se dará a conocer cuál es su rol bajo un enfoque formativo en el proceso educativo del estudiante.

En consecuencia, la autoevaluación implica un proceso para que los estudiantes apliquen criterios asociados a sus evidencias de aprendizaje, el cual reforzará la reflexión sobre estos para identificar aspectos por mejorar o ajustar según el propósito del trabajo. Además, se resalta su importancia en el rendimiento académico de los estudiantes, puesto que, al participar en la autoevaluación, ellos son capaces de juzgar con sentido crítico sus trabajos, lo cual los ayudará a tomar decisiones que los acerquen más al desempeño deseado, según McMillan (2001).

Ante ello, la autoevaluación toma un rol evaluativo desde una perspectiva formativa, dado que los estudiantes se rigen bajo un sentido realista que genera veracidad en el aula (Messick, 1989). Esto se apoyará en el docente, ya que es el encargado de brindar una rúbrica de aprendizaje, la cual sirve como orientadora en la autoevaluación. Además, el proceso de autoevaluación es una herramienta útil para

los estudiantes con el propósito de desarrollar concientización de la calidad de su trabajo (Andrade, 2010).

Por otro lado, la autoevaluación hace factible la autorregulación, puesto que según la teoría sociocognitiva del aprendizaje de Bandura (s. f., como se citó en Rodríguez, 2016), el alumno transforma sus habilidades en acciones concretas en un contexto determinado con el objetivo de adaptarse y ajustar su conducta y estrategias de aprendizaje para alcanzar sus metas propuestas. En ese sentido, también se observa el impacto de la autoevaluación en el aprendizaje metacognitivo, dado que permite que los estudiantes identifiquen sus capacidades para establecer sus estrategias y progresos en un determinado plazo, según manifiesta Zimmerman (2008).

Finalmente, Panadero et al. (2016) afirman que, para lograr aprendizajes significativos mediante la autoevaluación, será necesario que el docente establezca criterios específicos y accesibles al alumnado, dado que suele ser común la transmisión de aspectos que cumplieron y no enfocarse en el proceso de aprendizaje. Ante ello, se recomienda usar un lenguaje claro y de fácil comprensión entre los estudiantes que no se preste a diversas interpretaciones con la finalidad de guiar su propio trabajo de manera óptima.

En síntesis, se debe tomar en cuenta la autoevaluación como un proceso en desarrollo, donde el estudiante tendrá que lidiar con su propio aprendizaje para alcanzar sus objetivos y ser capaz de perfeccionar sus habilidades, entre ellas, la autorregulación como principal beneficio para ellos, que no solo le será útil en su vida escolar, sino para toda la vida.

Reflexiones Finales

La evaluación desde un enfoque formativo será viable para el logro de los aprendizajes si se toman en cuenta los siguientes aspectos. En primer lugar, el aprendizaje no es posible sin la motivación, por ello, esta es un instrumento relevante en el proceso de retroalimentación dado como una evaluación formativa. Asimismo, se debe tener cuidado al momento de realizarla, ya que el docente podría emplear una retroalimentación valorativa basada en la persona y no en la actividad de aprendizaje. Por ese motivo, desde el Ministerio de Educación del Perú, se resalta el enfoque de bienestar, el cual está encargado de reforzar la autoestima. Con ello, se logrará que el estudiante fortalezca una imagen positiva de sí mismo y tenga la plena confianza de que logrará subsanar las dificultades que se le presenten en su proceso de aprendizaje con ayuda del docente.

En segundo lugar, la formación docente puede influenciar positivamente o negativamente en el proceso de evaluación formativa, dado que las ideas o conceptos preconcebidos del docente en torno del verdadero significado de evaluación formativa puede repercutir en el procedimiento de esta. Ante esta situación, es necesario que el docente reciba una capacitación sobre este tipo de evaluación y construya su rol basado en una relación horizontal con el alumnado. Por ello, se observa cómo en América del Sur tanto el Ministerio de Educación de Chile como el de Perú establecen normas y/o documentos, capacitaciones y evaluaciones que sirven como guías orientadoras para la planificación y ejecución de la evaluación formativa en el aula.

Por último, esta investigación permite incorporar un nuevo sentido de la evaluación formativa a la práctica educativa, dado que este proceso educativo hace posible identificar las facilidades y dificultades que presentan los estudiantes en una situación de examen o prueba académica, quienes requieren de estrategias motivadoras, didácticas y eficaces para el logro de los objetivos que le corresponde al docente como orientador y facilitador. Asimismo, la responsabilidad como docentes es eliminar aquel pensamiento de solo aprobar que tienen los estudiantes y no se enfocan en aprender. Por ello, se tiene el compromiso de trabajar en este proceso continuo de evaluación y ayudar a establecer hábitos escolares que promuevan un aprendizaje significativo.

Referencias

- Abedi, J., Hofstetter, C., & Lord, C. (2004). Assessment accommodations for English language learners: Implications for policy-based empirical research. *Review of Educational Research*, 74(1), 1-28. <http://www.jstor.org/stable/3516059>
- Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Guía de Uso: Evaluación Formativa Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje*. Agencia de Calidad de la Educación, <https://n9.cl/6fcme>
- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. EDEBÉ.
- Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning (Actas de la conferencia NERA 2010, documento 25). <https://n9.cl/gyoop>
- Araque, N. y Barrio de la Fuente, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*, (4), 1-37. <https://n9.cl/x8iaw>
- Ballester, L. y Nadal, A. (2005). Evaluación del alumnado en la universidad: rutinas y concepciones del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(4), 1-7. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017876005.pdf>
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to you students*. ASCD.
- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (2001). *Peer learning in higher education - learning from and with each other*. Kogan Page.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. <https://n9.cl/m04r0>
- Chaves, E. y Rodríguez, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 47-71. <https://n9.cl/wgfgx>
- Contreras, G. y Zúñiga, C. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 18(3), 1-25. <https://n9.cl/oq68r>
- Elliott, S., Kettler, R., Beddow, P., & Kurz, A. (2010). Research Strategies for Adapting Formative Assessments for Students with Special Needs. En Andrade, H. & Cizek, G. (Eds), *Handbook of Formative Assessment* (pp. 159-180). Routledge.
- Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N. y Gómez Montes, J. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso: Revista de Educación*, (28), 199-214. <https://n9.cl/q3if9>

- Harris, L. & Brown, G. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101-111. <https://n9.cl/kw6qwf>
- Herman, J. & Cook, L. (2020). Fairness in Classroom Assessment. En S. M. Brookhart & J. McMillan (Eds.), *Classroom Assessment and Educational Measurement* (pp. 243–264). Routledge.
- Hounsell, D. (1997). Comprensión de la enseñanza y enseñanza para la comprensión. En F. Marton, D. Hounsell y N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Study in Higher Education* (pp. 238-257).
- Green, R. (16-17 de septiembre de 2004). *Evaluación formativa: algunas ideas prácticas*. Jornadas de Innovación Universitaria. El reto de la Convergencia, Madrid, España. <https://n9.cl/2dmn>
- JISC.(2015). Why is Peer Review Important? Transforming Feedback and Assessment with Technology. <https://n9.cl/a2ir>
- Junco, I. (2010). La motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (9),1-14. <https://n9.cl/axwc>
- Li, L., Liu, X. & Steckelberg, A. (2010). Assessor or assessee:How student learning improves by giving and receiving peer feedback. *British Journal of Educational Technology*,41(3), 525 - 536. <https://n9.cl/nntng>
- Lindemann, E. (1982). *A rhetoric for writing teachers*. Oxford University Press.
- Linn, R. (2000). Assessments and accountability. *Educational Researcher*, 29(2), 4-16. <https://n9.cl/800n5>
- McMillan, J. (2001). *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction*. Allyn & Bacon.
- Manning, S., Stanford, B., & Reeves, S. (2010). Valuing the advanced learner: Differentiating up. *The Clearing House*, 83(4), 145-149. <https://n9.cl/iz13x>
- Messick, S. (1995).Estándares de validez y la validez de los estándares en la evaluación del desempeño. *Medición educativa: problemas y práctica*, 14(4), 5–8. <https://n9.cl/e9dd7>
- Ministerio de Educación del Perú (2015). *Marco de buen desempeño docente*. <https://n9.cl/4g1e2>
- Ministerio de Educación del Perú (2020). *Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica*. <https://n9.cl/t5yu>

- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. <https://n9.cl/4yi4t>
- Moore, C., & Teather, S. (s.f.). Engaging students in peer review: Feedback as learning. *Issues in Educational Research*, 23(2), 196-211. <http://www.iier.org.au/iier23/moore.pdf>
- Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122. <http://l2l.ie/documents/feedback.pdf>
- Norton, L. (1990). Essay writing: what really counts? *Higher Education*, 20(4), 411-442. <https://n9.cl/7hok1>
- Pinto, M. (1992). *El resumen documental: principios y métodos*. Pirámide.
- Ravela, P. (2015). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2(1), 49-89. <https://n9.cl/3b3o>
- Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/cultura?m=form>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa*, 3(1), 29-50. <https://n9.cl/q94i0>
- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, (18), 119-144. <https://n9.cl/g74e>
- Sadler, P. & Good, E. (2006). The Impact of Self- and Peer-Grading on Student Learning. *Education Assessment*, 11(1), 1-31. <https://n9.cl/j8ej3>
- Spiller, D. (2012). *Assessment Matters: Self assessment and peer assessment*. University of Waikato. <https://n9.cl/2n34c>
- Strijbos, J. & Sluijsmans, D. (2010). Unravelling peer assessment: Methodological, functional, and conceptual developments. *Learning and Instruction*, 20
- Secretaría de Educación Básica (2012). El enfoque formativo de la evaluación. *Secretaría de Educación de Gobierno del Estado*. <https://n9.cl/6xed>
- Stiggins, R. (1999). Assessment, student confidence, and school success. *Revista Phi Delta Kappan*, 81(3), 191-198. <https://n9.cl/tg0o4>
- Stiggins, R. (2007). Assessment Through the Students' Eyes. *Educational Leadership*. 64(8), 22-26. <https://n9.cl/91z0>
- Stobart, G. (2010). *Tiempos y pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Morata.

Wride, M. (2017). Guide to Peer-Assessment. *Academic Practice, University of Dublin Trinity College*. <https://n9.cl/3bcc>

Xu, Y. (2013). *Classroom Assessment in Special Education*. SAGE Publications.

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://n9.cl/ssjq1>

