

La evaluación formativa: un cambio metodológico para los aprendizajes. Concepciones y realidades en la práctica

Heidy Ramírez

Licenciada en Inglés-Español de la Universidad Pontificia Bolivariana con competencias interpersonales, literarias y comunicativas en ambos idiomas. En su personalidad se destaca un profundo amor por las letras, la lectura, la escritura y el conocimiento. Entre sus pasiones siempre ha primado la literatura como aquello que mueve y conmueve su vida, como algo que emerge de lo más íntimo de su ser y que ha sido inherente a sus entrañas. Actualmente es maestra de inglés en la Escuela Normal Superior Antioqueña y se encuentra escribiendo diferentes cuentos, poemas y textos académicos con el propósito de ser difundidos.



Tatiana Chiquito Gómez

Licenciada en Inglés-Español de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Docente de Inglés e Italiano del Centro de Lenguas de la misma

Universidad. Docente de Italiano en el Centro de Lenguas de la

Universidad EAFIT. Investigadora en “Literacies in Second Languages

Project”, semillero de la Facultad de Educación de la Universidad

Pontificia Bolivariana adscrito a PDS (Pedagogía y Didáctica de los

Saberes). En la actualidad se desempeña como docente de inglés en el

proyecto SILECS (Sistema Integrado de Lenguas, Culturas, y Saberes)

del Centro de Lenguas de la UPB.

Isabel Alzate Vanegas

Licenciada en Inglés-Español de la Universidad Pontificia Bolivariana,

formada con principios didácticos y pedagógicos en torno a los procesos

de enseñanza y aprendizaje de lenguas en los contextos actuales.

Su trayecto investigativo se enfoca en el aprendizaje de una segunda

lengua en poblaciones cuya lengua materna no es el Español, pues se

considera esencial analizar y comprender los procesos de aprendizaje

particulares que se dan entre la diversidad de la población estudiantil

y, así, emprender estrategias que se adecúen a los ritmos y estilos de

aprendizaje de cada uno. Actualmente, se encuentra laborando como

docente de inglés en el proyecto SILECS (Sistema Integrado de Lenguas,

Culturas, y Saberes) del Centro de Lenguas de la UPB.

Resumen: El siguiente artículo expone diferentes concepciones sobre la evaluación formativa y sus realidades en la puesta en práctica dentro de contextos de aprendizaje. El campo de interés se centra en los cambios metodológicos que deberán asumir tanto maestros como estudiantes en relación con estrategias como la auto y la coevaluación, las cuales llevan a la regulación del proceso de aprendizaje a través de alumnos reflexivos, críticos y autónomos; maestros mediadores y guías; e interacciones basadas en el trabajo colaborativo. En efecto, esto es una apuesta hacia una transformación de las prácticas educativas por medio de una evaluación integral.

Palabras clave: Evaluación formativa, autoevaluación, coevaluación, cambio metodológico, evaluación integral.

Abstract: This article presents different conceptions about formative assessment and its reality in the practice within learning contexts. Thus, methodological changes that teachers and students should deal with are the foci of interest in relation to strategies such as self and peer-assessment, which lead to the learning process regulation through reflective, critical and autonomous students, guide and mediator teachers, and interactions based on collaborative work. Indeed, this is a proposal towards an educational practice transformation through an integral evaluation.

Keywords: Formative assessment, self-assessment, peer-assessment, methodological change, integral evaluation.

Introducción

En el contexto de la escuela, la evaluación es concebida como una práctica pedagógica que los docentes usan para validar el conocimiento. Esto se realiza por medio de un examen que da como resultado un certificado, el cual demuestra que el estudiante ha adquirido los conocimientos y las competencias necesarias que permiten tomar decisiones a partir de los mismos. Es decir, se acude a la evaluación sumativa como una forma de responder a las demandas de la escuela, del Estado y, en general, de toda una organización política, social y educativa, en donde lo más común es el empleo de instrumentos como las pruebas tradicionales por la viabilidad que estas facilitan al momento de masificar la evaluación del conocimiento.

Pero, ¿la evaluación hace referencia únicamente a exámenes que miden el nivel de competencia en cierta área? En efecto, la palabra “evaluación” se vuelve controversial en la educación en tanto remite a muchos aspectos de la academia, como currículo (tanto el explícito como el oculto), prácticas de poder, calificación, instrumento, entre muchos otros, y se pierde uno de sus propósitos principales que es la valoración de los aprendizajes. Por lo anterior, este texto limitará su campo de acción a la evaluación formativa como una manera de regular los aprendizajes en la escuela a través de la reflexión, y proporcionar una formación integral a los estudiantes.

Desde los años sesenta, diferentes autores (Scriven 1967; Bloom 1968) han abordado la evaluación formativa como una forma de valorar los aprendizajes desde el proceso de los estudiantes para, así, regular las acciones educativas. A partir de esto, han surgido nuevas estrategias tales como la autoevaluación y la coevaluación, las cuales cambian las metodologías de clase y los roles de estudiantes y maestros en la evaluación de los aprendizajes; éstas poseen ventajas significativas que generan un impacto en los agentes educativos para enriquecer sus interacciones, reflexiones y prácticas. Sin embargo, la evaluación formativa conlleva dificultades en la praxis, puesto que subyacen aún concepciones y roles tradicionales que influyen en los ambientes de aprendizaje; por tanto, se requiere de una comprensión de este tipo de evaluación y sus estrategias para contrarrestar los obstáculos que puedan surgir en su puesta en práctica.

En este sentido, profesores y estudiantes deben ser conscientes de la responsabilidad, flexibilidad y autonomía que requiere la evaluación formativa, pues los sitúa como sujetos activos que repiensen y reconstruyen constantemente los saberes, las metodologías, las concepciones y, por ende, las formas de evaluación. Así pues, esta es una apuesta hacia un cambio metodológico en los roles y las formas de interacción de docentes y estudiantes en torno a la evaluación; lo cual va más allá de los requerimientos estatales y se adentra en un aprendizaje significativo.

La evaluación formativa

El término de evaluación formativa fue planteado en 1967 por Scriven (citado por Allal y Mottier, 2005) para designar los procesos en la recolección de información sobre los problemas de un curso con el fin de adecuarlo y mejorarlo. Más tarde, Bloom (1968, citado por Allal y Mottier, 2005) lo enfocó específicamente hacia los aprendizajes de los estudiantes y, a partir de allí, una variedad de autores han contribuido a una ampliación conceptual desde diferentes perspectivas.

Lafrancesco (2004) concibe la evaluación formativa como la búsqueda de distintas fuentes sobre “la calidad del desempeño, avance, rendimiento del educando y de la calidad de los procesos, procedimientos y estrategias empleadas por los educadores” (p. 3). De esta manera, los docentes deben tener en cuenta diferentes aspectos como la finalidad (para qué evaluar), el objeto (qué evaluar), los sujetos (quién se evalúa), los tiempos (cuándo evaluar) y las técnicas (cómo evaluar).

Por otro lado, Maturana (2015) define la evaluación formativa como un proceso evaluativo sistemático, riguroso y constante. De modo similar, Arias et al (2009) la desarrolla como un conjunto de procedimientos sistemáticos y continuos de recolección de información significativa que pretende la regulación de los aprendizajes, retomando a Perrenoud (1991), quien ya se había referido a la regulación de los aprendizajes cuando se identifican dificultades.

Por su parte, Jorba y Casellas (1997) se enfocan en la autorregulación, la cual no se lleva a cabo únicamente con elementos cognitivos, sino también metacognitivos. Es decir, los estudiantes se hacen conscientes de sus estrategias y estilos de aprendizaje para emprender acciones de mejoramiento en relación con su proceso; lo cual se hace posible a través de “las transacciones entre profesores y estudiantes” (Hadji, 1989, citado por Allal y Mottier, 2009, p.9). En este sentido, la evaluación formativa demanda una evaluación continua, más autoevaluación y realimentación que posibiliten una integralidad en la que se considere toda la complejidad y las diferentes dimensiones del ser humano (Maturana, 2015), a través de un ambiente de autonomía y trabajo colaborativo.

Desde todas estas perspectivas, la evaluación formativa se puede definir como un conjunto de acciones sistemáticas, rigurosas, constantes e integradas que permiten la identificación de aspectos cognitivos y metacognitivos para regular y autorregular los aprendizajes a través de reflexiones que abarquen todo el proceso del estudiante. Para esto, se evidencian estrategias tales como la heteroevaluación (profesor-estudiante), la autoevaluación (estudiante consigo mismo) y la coevaluación (entre pares), las cuales estimulan actitudes reflexivas, críticas y propositivas que se instauran dentro de las competencias y capacidades necesarias tanto en el ámbito escolar como en la vida diaria. Como Estevéz Solano (1999) plantea, habría una falta de interés de la evaluación si se posiciona como algo que se realiza exclusivamente en el aula y no se implementa en la vida misma.

La Autoevaluación y la Coevaluación: definiciones y ventajas

En este punto, se hace necesario profundizar y reflexionar en torno a la autoevaluación y la coevaluación, pues estas se establecen dentro de nuevas dinámicas escolares que transforman los roles de maestros y estudiantes; el docente ya no es el único responsable de la evaluación y el estudiante se adentra en su proceso formativo y en el de sus pares.

La autoevaluación es el proceso sistemático de introspección, autorreflexión y análisis que hace cada individuo para tomar acciones hacia su aprendizaje. Tal reflexión, así como plantean Dochy, Segers & Sluijsmans (1999) y Arias et al (2009), debe ser sistemática y sistémica sobre el qué, entendido como lo cognitivo, y el cómo, entendido como lo metacognitivo, para generar estrategias de aprendizaje teniendo en cuenta fortalezas y debilidades. En relación con esto, Dorado (1996) expone que los procesos cognitivos y metacognitivos se desarrollan en el estudiante cuando reflexiona de manera consciente sobre su aprendizaje. Finalmente, Solano (2014) destaca el valor de la honestidad que debe surgir en el estudiante al momento de realizar la autoevaluación.

Ahora bien, la coevaluación es definida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009) como “una estrategia formativa y de aprendizaje que implica que los estudiantes comprendan, reconozcan, valoren, discutan, refrenden y respeten los puntos de vista que tienen otros –o, sus pares–, sobre ellos, sus desempeños y sus acciones” (MEN, 2009, p.63). Esta la hacen los estudiantes sobre tareas puntuales y criterios específicos por medio del trabajo colaborativo en grupos, o de uno a uno, con la finalidad de evaluarse entre sí.

Según Hall (1995), esta estrategia se desarrolla a través de la participación que realizan los estudiantes durante el proceso evaluativo y permite que los docentes tengan menos control sobre la evaluación. Esto modifica la concepción tradicional que se tiene de esta última y la convierte en un proceso compartido en donde hay una mayor autonomía por parte de los estudiantes, la cual no se concibe como individualidad, sino como la capacidad de entender al otro en su diversidad en cuanto a la gestión, toma de decisiones y asunción de riesgos en el acontecer formativo. Además, López Pastor (2008) señala que es pertinente involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación compartida, debido a que esta promueve el diálogo y la toma de decisiones mutuas con el propósito de intervenir de manera más directa en el propio aprendizaje en relación con el de los compañeros, y en relación con el profesor para entrar en un proceso de aprendizaje más significativo.

La implementación práctica de los conceptos anteriores en el aula de clase conlleva unas ventajas para la educación como: la adquisición de una visión más crítica y profunda sobre el aprendizaje; la autorregulación del mismo; el reconocimiento de fortalezas y debilidades; la autonomía que surge en los estudiantes cuando son capaces tanto de autoevaluarse como de evaluar al otro conscientemente. Además, como plantea Solano

(2014), el concepto de madurez que adquieren los estudiantes, pues ahora ellos se hacen responsables de su formación y tienen un rol activo, reflexivo y crítico, lo cual los lleva a una toma de posición en su proceso de aprendizaje.

Otra de las ventajas es el trabajo colaborativo, el cual permite que los estudiantes amplíen y enriquezcan sus conocimientos a través del diálogo y las argumentaciones para promover momentos de interacción que fomenten el conocimiento con el otro. Aunque, según Black (2015), esto se logra siempre y cuando los estudiantes estén debidamente formados para ello, ya que entre pares se habla con más libertad y se hacen procesos auto-regulativos de los aprendizajes. Sin embargo, para lograr tal dinámica es necesaria la guía y el estímulo por parte del docente quien, en últimas, es el que incita también a la autonomía y a la responsabilidad para que los estudiantes logren una autorreflexión.

Dificultades en la práctica

Las estrategias mencionadas también poseen unas desventajas que se pueden vislumbrar al emplearlas en un contexto de aprendizaje. A manera de ejemplo, durante el curso “Procesos de evaluación” de la Facultad de Educación UPB, entre los meses de julio y agosto de 2016, se llevaron a cabo diferentes actividades de coevaluación sobre las cuales se realizaron ejercicios de meta-evaluación que permitieran analizar tanto sus ventajas como sus desventajas. La reflexión sobre las desventajas concebidas como “contingencias” o dificultades en la práctica permitió, a su vez, analizar las posibles causas y formas de contrarrestarlas.

En primera instancia, se puede observar cómo la coevaluación genera resistencia en tanto no se reconoce al otro como un evaluador potencial con criterios pertinentes, y empiezan a aparecer inquietudes como: ¿qué tanto se debe confiar en un par?, ¿tiene el otro la competencia suficiente para evaluar? En efecto, esto demuestra una arraigada concepción tradicional de percibir al profesor como el único que posee el conocimiento y el poder. Se visualiza, además, una incomodidad de los estudiantes al ser criticados por sus pares, lo cual prueba, por un lado, una asociación de los errores como un elemento negativo en el aprendizaje y no como parte del proceso; y, por otro, el hábito de realizar trabajos únicamente para obtener una nota más que por un verdadero aprendizaje.

En segundo lugar, se pueden generar discrepancias en relación con la disciplina y la responsabilidad, pues al establecerse un trabajo entre pares, no sólo se abarca el propio ritmo de aprendizaje, sino también el del otro y esto demanda un ambiente de tolerancia y flexibilidad, es decir, se requiere apartar el individualismo ya que esta forma de evaluación se instaura en una interacción en la que todos aportan desde sus capacidades, competencias y estilos de aprendizaje. Esto suscita de fondo la necesaria práctica de valores en las interacciones.

El tercer aspecto está relacionado con los obstáculos en la metodología del proceso de coevaluación. El hecho de que los estudiantes tengan la posibilidad de leer los trabajos de sus compañeros antes de haber desarrollado los propios puede llevar a una copia del modelo e incluso de ideas, lo que reduce la creatividad, ingenio e innovación en la solución de tareas de aprendizaje. En este caso, se hace necesario que el maestro propicie nuevas dinámicas tales como incluir a manera de criterio de evaluación la creatividad y autenticidad, dando lugar a la búsqueda de nuevas formas de diseño y contenido en los trabajos; o establecer horarios más restringidos y específicos para la entrega de una tarea con el fin de que así se pueda observar el trabajo de los demás únicamente cuando ya se haya realizado el propio.

Una cuarta desventaja tiene que ver con la poca madurez por parte de los estudiantes, pues en ellos es posible evidenciar unas tendencias a emitir juicios de valor de acuerdo con las concepciones personales que tienen acerca del otro, más que por el trabajo que este desempeñó, lo cual demuestra una escasa rigurosidad y objetividad en la evaluación hacia un par. Finalmente, otra de las desventajas radica en el desconocimiento, por parte de los docentes, en los procesos de autoevaluación y coevaluación debido a la falta de práctica de estas dos estrategias en el aula de clase.

En este sentido, el mayor reto debe ser asumido por el estudiante, quien requiere de una conciencia al elaborar las tareas, asumidas como parte de un proceso significativo que conduce a la autorregulación y el mejoramiento, con el fin de lograr una verdadera transformación. El educando necesita encauzarse en su proyecto de formación y esto se hace posible si el propósito de la evaluación se enmarca dentro de la formación integral y no, exclusivamente, en la asignación de una nota para responder a la promoción y las demandas del gobierno.

La enseñanza de lenguas

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, lo primero es definir qué se evalúa. En este sentido, Maturana (2015) plantea que en la evaluación formativa en lenguas hay cuatro intenciones que apuntan a detectar, remediar, afianzar y preparar el proceso de aprendizaje y que lo que se verifica es cómo un estudiante organiza las oraciones (en términos de vocabulario, sintaxis y fonología) y el contexto en el que las desenvuelve, para dar cuenta del nivel lingüístico que alcanza.

Debido a lo anterior, quedarían por analizar las estrategias de coevaluación y autoevaluación en la enseñanza de segundas lenguas a través de la sensibilización de los estudiantes, teniendo en cuenta que evaluar al otro implica poder darle elementos para que mejore su aprendizaje, sin devaluar su desempeño y sin emitir juicios de valor debido a prejuicios que se tengan sobre aspectos tales como el acento, la pronunciación, el rendimiento en el aula, entre otros.

Por tanto, se hace necesario enseñar que la evaluación no es un número o una palabra, más bien es un diálogo constante que se crea con el otro para mejorarse a sí mismo tanto como ser humano, como en los aprendizajes. El docente también debe proporcionar un ambiente de respeto y confianza para que los estudiantes puedan sentirse pares y las diferencias no sean marcadas. Todo lo anterior, con el fin de permitir que la autoevaluación y la coevaluación sí sean prácticas posibles y reales en la enseñanza de segundas lenguas.

La responsabilidad del docente de lenguas debe ser el de pensar en el contexto de sus estudiantes, en sus capacidades y habilidades con el fin de realizar planeaciones aptas para su entorno de modo que ellos mismos produzcan “acciones de lengua adecuadas”, si se usa el concepto de Puren (2004). La expresión anterior especifica que tales acciones son “lo que tienen/tendrán que hacer [los estudiantes] con la lengua extranjera en la sociedad durante su aprendizaje” (pag.34) y, por tanto, son necesarias evaluaciones que sean formativas y que estén enfocadas en el proceso de aprendizaje del estudiantado y no en una nota que signifique cuánto valen. Por ende, el rol del estudiante, así como plantea Williams (2015) es el de aquella persona autónoma, gestora de su conocimiento y que se sabe autorregular para aclarar, compartir y comprender el aprendizaje con otros, por medio de intenciones comunicativas y criterios de éxito.

Conclusiones

Como Tierney (2006) enuncia, una transformación en las prácticas evaluativas no sólo requiere la comprensión de los maestros sobre los tipos de evaluación, sino también un cambio conceptual por parte de todos los actores comprometidos con la educación de los estudiantes. Esto se convierte en una situación problemática ya que, como se ha evidenciado en este artículo, los estudiantes, usualmente, no asumen una posición crítica en su proceso de aprendizaje, desde la cual se construyan argumentos fiables a partir del pensamiento y la reflexión. Asimismo, los profesores pueden sentir miedo de perder el poder y el control al encontrarse con nuevas experiencias que podrían ocasionar dificultades y obstáculos.

En esta medida, se requiere instaurar nuevos roles para todos los actores educativos. Así, el estudiante adquiere una gran responsabilidad de su propio aprendizaje para autorregularlo; se encuentra motivado en su proceso; comprende que el conocimiento se construye con el otro, que el aprendizaje es social; e identifica y desarrolla las estrategias para la resolución de problemas que surjan en el camino (Collazos, Guerrero, y Vergara, 2001). Y, por otro lado, el educador se convierte en un mediador que propicia condiciones tanto en el aula como fuera de ella para que el estudiante adquiera un rol activo y construya el conocimiento por medio de las interacciones.

No obstante, el cambio metodológico respecto a estos roles es lento debido a costumbres que los estudiantes tienen en clase, tales como esperar una nota y preguntar por “cuánto sacaron” en esta o aquella tarea. Perrenoud (1991), citado en Black (2015), afirma que el docente que use la evaluación formativa debe reconstruir los contratos pedagógicos en

el aula para contrarrestar estos hábitos de los estudiantes. Además, si se quiere lograr un cambio significativo en la manera en que estudiantes y docentes piensan la evaluación formativa, entonces debe haber también un consenso en el que todos, en la institución educativa, la usen.

Ahora bien, la cuestión va mucho más allá de lo dicho porque, aunque la evaluación formativa no debe tomarse de forma desarticulada con la evaluación sumativa ya que estas se complementan entre sí, es importante destacar que existen controversias entre ambos tipos de evaluación. De hecho, los docentes están sujetos a las presiones de los directivos y coordinadores de las instituciones educativas, quienes demandan resultados constantes, lo que alimenta la preeminencia de la evaluación sumativa sobre la formativa. Por esta razón, se hace necesario un enfoque integrador que se centre en lo que realmente interesa en clase, es decir, el aprendizaje significativo del estudiante y su interacción en el proceso evaluativo por medio de la autoevaluación y la coevaluación sin detrimento, ya se ha señalado, de la necesaria evaluación sumativa.

Para tal propósito Wylie and Lyon (2012) plantean una propuesta de transformación en la que se debería exigir que los docentes mismos hagan una reflexión sobre su práctica evaluativa para que cambien perspectivas, emprendan investigaciones auto-etnográficas, observen clases en las que se analice cómo se dan las interacciones entre docentes y estudiantes, y reconozcan el impacto de la evaluación formativa y sumativa, la autoevaluación y la coevaluación. Esto permite que el docente logre un pensamiento crítico y reflexivo porque involucra la solución de problemas reales y auténticos sobre la enseñanza y el aprendizaje con el fin de obtener resultados más efectivos.

Finalmente, resulta esencial desarraigarse de los roles y las concepciones tradicionales para establecer nuevas metodologías que vayan más allá de la teoría y transformen la práctica asumiendo la responsabilidad, el esfuerzo y compromiso que requiere la evaluación formativa. Sin lugar a dudas, este es un reto que todos los involucrados en la educación deben asumir si se tiene como propósito una formación integral para educar ciudadanos competentes, éticos y activos que contribuyan a la sociedad a través de la construcción del conocimiento con los otros.

Referencias:

- Allal, L. & Mottier, L. M. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. University of Geneva.
- Arias et al (2009). *Evaluación Formativa y Sumativa. Sistema de Evaluación en Lenguas Extranjeras*. Medellín: Universidad de Antioquia, Escuela de Idiomas: Grupo de Investigación, Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras (GIAE).

- Black, P. (2015). Formative assessment—an optimistic but incomplete vision. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 161-177.
- Collazos, C., Guerrero, L., y Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. In *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing*. Punta Arenas, Chile.
- Dochy, F., Segers M. & Sluijsmans D. (1999). The use of self-, peer and coassessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Dorado, C. (1996). *Aprender a Aprender*. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~cdorado/cdora1/esp/metaco.htm>.
- Estévez Solano, C. (1997). *Evaluación integral por procesos. Una experiencia construida desde y en el aula*. Cooperativa editorial Magisterio.
- Hall, K. (1995). Co-assessment: participation of students with staff in the assessment process. A report of work in progress, paper given at the *2nd European Electronic Conference on Assessment and Evaluation*, European Academic & Research Network (EARN). Recuperado de <http://listserv.surfnet.nl/archives/earli-ae.html>
- Ianfrancesco, G. M. (2004). *La evaluación integral y del aprendizaje: Fundamentos y estrategias*. Bogotá: Serie Escuela Transformadora. Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/47723085/LA-EVALUACIONINTEGRAL-Y-DE-LOS-APRENDIZAJES>
- Jorba, J. y Casellas, E. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madrid: Ed. Síntesis.
- López Pastor, V. M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311.
- Maturana, L. (2015). *Evaluación de aprendizajes en el contexto de otras lenguas*. Medellín: FUNLAM.
- MEN. (2009a). Bogotá, *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2009b). Bogotá, *Decreto 1290 de abril 16 de 2009*. Artículo 3, numeral 3: Ministerio de Educación Nacional.

- Perrenoud, P. (1991). Towards a pragmatic approach to formative evaluation. In P. Weston (Ed.), *Assessment of pupils' achievement: Motivation and school success* (pp. 79–101). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Puren, C. (2004) Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum*, 31-36.
- Solano, B. S. (2014). Auto y coevaluación, complementariedad significativa en la evaluación de las ciencias sociales. *Escenarios*, 12(1), 34-49.
- Tierney, R. D. (2006). Changing practices: Influences on classroom assessment. *Assessment in Education*, 13(3), 239-264.
- Wiliams, D. (2015). Formative Assessment and Self-regulated learning. *AERA 2014 conference*. Recuperado 24 August 2016, de http://www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers.html
- Wylie, E. C., & Lyon, C. (2012). Formative assessment—Supporting students' learning. *R & D Connections*, 19.