

01

LA EVALUACIÓN PARA LOS APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE CHILE- INACAP

THE ASSESSMENT FOR SIGNIFICANT LEARNING IN FIRST YEAR STUDENTS OF SOCIAL WORK OF THE TECHNOLOGICAL UNIVERSITY OF CHILE- INACAP

Artículo Original

Silvana Millaquén ^{1,a,b}

¹ Universidad Tecnológica de Chile, Área de Humanidades y Educación, Sede Copiapó, Chile.

^a Socióloga, Licenciada en Educación.

^b Magíster en Docencia para la Educación Superior.

Correspondencia:

Silvana Millaquén: silvana.millaquen@inacapmail.cl

Yumbel 650, Copiapó, Atacama, Chile.

ORCID: 0000-0002-0726-7854

Editor:

Joel Bravo Bown

Universidad de Antofagasta, Antofagasta, Chile.

Conflicto de intereses:

Los autores declaran no presentar conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento:

Autofinanciado.

Recibido: 14/01/20

Aceptado: 10/02/20

Publicado: 01/06/20

Resumen

Objetivo. Determinar la presencia de la evaluación para los aprendizajes significativos en estudiantes de primer año de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica de Chile INACAP de la Sede Copiapó durante el año 2018.

Métodos. Se aplicó un método con enfoque cuantitativo desde un paradigma positivista, en donde se elaboró una encuesta que se aplicó a una muestra representativa de estudiantes de primer año. Se midió la evaluación para los aprendizajes significativos centrándose en rol activo de los(as) estudiantes, los tipos de evaluaciones (por agentes y momentos), los tipos de instrumentos de evaluación y los tipos de retroalimentaciones efectivas aplicadas a los(as) estudiantes.

Resultados. Se evidenció el significativo nivel de influencia que tiene el rol de los mismos estudiantes como responsables de sus aprendizajes, de la autoevaluación, de las pruebas como instrumento de evaluación y de la retroalimentación vinculada a la autorregulación.

Conclusiones. Se comprobó la necesidad de potenciar los niveles de influencia en los aprendizajes significativos enfocados en la relación alumno(a) y profesor(a), las coevaluaciones, las evaluaciones formativas, las rúbricas como instrumentos de evaluación y, por último, potenciar la retroalimentación vinculada al proceso.

Palabras clave: Aprendizaje, Retroalimentación, Trabajo Social

Abstract

Objective. The objective of this study is to determine the incidence level of assessment for significant learning in first year students of Social Work at the INACAP Technological University of Chile at the Copiapó Headquarters during 2018.

Methods. A method with a quantitative approach was applied from a positivist paradigm, where a survey was applied to a representative sample of first-year students. Specifically, this research measured the evaluation for significant learning, focusing on the active role of the students, the types of evaluations (by agents and moments), the types of evaluation instruments used and the types of effective feedback applied to the students in order to improve their learning.

Results. The results of this quantitative research showed the significant level of influence that the role of the students themselves has as responsible for their learning, self-evaluation, tests as an evaluation instrument and feedback linked to self-regulation.

Conclusions. The conclusions verified the need to enhance the levels of influence on significant learning focused on the student-teacher relationship, the co-evaluations, the formative evaluations, the rubrics as evaluation instruments and, finally, to enhance the feedback linked to the process.

Keywords: Learning, Feedback, Social Work

INTRODUCCIÓN

La evaluación para el aprendizaje es “un proceso orientado a recoger evidencias respecto del aprendizaje de los(as) estudiantes en forma planificada y sistemática para emitir juicios con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje” (Azúa, s.f, p.5).

Este paradigma contemporáneo en educación, plantea que se trata de un proceso planificado, se orienta hacia un aprendizaje significativo, se enfoca en lo que se puede mejorar por medio de la retroalimentación efectiva y del rol activo de los estudiantes.

En cuanto al aprendizaje significativo, Ausubel et al (2010) plantea que “tiene lugar cuando intentamos dar sentido a nuevas informaciones o nuevos conceptos, creando vínculos con nuestros conjuntos existentes de conceptos y conocimientos factuales, o con experiencias previas. En este caso lo aprendido tiene sentido para el individuo” (citado en Moreno, 2016, p.40).

En tanto, cuando se hace referencia al rol activo de los(as) estudiantes, se debe considerar que “la evaluación como un proceso colaborativo, implica que los(as) estudiantes participen en ella y se responsabilicen de sus resultados, en cuanto usuarios primarios del producto de la información obtenida” (Condemarín y Medina, 2000, p.23). Es decir, es necesario que los(as) estudiantes no externalicen las razones de éxito o fracaso académico, ya

que ellos son los responsables de su semestre y/o año de estudios. A su vez, que el mismo se debe entender como un proceso colaborativo entre estudiantes y docentes.

Al contrario, en el paradigma tradicional llamado “Evaluación de los aprendizajes”, era muy común, “jerarquizar u ordenar a los estudiantes por nivel de desempeño” (Perrenoud, 2008 citado en Mena, 2016).

En la actualidad, nos encontramos en un contexto de educación superior, en donde convivimos con ambos paradigmas.

Los docentes en educación superior, generalmente, enseñamos a estudiantes que han sido educados durante gran parte de su vida escolar a través del paradigma tradicional y cuando se trata de estudiantes de primer año, estos que se encuentran en un proceso de transición y adaptación, tal como lo plantea Arrieta y Garrido (2014) “El estudiante que ingresa a la Universidad, debe enfrentar una nueva realidad en la que los padres y apoderados juegan un rol secundario. De improviso, debe enfrentar una nueva realidad para la cual, generalmente, no está preparado” (p.1).

Es por lo tanto, un desafío el implementar una evaluación para los aprendizajes significativos para los futuros profesionales que se forman en la Universidad.

Es en este contexto, que se plantea determinar el nivel de incidencia de la evaluación para los aprendizajes significativos en estudiantes de primer año de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica de Chile INACAP,

Sede Copiapó.

El alcance educativo de esta investigación se relaciona con la mejora en los aprendizajes, el aprovechamiento de las evaluaciones como una oportunidad de aprender de los errores y poder buscar opciones de mejora posteriores.

MÉTODOS

Tipo y Diseño

La presente investigación posee un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental transversal de tipo descriptivo. Se trata de una investigación cuantitativa ya que se caracteriza por “las particularidades del proceso, el cual es, secuencial, deductivo y probatorio” (Baptista, Fernández y Hernández, 2006, p. 2). En tanto, se trata de un nivel de investigación descriptivo ya que “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se somete a su análisis” (Baptista, Fernández y Hernández, 2006, p.102).

Para el mismo, se consideró el análisis de variables como el rol de los estudiantes en la evaluación de los aprendizajes, tipos de evaluación por agentes, tipos de evaluación.

Muestra

En esta investigación se seleccionó de una población (N) de 37 estudiantes, una muestra (n) de 20 estudiantes de primer año de Trabajo Social de la Universidad Tecno-

lógica de Chile INACAP, Sede Copiapó, año 2018. El muestreo fue probabilístico con un nivel de confianza de 95% y un porcentaje de error de 3%. Mientras que la desviación típica que consideró fue de $p=99$ y $q=1$. Los estudiantes fueron elegidos en forma aleatorizada, manteniendo las proporciones de la población, en donde el 35% corresponde a hombres y un 65% a mujeres.

Criterios de Inclusión

Estudiantes que se encuentren cursando primer año de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica de Chile INACAP de la ciudad de Copiapó, durante el segundo semestre del año 2018.

Criterios de Exclusión

Estudiantes que no firmen Consentimiento Informado.

Instrumentos

La aplicación del instrumento se realizó previa autorización por parte de los Directivos de la Universidad y Carrera, durante el término de la clase de una asignatura. Se les explicó a los(as) estudiantes, la finalidad del cuestionario y se les solicitó su participación voluntaria al mismo.

Se aplicó un cuestionario con preguntas

cerradas y opciones de respuesta que consideraban una escala Likert (Muy de acuerdo, De acuerdo, Medianamente de acuerdo, En desacuerdo, Muy en desacuerdo). El tipo de aplicación fue individual y auto-aplicado. El tiempo máximo fue de 10 minutos. Las instrucciones fueron entregadas de forma verbal y escrita.

RESULTADOS

El rol de los estudiantes en la evaluación para los aprendizajes significativos se presenta en la Figura 1. Se consideran las dimensiones vinculadas al “rol activo de los estudiantes”, “la relación entre docente y estudiantes” y “el aprendizaje colaborativo entre compañeros”. El “rol activo de los estudiantes” como “el aprendizaje entre compañeros” son valorados como “muy significativos”. El primero con un 85%, mientras que el segundo con un “60%. Mientras que en el caso de la dimensión correspondiente a la “relación docente y estudiantes” considera mayoritariamente un “significativo”, con un 45%. En lo específico, en la dimensión 1 “rol activo de los estudiantes”, se demuestra una mayor tendencia hacia lo “muy significativo” (85%) y lo “significativo” (15%), mientras que en el caso de la dimensión 2 “relación entre docente- estudiantes” y la dimensión 3 “aprendizaje colaborativo entre compañeros”, las tendencias son más dispersas, es decir, no hay consenso entre los(as) estudiantes en cuanto a su importancia práctica dentro del aula.

La “Evaluación por agentes” se presenta en la Figura 2. Considera las dimensiones: “autoevaluación”, “coevaluación” y la “heteroevaluación”. Entre sus principales resultados se debe mencionar que las tres formas de evaluación por agente tienen como mayoría lo “muy significativo”, no obstante, lo anterior, la autoevaluación alcanzó el más alto porcentaje (100%) y las demás solo un 55% en lo muy significativo.

La “Evaluación por momentos” se presenta en la Figura 3. Se consideró las dimensiones: “evaluación formativa” y “evaluación sumativa”. A los resultados de ambas se les atribuye un “muy significativo”, en el caso de la primera, con un 70% y en el caso de la segunda, con un 90%. Es decir, ambas son relevantes para los(as) estudiantes, se observó que existía una mayor valoración hacia las evaluaciones finales que consideran aprendizaje y calificación.

La variable “Tipos de Instrumentos”, se presenta en la Figura 4. Se consideró las dimensiones “prueba” y “rúbrica”. En la categoría de muy significativo se les atribuye mayor importancia a las pruebas (65%) que a las rúbricas (45%). Finalmente, los resultados de la variable “Tipos de retroalimentación” se evidencian en la Figura 5. Se consideró las dimensiones “retroalimentación del producto”, “retroalimentación por proceso” y “retroalimentación vinculado a la autorregulación”. La retroalimentación vinculada a la autorregulación obtuvo dentro lo muy significativo

un 80%, la retroalimentación del producto un 69% y la retroalimentación por proceso un 55%.

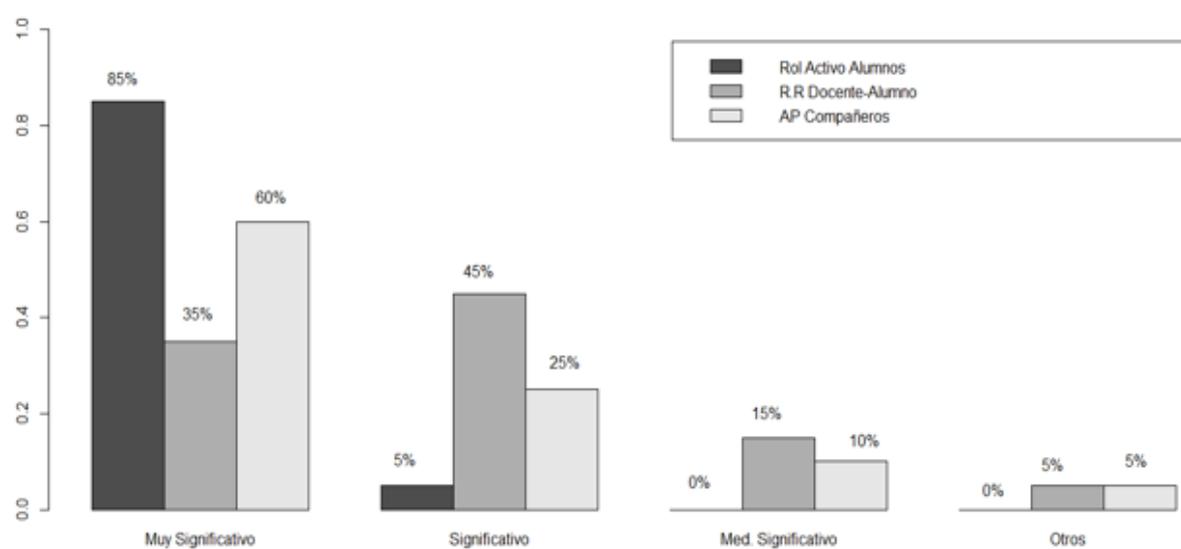


Figura 1. Variable Rol de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia (2018).

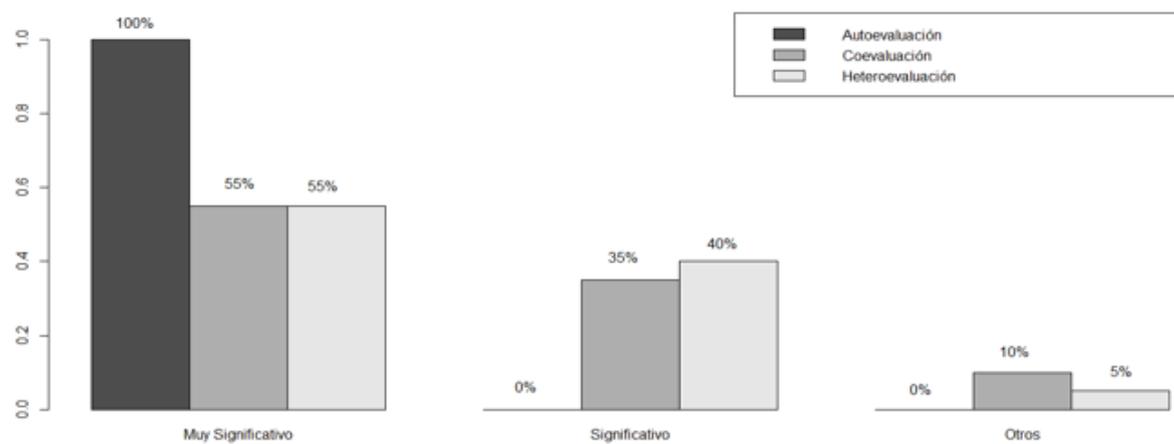


Figura 2. Evaluación por agentes. Fuente: Elaboración propia (2018).

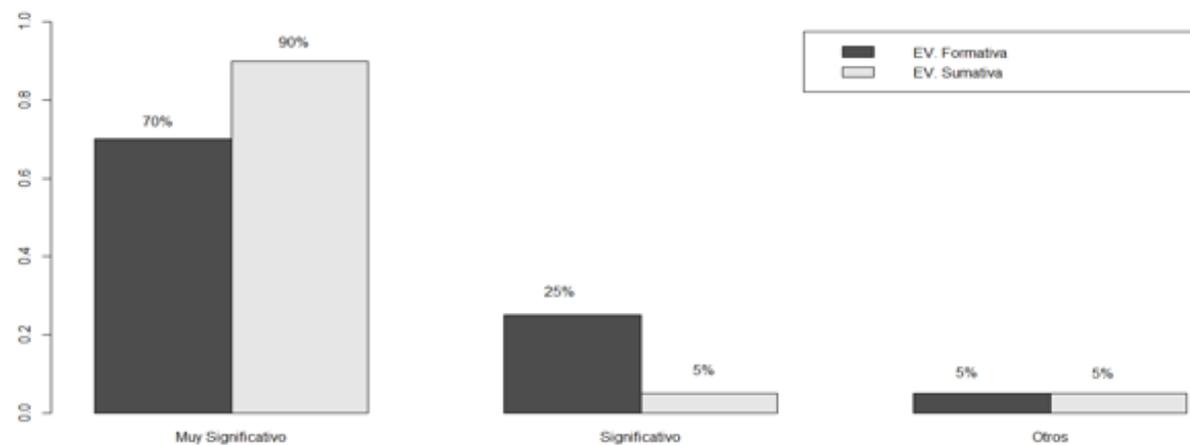


Figura 3. Evaluación por momentos. Fuente: Elaboración propia (2018).

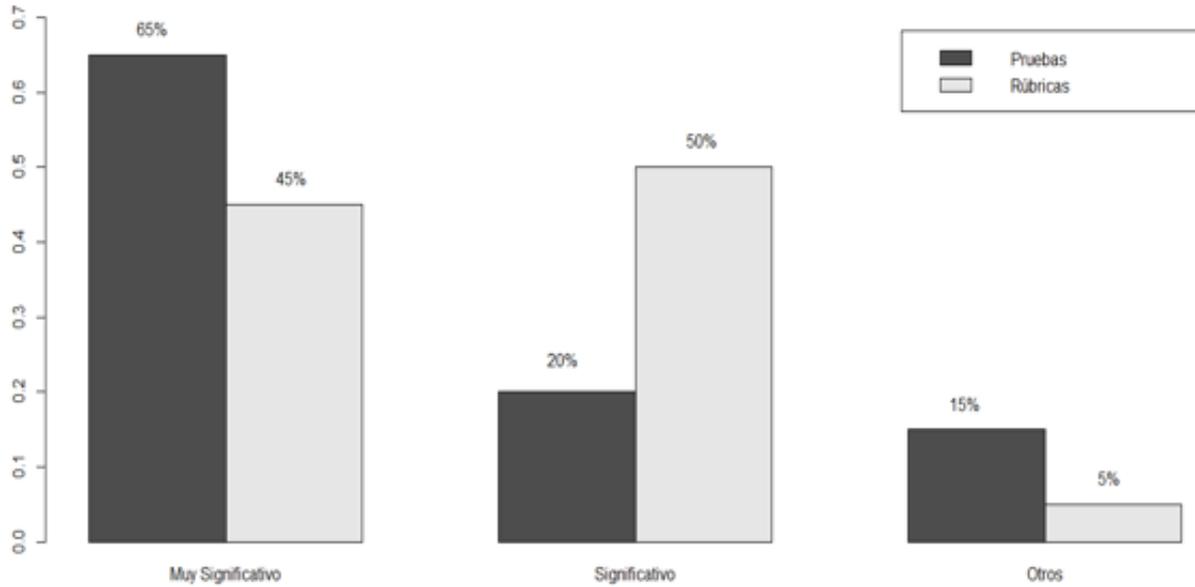


Figura 4. Tipos de Instrumentos. Fuente: Elaboración propia (2018).

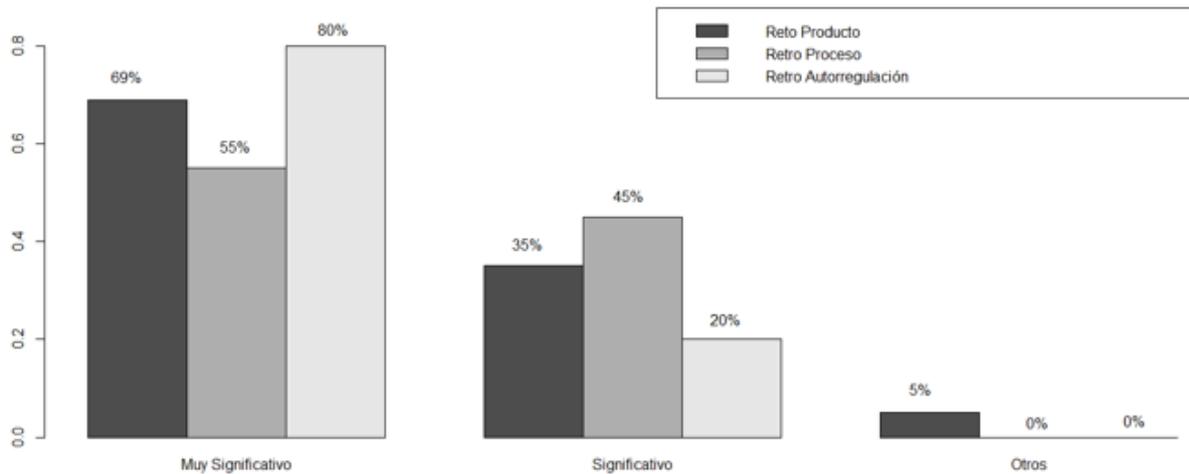


Figura 5. Tipos de retroalimentación. Fuente: Elaboración propia (2018).

DISCUSIÓN

Se demuestra con la presente investigación que en lo vinculado al “Rol de los estudiantes en la evaluación para los aprendizajes significativos”, se considera con un alto porcentaje de valoración el aprendizaje activo de los(as) estudiantes, quienes se hacen responsables de los mismos. En segundo lugar, se encuentra el aprendizaje entre pares y en último lugar, la relación entre docentes y estudiantes. Ahora bien, en relación a lo primero, un elemento a considerar es la oportunidad de que los mismos estudiantes reformulen instrumentos que les parezcan poco claros o explícitos, sobre todo las rúbricas, ya que son las más utilizadas en la carrera como instrumentos de evaluación.

En relación a la importancia que tiene el rol de los(as) estudiantes en la evaluación para los aprendizajes significativos, es preciso indicar que se hace necesario un trabajo colaborativo. Es necesario que los propios estudiantes se responsabilicen de sus propios aprendizajes (Condemarín y Medina, 2000, p.22), y que aprendan de sus docentes y de sus propios compañeros, tal como lo menciona Collins, Brown y Newman (1986) al expresar que se “concibe la evaluación como un proceso colaborativo y multidireccional, en el cual los estudiantes aprenden de sus pares y del profesor” (citado en Condemarín y Medina, 2000). En definitiva, todos los actores son indispensables para lograr una evaluación para el aprendizaje.

La importancia de la variable “Rol de los estudiantes” radica en que la evaluación para los aprendizajes ayuda a que los(as) estudiantes “sean más reflexivos, autónomos y hábiles para gestionar su aprendizaje” (Universidad de Valencia, 2007).

En relación a la variable “evaluación por agentes”, destaca la valoración dada por los(as) estudiantes a la “autoevaluación”, por sobre la “coevaluación” y la “heteroevaluación”, siendo la última la más utilizada en la carrera y sobretodo en las asignaturas que se cursan en primer año.

En este sentido, se hace necesario precisar la importancia de la “autoevaluación”, tal como lo plantea Moreno (2016) es relevante “conducir a los estudiantes hacia la autoevaluación regular con estándares sostenidos de forma constante, de modo de que ellos puedan ver su progreso a través del tiempo y así sentirse responsables de su propio éxito” (p.33). Es decir, no es necesario entender la autoevaluación como un proceso final, similar a la una evaluación sumativa, sino que se puede utilizar en el mismo proceso de aprendizaje de manera de potenciar lo formativo. Estos resultados plantean una discusión interesante, si se considera que la autoevaluación, solamente está presente en algunas asignaturas como parte de sus programas de estudios, y además no tiene tanta relevancia en la ponderación final de sus calificaciones.

Los resultados vinculados a la variable “evaluación por momentos”, valoran más a la

“evaluación sumativa”. Según Moreno (2016), “la evaluación sumativa tiene el firme propósito de certificar el nivel de rendimiento de un alumno(a) al final de un curso o programa. Como certificación responde a una amplia expectativa pública asignada a la evaluación” (p.155). En tanto, que “la evaluación sumativa y el valor cultural que tiene precisaría cambiar la naturaleza del curriculum en la educación superior” (Moreno, 2016, p.155). Estos resultados, se vinculan a la tradición de una evaluación basada en la relevancia de las calificaciones y en el resultado final. No considerando necesariamente el proceso como lo plantea la evaluación para el aprendizaje. Sin embargo, cabe destacar que los estudiantes valoran significativamente la objetividad que le brinda este tipo de evaluación por sobre las otras.

Los resultados de las variables “evaluación por agentes” y “evaluación por momentos”, demuestran la existencia de contradicciones por parte del alumnado ya que por una parte le atribuyen un gran valor a la autoevaluación, la cual forma parte importante en la evaluación para los aprendizajes, al momento de hacer responsable al mismo alumno(a). Sin embargo, consideran que la evaluación sumativa es más relevante que la formativa, ya que se sigue valorando significativamente a las calificaciones finales. Sería apropiado para integrar los resultados más significativos, el poder incluir a la autoevaluación como parte del proceso de responsabilizar a los(as) estudiantes por sus aprendizajes, de una manera que tenga un rol principal. De esta forma, los(as) estu-

diantes podrán tomar consciencia de la manera en cómo aprenden y qué han aprendido.

En relación al “tipos de instrumentos”, se les atribuye mayor valoración a las pruebas por sobre las rúbricas. Estas últimas muy utilizadas para evaluar informes, ensayos, presentaciones orales e incluso debates. Los resultados evidencian que se considera a las pruebas como necesarias en todas las asignaturas. En tanto, las rúbricas al parecer, no quedan completamente claras para los(as) estudiantes, en cuanto a su explicación y aplicación por parte de los docentes. Este aspecto debe mejorar y los académicos debemos poner especial atención. Es preciso considerar que, en el caso de la carrera, estos instrumentos de evaluación son diseñados a nivel central y los docentes de sedes regionales deben saber interpretarlas para explicarlas a los(as) estudiantes. Según Mena (2016), las rúbricas “se pueden considerar desde un uso formativo, como, por ejemplo, el pedir a estudiantes que realicen preguntas clarificadoras a la rúbrica y luego responderlas y/o ajustarla, o el pedir a los estudiantes que las construyan” (p.19). Esto plantea un escenario ideal, pero a la vez complejo de abordar en la práctica, dado que como se mencionó anteriormente, las rúbricas vienen diseñadas para todas las sedes. Sin embargo, se hace factible considerar un tiempo en la clase para explicar y responder dudas de los(as) estudiantes sobre este instrumento de evaluación.

Por último, y en relación a los “tipos de

retroalimentación”, se valora de manera similar a la retroalimentación por producto que a la retroalimentación del proceso. Lo cual evidencia que se está realizando un trabajo acorde a una evaluación para el aprendizaje. Sin embargo, se debe destacar que la “retroalimentación para la autorregulación” es la más valorada de las tres por parte de los(as) estudiantes, en tanto, valoran la importancia de conocer sus habilidades para seguir potenciándolas. Se debe reconocer la importancia de los tres tipos de retroalimentación. No obstante, en la retroalimentación vinculada a la autorregulación, se plantea que el docente se vincula con el alumno(a) en este proceso, como lo plantea Moreno (2016), quien es participe de que “usar las evaluaciones de aula para construir la confianza de los(as) estudiantes en sí mismos como aprendices y ayudarlos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, así como establecer una base de aprendizaje para toda la vida” (p.33) y sigue argumentando que “los profesores se benefician porque sus estudiantes están más motivados para aprender. Por lo tanto, sus decisiones de enseñanza están informadas por datos más precisos acerca del rendimiento del alumno” (Moreno, 2016, p.53).

Las variables presentadas en el presente trabajo de investigación son claves en el aprendizaje significativo, el que está vinculado a la evaluación para los aprendizajes, la cual se vincula a “una motivación intrínseca basada en el interés por aquello que se trabaja. Hay interés por comprender más allá del recordar,

la información se va encajando en esquemas de relación y, además, el conocimiento novedoso va enlazando con lo ya conocido” (Universidad de Valencia, 2007).

Entre los factores que deben potenciarse para poder incidir en la evaluación para los aprendizajes significativos se encuentran: La relación entre los docentes y los(as) estudiantes, la coevaluación, la evaluación formativa, las rúbricas y la retroalimentación del proceso.

En relación a los factores que inciden más en la evaluación para los aprendizajes de los(as) estudiantes de primer año de Trabajo Social, es preciso indicar que se deben seguir potenciando, tanto la responsabilidad que sienten los mismos frente a sus aprendizajes, como las retroalimentaciones vinculadas a la autorregulación. Se deben incluir más instancias de evaluación individual para con los(as) estudiantes, dado que es un aspecto muy valorado por parte de los mismos. Pero aquello, se obstaculiza tanto por parte de la malla curricular, como por parte de la cantidad de estudiantes por sección (generalmente más de 30).

En este punto, es preciso indicar que los resultados del cuestionario basado en escala Likert evidencian que los(as) estudiantes se posicionan como capaces de autoevaluarse dada su propia objetividad y que incluso, la autoevaluación permite incentivar su pensamiento crítico. Esto último de gran relevancia para el perfil profesional y las competencias que debe desarrollar un Trabajador Social. En-

fatizar que esta dimensión alcanzó un 100% en una escala de “muy significativo”.

En el caso de la evaluación vinculado a la autorregulación, no hay que olvidar que el proceso de retroalimentar en virtud de sus aprendizajes, considera elementos emocionales por parte de los(as) estudiantes, ante lo cual, cuando el docente lo aprovecha de manera adecuada, se puede incentivar el querer seguir aprendiendo. Los(as) estudiantes lo valoran y les permite seguir creciendo como futuros profesionales y como personas. En este sentido, se debe cuidar la comunicación efectiva para saber cómo dirigirse a cada alumno(a) para potenciar sus habilidades.

En relación a este ítem, los resultados del instrumento cuantitativo aplicado, demuestran que los(as) estudiantes valoran una retroalimentación que permita que ellos conozcan y se empoderen de sus propias habilidades. Como así también, que permita incentivar su motivación por su propio aprendizaje. Esta dimensión alcanzó un 80% de “muy significativo” y 20% de “significativo” en la escala.

Ahora bien, en relación a los factores que se evidenciaron en esta investigación como más descendida, es necesario considerar que todos ellos se pueden potenciar. En lo específico, la relación docente y estudiantes y las rúbricas como instrumento de evaluación, se encuentran estrechamente ligadas, dado que se vinculan a la claridad de las mismas o al que se está evaluando. Esto repercute en los aprendizajes y posteriormente en el ren-

dimiento, porque los estudiantes entregarían trabajos que no se condicen con lo que se está evaluando.

Lo anterior, se comprueba en los resultados del cuestionario aplicado, cuando los(as) estudiantes plantean que las rúbricas son necesarias para comprender qué se está evaluando y cuando en el ítem vinculado a la claridad, tiende a una baja. La dimensión “rúbrica” alcanzó un 45% de muy significativo, un porcentaje menor a las “pruebas” que alcanzaron un 65% en la misma escala. En este sentido, se debe trabajar tanto la claridad de los instrumentos escritos y también la forma en cómo se explican verbalmente los mismos a los estudiantes dentro del aula. Otro factor que hay que mencionar, es la coevaluación, la cual debe potenciar que los estudiantes y alumnas aprovechen las instancias de aprendizaje que permite dicha forma de evaluación por agente. En este sentido, se deben considerar instrumentos de coevaluación claros y que reafirme la relevancia de los mismos para con los aprendizajes significativos, y que no se considere solo una instancia para mejorar sus calificaciones, ya que generalmente se promedia con una heteroevaluación. Este punto, se comprueba en los resultados del cuestionario aplicado, dada la baja valoración de los(as) estudiantes frente a la coevaluación, considerando que no es necesariamente una instancia de aprendizaje propio y de sus compañeros. En tanto, se hace necesario que estas cuenten con rúbricas claras de evaluación para poder aplicarse. Esta dimensión solo alcanzó un 55% de

“muy significativo”.

Para finalizar, y sobre la evaluación formativa y la retroalimentación del proceso, estas no son consideradas por los(as) estudiantes como “aprendizaje muy significativo”, esto puede estar relacionado con la manera en cómo se explicita la importancia de la misma y también la forma en cómo se llevan a cabo por parte de los docentes para con los(as) estudiantes. Estos factores deben mejorarse en pos del logro de la evaluación para los aprendizajes significativos, ya que básicamente estos factores son dos de los más esenciales.

Lo anterior, se demuestra en los resultados del cuestionario cuantitativo, dado que los estudiantes en el caso de las evaluaciones formativas, tienden a una baja valoración considerando que no son tan relevantes las retroalimentaciones clase a clase y que estas no necesariamente les permiten mejorar. En tanto, la baja valoración a la retroalimentación del proceso, considera que los docentes ocasionalmente retroalimentan su trabajo y dan indicaciones sobre cómo mejorar. Estos resultados claramente se pueden cruzar con la baja valoración de la relación entre docentes y estudiantes, previamente analizada.

Cabe destacar que la dimensión de evaluación formativa alcanzó un 70% mientras que la evaluación sumativa alcanzó un 90% en la escala de “muy significativo”. En tanto, la retroalimentación del proceso alcanzó solo un 55% en la escala, siendo la más baja de los tres tipos de retroalimentación.

CONCLUSIONES

Existe un nivel de incidencia de la evaluación para los aprendizajes significativos en los estudiantes de Primer año de Trabajo Social. Sin embargo, existen ciertos factores que deben necesitar reformularse o potenciarse para seguir mejorando como docentes y para que se logre el objetivo: el aprendizaje.

REFERENCIAS

Arrieta, M. y Garrido, S. (2014). *Paso de la enseñanza media a la educación superior*. Línea temática 2: Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias. Conferencia llevada a cabo en la IV Clabes Cuarta conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior Universidad de Antioquía, Colombia. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/982/1008>

Azúa, X. (s.f). *Evaluación para el aprendizaje: un enfoque de aula*. Universidad de Chile. Presentación Power Point. Recuperado de <https://www.slideserve.com/benjamin-bates/evaluacion-para-el-aprendizaje-un-enfoque-de-aula>

Baptista, P., Fernández, C., y Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición, México D.F, México: Editorial Mc Graw-Hill.

Condemarín, M., y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres (P-900). Santiago de Chile, Chile: Ministerio de Educación.

Mena, M. (2016). *Evaluación para el aprendizaje: Retroalimentación formativa y efectiva*. Presentación de Power Point. Recuperado de <http://www.manquehue.org/wp-content/uploads/2016/07/Coloquio-M.-Angelica-Mena.pdf>

Moreno. T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Primera edición. México D.F. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Universidad de Valencia (2007). *La evaluación de los estudiantes en la educación superior. Apuntes de buenas prácticas*. Valencia, España: Servei de formació Permanent. Universitat de València.