



Narrativas entre la evaluación formativa que propone la NEM y los contrastes que subyacen la cotidianidad del aula

Anabel Madrigal Malvaez

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

lebana3030@gmail.com

Uzziel Aminadab Lázaro Santos

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

aminadab.u@hotmail.com

Área temática: Práctica curricular: Docentes y alumnos, los actores del currículo.

Resumen

El presente estudio cualitativo es un reporte parcial de investigación, que documenta las narrativas del estudiante normalista de la Licenciatura en Educación Primaria, quien inicia su experiencia docente a través de las jornadas de prácticas de intervención en Escuelas Primarias Publicas que visita. En estas experiencias de acercamiento a la docencia, se muestra interpelado ante los contrastes de evaluación que realiza junto con su docente titular, en comparación con lo que propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022). Se recuperaron narrativas como: “¿Borrón y cuenta nueva?”, “Tachezotes y palomitas”, “¡Les pregunté si tenían dudas y dijeron que no!” y “Haciendo malabares con rúbricas, listas de cotejo y escalas estimativas”. A través de ello, se pudo construir interpretaciones de sentido del contexto del relato; posibilitando documentar las dificultades prácticas, que están enfrentando los docentes de educación primaria con la evaluación formativa propuesta por la NEM.

Palabras clave: Evaluación formativa, Nueva Escuela Mexicana, prácticas profesionales.

Justificación

Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal constantemente hacen tejidos de narración, compartiendo lo acontecido con sus compañeros y docentes sobre las experiencias vividas durante el despliegue de las prácticas profesionales que realizan en las Escuelas Primarias Publicas del Estado de México donde asisten. Escuchar estas voces y relatos hacen posible comprender los sentidos que otorgan a la escuela, el contexto y las formas en que



se despliega la evaluación formativa en estos escenarios prácticos. El estudiante normalista ante estas experiencias se muestra interpelado desde los contrastes de evaluación que realiza junto con su docente titular, en comparación con lo que propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022). Por lo que, se recuperaron narrativas como: “¿Borrón y cuenta nueva?”, “Tachezotes y palomitas”, “¡Les pregunté si tenían dudas y dijeron que no!” y “Haciendo malabares con rúbricas, listas de cotejo y escalas estimativas”, llevando a los estudiantes normalistas a enfrentarse a tensiones y dificultados como: el rol del docente y del estudiante durante la retroalimentación, enfoques anteriores de evaluación y la mirada instrumentalista de la evaluación. A partir de estos nudos, se cuestiona: ¿Cuáles son los contrastes de la evaluación formativa que propone la Nueva Escuela mexicana con lo que aún, se ponen en práctica en las escuelas primarias? Partiendo de este cuestionamiento, se identifica, en estudios de Animas y Sánchez (2024) que la evaluación formativa enfrenta barreras en su implementación debido a la presión administrativa para generar evidencias cualitativas, donde las escuelas siguen los lineamientos del Plan de Estudios 2022, aunque enfrentan retos en la integración comunitaria y la implementación de una evaluación alineada con los principios de la NEM. Lo cual Hernández (2023), refiere que estos contrastes con la evaluación tradicionalista aún están latentes en las escuelas, porque demanda que los actores educativos involucrados se comprometan a reflexionar sobre el proceso evaluación que están desarrollando. Este ejercicio conjunto promueve en los estudiantes libertad en su aprendizaje y en los docentes su autonomía profesional, facultad que se requiere para que la evaluación formativa se realice como lo marca la nueva reforma educativa.

Así, recuperando estas narrativas se pudieron construir interpretaciones de sentido del contexto del relato, un recurso metodológico que según estudios de McEwan y Egan (2005) y Ricoeur (2001) es una herramienta fundamental para organizar y adquirir conocimientos del mundo social, enfatizando la relevancia de recuperar la experiencia mediada por los relatos que resultan de la interacción escolar con otros, dotados con la intencionalidad recíproca de enseñar-aprender y hacer uso de la narrativa como fuente de explicaciones.

Enfoque conceptual

Como punto de partida es importante situar que la evaluación formativa es una noción que se ha analizado durante la última década y se le ha dado mucha importancia, especialmente en la Educación Básica del Sistema Educativo Mexicano. Sin embargo, la evaluación formativa parte de la idea de fragmentación que ha tenido nuestro sistema educativo nacional, a lo que le denomina evaluación tradicional (SEP, 2023). Esta fragmentación se presenta cuando se divide



el proceso educativo en partes aisladas, cuando las materias se impartían de manera independiente sin integrarse de manera transversal, una separación entre el aprendizaje teórico y la aplicación práctica, lo que dificultaba la continuidad en el proceso educativo y la escuela no lograba vincular a la comunidad o entorno en la que estaba inmerso a este proceso.

El concepto de evaluación formativa dentro del marco normativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) parte de dos dimensiones principales, por un lado, una dimensión centrada en los estudiantes que tiene como finalidad promover su reflexión y hacerlos responsables de su propio aprendizaje, para generar la metacognición. Por otro lado, tenemos la dimensión centrada en el docente, para que los profesores puedan hacer ajustes en su planificación y mejorar su práctica docente. (Díaz Barriga, 2024), menciona que la evaluación formativa se centra en el seguimiento que realiza el profesorado del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, para que estos se desarrollen en diferentes contextos y experiencias que conciernen a su realidad cotidiana. Un aspecto central de la evaluación formativa es trabajar con los errores que puedan tener los estudiantes, después interpretar el sentido de dichos errores desde una estrategia didáctica para acordar una estrategia de acción. En este contexto no se trata de contabilizar las tareas, el número de asistencias o el número de exámenes aprobados, sino se trata de reflexionar desde una visión crítica lo que hizo el estudiante y a partir de la comprensión de ello, plantear acciones para resolver, mejorar o profundizar un tema, proyecto o una situación de la vida diaria, o mejorar los métodos didácticos empleados. (Plan de estudios de educación básica, 2023).

De acuerdo con el documento emitido por el Sindicato nacional de trabajadores de la educación llamado Evaluación formativa en la Nueva escuela mexicana presenta una serie de características:

- Enfatizar la evaluación de los procesos de aprendizaje.
- Buscar la coherencia entre las situaciones de aprendizaje y de evaluación.
- Valorar la significatividad del aprendizaje.
- El estudiante debe ser responsable de su aprendizaje.
- Vincular lo aprendido con situaciones reales o realistas.
- Diferenciar los logros de cada uno de los estudiantes.
- Integrar la auto y la coevaluación.
- Hacer uso de diversos instrumentos de evaluación.

De esta manera, esta reforma educativa propuesta desde la NEM orienta hacia un cambio curricular, el cual tiene como objetivo promover que los estudiantes desarrollen capacidades que les permitan enfrentar los retos contemporáneos, asumiendo un papel crítico sobre su formación.



Es por lo referido que se establece a la evaluación formativa como un nuevo paradigma que involucra cambios en la gestación del proceso enseñanza – aprendizaje a través del involucramiento de los actores educativos.

Estrategia metodológica

Así, este estudio tiene una mirada cualitativa desde la perspectiva de Denzin y Lincoln (1992), la cual consiste en interpretar la cultura y los sujetos inmersos en ella, desde sus aproximaciones naturalistas. Por lo que, para recuperar el dato empírico, se empleó la narrativa pedagógica, que según Bolívar et. al. (2001), es un modo de recordar, eliciar, construir y reconstruir relatos de experiencias, vivencias, historias y dar voz a los sujetos. Por otra parte, Connelly y Clandinin, (1995, p. 11), refieren que “la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas”. Así, se seleccionaron cuatro narrativas que hacían entramados de significación entre sí, a pesar de que los estudiantes normalistas autores de dichas narrativas, se encontraban realizando sus jornadas de práctica en escuelas primarias diferentes, posibilitando reconstruir interpretaciones de sentido del contexto del relato. Así, al regresar de sus jornadas de prácticas, se recuperó el material escrito por ellos, utilizando sus propios guiones de observación y notas de campo, que posteriormente fueron transcritos en este documento, generando el corpus del dato empírico, del cual se extrae la información que se analiza en este estudio por medio de procesos de triangulación de informantes, que según la perspectiva de Benavides y Gómez-Restrepo (2005), analiza un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos o miradas de los actores que están inmersos en el acontecer del fenómeno y así dilucidar las diferentes partes complementarias de la totalidad. La indagación se centra en los procesos, que a la usanza de Granja (1998) es una analítica procesual donde reivindica la interpellación como una categoría fundante del análisis; donde se recoge una idea de movimiento que permite atender la difícil tensión entre lo que cambia y permanece ofreciendo de esta manera un vector para reconocer y no perder de vista el movimiento que se observa a través de la narrativa.

Desarrollo

De esta forma, en este apartado se presentan las narrativas de los estudiantes normalistas que participaron voluntariamente en este estudio.

Narrativa 1: ¿Borrón y cuenta nueva?

Evaluar no es nada sencillo y lo comprobé, cuando estuve en mis primeras jornadas de prácticas de intervención con un grupo de tercer grado. Estábamos realizando el producto final de mi proyecto de intervención, que consistía en hacer un alebrije; una actividad que resultó ser muy



caótica, llegando a un punto en el que me sentía estresada y abrumada, ya que todos los niños me hablaban al mismo tiempo. En ese instante, mi maestro titular me pidió que mientras los niños terminaban el alebrije, le ayudara a calificar unas operaciones matemáticas que les había dejado de tarea. Entonces, empecé a revisarles uno por uno, hasta que pasé con un niño que llamaré Memo. Revisé su trabajo y noté que algunas multiplicaciones las había confundido con el proceso de suma. Por lo que, le dije que teníamos que corregirlo, tomé una goma y comencé a borrar las respuestas que había confundido para que las volviera hacer. Pero, de un momento a otro, Memo se puso muy serio, al ver que estaba borrando casi todas sus operaciones. Me di cuenta de reojo que estaba llorando. Primero soltó unas lágrimas, después me arrebató su libreta y la aventó al piso diciendo a gritos “ya mejor bórrele todo”. Cuando quise detener su enojo, en su berrinche, se acostó en el suelo volteando su cabeza hacia al suelo tapándose los oídos para no escucharme. Mi titular me dijo que Memo, es muy especial para estas cosas, hay que decirle que lo hizo bien porque si no se enoja (E1100325).

La evaluación del aprendizaje en el enfoque formativo de la Nueva Escuela Mexicana (2022), propone como principal función la retroalimentación mediante el diálogo docente-estudiante. Sin embargo, la estudiante normalista se enfrenta a una retroalimentación diferente, donde identifica que Memo confunde las multiplicaciones con las sumas y su estrategia se orienta a borrar las operaciones para que él las vuelva a hacer. Acción que Memo percibe como agresiva hacia su esfuerzo. Por lo que contesta: “ya mejor bórrele todo”. Lo que, rompe el vínculo de la espiral que mencionan Torrico y Foronda (2007), donde es necesario que el estudiante reconozca que se requiere acompañamiento. La NEM menciona que es necesario evaluar el proceso de manera íntegra, global, evaluando no solo los objetivos, sino también integrando su “contexto”. En este sentido, la estudiante normalista desconocía el contexto y la particularidad que mencionaba el docente titular sobre Memo: “hay que decirle que lo hizo bien porque si no se enoja”. En esta situación, se considera que es el mismo diálogo, lo que da soporte a la estrategia de retroalimentación; indagar por qué se enoja Memo, preguntar cómo preferiría que revisaran sus actividades. Es decir, conocer los antecedentes de retroalimentación que le ofrecían a este estudiante y valorar si la retroalimentación que se está implicando es formativa o solo se está calificando una actividad.

Narrativa 2: Tachezotes y palomitas

Quiero compartir esta situación que sucedió durante mi jornada de prácticas de intervención con un grupo de quinto grado y es que se supone que con la Nueva Escuela Mexicana los procesos de evaluación están orientados a lo formativo. Sin embargo, me tocó que la maestra titular hiciera



una junta con los padres de familia para mostrar las calificaciones de los niños. Empezó entregándoles las calificaciones y algunas mamás no estuvieron conformes. Entonces me pidió, que les entregara un paquete de copias con trabajos hechos por sus hijos(as). Pero, lo que llamó mi atención, fue los enormes taches rojos que ponía la maestra y unas pequeñas palomitas en color verde. Luego tenía el número de aciertos o la calificación arriba, la cual registraba en una lista que curiosamente también tenía los taches en rojo y las palomitas en verde. La maestra les dijo: "Pueden revisar mis listas mamás, para que vean cuántos trabajos les hacen falta a sus hijos". Comprendí que el estudiante que tenía mejor calificación era el que entregaban la mayor cantidad de trabajos. Me preguntaba ¿Realmente esta manera de evaluar servía a los alumnos? Incluso me puse en el lugar de los alumnos ¿Cómo hubiera reaccionado al ver ese tremendo tachezote en rojo en una de mis hojas de trabajo? (E2130325).

Podemos distinguir en esta narrativa la coexistencia de dos enfoques opuestos, cuando la docente titular del estudiante normalista organiza una reunión con padres de familia para compartir el progreso de los estudiantes. Por un lado, aquella orientada a la calificación, predominantemente sumativa, donde se distingue el uso "taches y palomitas", para validar el proceso de evaluación. Lo que es fuente de un análisis inmediato por parte de la estudiante normalista: "Comprendí que el que tenía mejor calificación, era el estudiante que entregaba la mayor cantidad de trabajos". Y, por otra parte, la ausencia de la propuesta de la NEM, que busca que la información obtenida sea factor para la reflexión y autorreflexión con el fin de rediseñar las situaciones de aprendizaje. Al respecto, Olivos & Elías (2021) señalan que la evaluación formativa es un proceso donde el profesor lleva un registro y sistematización de la información que obtiene, pero al ser un proceso complejo, no se puede reducir a los estándares más comunes de obtención de un número, ya que perdería el enfoque formativo. Además, La SEP (2022), refiere que los docentes son los encargados de que estudiantes y padres de familia cuenten con la información necesaria que les permita saber si se han logrado las metas de aprendizaje. Aludiendo que su relevancia se debe a que incide en la autoestima de cada estudiante, determina la autoconcepción del estudiante, influye en la motivación para aprender y da a conocer cómo fue el proceso de aprendizaje. Lo que orienta la actuación de los padres de familia o tutores.

Narrativa 3: ¡Les pregunté si tenían dudas y dijeron que no!

Me tocó hacer mis prácticas de intervención con un grupo de tercer grado con el proyecto: "las rimas como el pan con todo van". Primero los puse a leer y escuchar algunas canciones infantiles que tenían rimas a través de un video. Pausaba el video para explicarles las características de la rima y en cada pausa, yo ingenuamente les preguntaba: ¿Me entendieron? Y los niños gritaban



que sí. Así, que seguí con el proyecto. Luego les puse algunos ejemplos que combinaban sonidos y sus elementos rítmicos. Y otra vez pregunté: ¿Le entendieron? Me dijeron que sí. Emocionado después de casi dos horas de esfuerzo entre la lectura, el video y los ejemplos. Les pedí que fueran a la página 133 del libro “Nuestros saberes”, donde tenían que identificar la rima a través de ejemplos de canciones que vienen allí. Luego me senté un momento, satisfecho, pensando que todo resultó como lo había planeado. Pero, inmediatamente llegaron los susurros y luego los gritos, que me confrontaron con mi realidad: ¿Qué tenemos que hacer maestro?, ¿Cómo se hace esto?, ¿Qué es una rima? y la peor de todas, fue la que le dijo un estudiante a su compañera: ¿Tú le entendiste algo al maestro? Mientras la niña negaba con la cabeza. Mi maestro titular disimuló la risa, como si ya supiera que pasaría este triste final. Sin embargo, dejó que me diera cuenta por mí mismo. Ahora sé, que los coros de los alumnos diciéndome “que, si entendían algo”, no es una manera de evaluación continua. (E3M140325).

La evaluación formativa propicia al docente la vinculación permanente con sus estudiantes, la comunicación dialógica para ayudarlos a realizar reflexiones de su proceso formativo. Sin embargo, se identifica en esta narrativa que el ejercicio dialógico que realiza el estudiante normalista es cerrado, concentrándose en preguntar: “¿Me entendieron? A lo que, los niños gritaban que sí”. Menciona Hernández (2023), que es necesario mirar a la evaluación formativa desde lo pedagógico, reconociendo a los estudiantes como seres complejos dentro de un contexto en particular, permitiendo la articulación de lo curricular, lo didáctico como enclaves situados y los cuestionamientos que conecten la reflexión y la autorreflexión. Esta mirada, supone esa atención sistemática para organizar y pensar las preguntas que van a servir para obtener información del aprendizaje del estudiante mientras se está desplegando el proyecto de intervención. A modo, que no se centre en una pregunta que no logra abrir la mirada de indagación necesaria como: “¿Me entendieron?, ya que no evalúa nada, resultando un ejercicio de anti-evaluación y que forma parte de las vías tradicionales de incertidumbre.

Narrativa 4: Haciendo malabares con rúbricas, listas de cotejo y escalas estimativas

Soy estudiante normalista y antes de ir a la práctica, tenemos que hacer nuestra planeación. Ahora con la NEM, pues hacemos proyectos, pero también nos piden hacer material didáctico y nos revisan cómo vamos a evaluar. Al principio, hacia rúbricas y listas de cotejo, pero mi maestro titular me dijo que no me desgasté tanto en eso, que mejor haga escalas estimativas para poner mayor atención a las fases del proyecto. Le hice caso, sin embargo, mi maestra de práctica de la Normal me cuestionó las razones para utilizar sólo escalas estimativas y no le gustó el argumento que me dijo mi maestro titular de esa escuela primaria “porque es más fácil”. Yo no sé a quién hacerle caso. Solo veo, en mi poca experiencia, que no alcanza el tiempo para llenarlas, de



verdad, es como hacer malabares para cumplir las etapas de una metodología por proyectos y luego la evaluación, que a veces nos juega en contra. Yo sé, que muchos dicen que es cuestión de saberse organizar, pero, si supieran todo lo que un maestro de primaria debe atender lo entenderían. (E4140325).

Tamayo y Toapanta (2019), expresan que la evaluación formativa no se logra a través de un instrumento único que se aplica al final de una clase, sino que se conforma de diversas estrategias. Así, se puede distinguir cierta confusión del estudiante normalista que mira el proceso de evaluación como instrumentalista, es decir, cumplir por cumplir, por ello menciona: “Solo veo, en mi poca experiencia, que no alcanza el tiempo para llenarlas”, donde también se identifica que las acciones evaluativas las separa de sus responsabilidades diarias: “Yo sé, que muchos dicen que es cuestión de saberse organizar, pero, si supieran todo lo que un maestro de primaria debe atender lo entenderían”. Sostienen Animas y Sánchez (2024), que el docente debe de realizar un ejercicio crítico y reflexivo constante acerca de su práctica educativa en conjunto con las y los estudiantes, para decidir los alcances y limitaciones de sus acciones pedagógicas y promover otros tipos de evaluación como: autoevaluación, coevaluación heteroevaluación, etc., así, dejar de centrar la evaluación a la responsabilidad del maestro e implicar a los otros actores educativos también en ella.

Resultados y Conclusiones

A manera de conclusión se pudieron documentar cuatro narrativas; en la primera: “¿Borrón y cuenta nueva?”, se abre un panorama sobre la necesidad de conocer el contexto de retroalimentación que se ofrece al estudiante previo a la intervención y valorar si la retroalimentación que se está promoviendo es formativa o solo de calificación, donde es necesario fortalecer el vínculo pedagógico desde el rol del docente también es valoración el esfuerzo para fomentar la autonomía. Por otra parte, en la narrativa: “Tachezotes y palomitas”, se identificó la coexistencia de dos enfoques opuestos, donde la docente llevaba un registro y sistematización de la información a través del ejercicio de colocar un tache en color rojo, lo que desmotivaba a estudiantes y padres de familia, reduciendo el proceso de evaluación formativa a la obtención de mayor cantidad de palomitas, en contraste la NEM sugiere promover la autorreflexión y la co-reflexión, describiendo con claridad los puntos donde pueden mejorar, evitando expresiones o simbolizaciones que no fomenten aperturar el dialogo y la voluntad de aprender. Asimismo, en la Narrativa 3: ¡Les pregunté si tenían dudas y dijeron que no!

Se pudo identificar que concentrándose en preguntar: “¿Me entendieron? no permite abrir la mirada a la indagación necesaria para analizar, sí las etapas de intervención en un proyecto están



logrando el aprendizaje en los estudiantes, resultando un ejercicio de anti-evaluación y que forma parte de las vías tradicionales de incertidumbre. Incluso, Diaz Barriga (2024), propone Impulsar que las y los estudiantes realicen reflexiones cortas para completar una frase: “Lo que más me gustó fue...” (y dar razones), “Lo que se me dificultó es...”, “Si me pidieran hablar sobre lo que me faltó realizar diría...”, “Me quedé pensando en...”, “Entendí claramente... pero no tanto...”, “Necesito ayuda en...”, “Me cuesta trabajo entender...”, entre otras. Finalmente, en la Narrativa 4: Haciendo malabares con rúbricas, listas de cotejo y escalas estimativas, se pudo distinguir cierta confusión del estudiante normalista que mira el proceso de evaluación como instrumentalista, cumplir por cumplir. Diaz Barriga (2024), sugiere que la evaluación formativa puede impulsarse de distintas maneras: al escuchar lo que comentan cuando trabajan en pequeños grupos o al conversar con ellas y ellos; al mirar las notas que ponen en sus cuadernos y otros materiales; al apreciar los dibujos, gráficos o mapas conceptuales que realizan; al observar las acciones que llevan a cabo cuando desarrollan un experimento, para que las actividades que desarrollen y la reflexión que realicen les ayude a valorar lo que han aprendido, lo que se les facilita, lo que se les dificulta y cómo pueden seguir avanzando. Así, la responsabilidad de la evaluación no recae, ni se centra en el docente, sino que se implican en la experiencia de aprendizaje a los otros actores educativos: estudiantes, tutores y la comunidad.

Referencias

- Animas, E. y Sánchez, C. (2024). Autonomía profesional docente y evaluación formativa en la NEM. Memoria de Congreso Internacional de Educación-Evaluación. Recuperado de: <https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2024/A268.pdf>
- Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Columbia: Revista Colombiana. SCIELO.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Connelly, M. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R., Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, F. Michael, D. Jean, y M. Greene, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). Prefacio. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Comps.) Manual de Investigación Cualitativa. Vol. 1. El campo de la investigación cualitativa. California: Sage.
- Díaz Barriga, A. (2024). La evaluación formativa es un reto pedagógico-didáctico en el trabajo docente. Subsecretaría de educación pública.



- https://educacionbasica.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2024/02/2324_s5_La_evaluacion_formativa_reto_pedagogico_didactico.pdf
- González F., L. SEP (2023). Plan de Estudio de la Educación Básica 2022.
https://educacionbasica.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf
- Granja C. J. (1998). Formaciones Conceptuales en Educación. México: Departamento de Investigación del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIECINVESTAV), Universidad Iberoamericana (UIA).
- Hernández, L. (Coord.). (2023). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Secretaría de Educación Pública.
- McEwan, H. y Egan, K. (2005). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Colombia. Amorrou editores.
- Olivos, T. M., & Elías, A. R. (2021). Evaluación formativa y retroalimentación del aprendizaje. Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: en:
[file:///C:/Users/leban/Downloads/MorenoOlivos-Retroalimntacion%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/leban/Downloads/MorenoOlivos-Retroalimntacion%20(1).pdf)
- Ricoeur, P. (2001). Del texto a la acción. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- SEP (2023). Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación.
https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Modelo_de_Evaluacion.pdf
- Tamayo, J. M., & Toapanta, J. C. V. (2019). La evaluación formativa: Interpretación y experiencias. Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria, 5(1), 01-08.
<https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/1269>
- Torrico, J y Foronda, C. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje perspectivas, núm. 19, enero-junio, 2007, pp. 15-30 Universidad Católica Boliviana San Pablo Cochabamba, Bolivia. <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942453003.pdf>