



## LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

**Alma Verónica Villanueva González**  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

**Sonia Vargas Almazán**  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

**María del Refugio Larraga García**  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

---

**Área temática:** A.4) Procesos de Aprendizaje y Educación.

**Línea temática:** 8. Medición y evaluación del aprendizaje.

**Tipo de ponencia:** Reporte final de investigación.

---

### **Resumen:**

El propósito de esta investigación fue conocer cómo los profesores de educación primaria aplican el enfoque formativo de la evaluación del aprendizaje para identificar fortalezas y áreas de oportunidad sobre el proceso que permita al formador de docentes proporcionar orientaciones didácticas específicas a fin de que los estudiantes normalistas mejoren sus prácticas docentes; éste se gestó de la pregunta ¿Cuáles son las estrategias, instrumentos y momentos de evaluación que emplean los maestros de la educación primaria desde el enfoque formativo para evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos?

El estudio tiene un enfoque cualitativo con alcance descriptivo-interpretativo. La población de estudio fueron los profesores de educación primaria donde los estudiantes normalistas de las licenciaturas de educación primaria y educación física realizan sus prácticas docentes; con una muestra no probabilística de 65 docentes. Para recuperar la información se utilizó el cuestionario. El análisis descriptivo, porcentajes y escalas ordinales; a partir de la deducción de los resultados se comparó y contrastó con la información obtenida de una unidad hermenéutica para el análisis inductivo.

Como fortalezas se encontró la comprensión que la evaluación integra: la rendición de cuentas sobre los resultados, el planteamiento de juicios críticos que coadyuven al reconocimiento del porqué de lo obtenido. Como áreas de oportunidad se identifica: la falta de comprensión del empleo de la evaluación sumativa relacionada con el Acuerdo número 648 de las normas para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica y la carencia en el uso de diferentes instrumentos de evaluación.

**Palabras clave:** evaluación formativa, orientaciones didácticas, educación primaria.

## Introducción

En México el modelo educativo de la educación básica desde el 2011 se sustenta en la formación por competencias, esto ha exigido grandes retos a los profesores de la educación básica ya que representó un cambio paradigmático y pedagógico que conllevó a numerosas transformaciones en las prácticas educativas que van desde la comprensión del enfoque por competencias, la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como a la transformación que debe de jugar el rol del docente y el alumno tanto en el desempeño de las actividades como en la evaluación de los aprendizajes. Ello requiere que el profesorado este convencido de la orientación del modelo educativo. Desde la perspectiva paradigmática sobre el tema que ocupa la investigación la pregunta clave para dirigir la evaluación desde el currículo es cómo desarrollar una competencia para poderla evaluar.

El *Plan de estudios 2011. Educación Básica* emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el 2011, menciona que las competencias son: *para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia, para la vida en sociedad*, esta perspectiva conlleva a asumir que formar en competencias requiere evaluar en competencias. Las orientaciones que establece dicho *Plan de estudios* para la evaluación se establecen en el principio pedagógico *evaluar para aprender*, este propone que la evaluación debe ser formativa; por tanto, debe integrarse una práctica sistemática de estrategias que dé seguimiento al camino del proceso de aprendizaje de cada alumno para identificar el logro y dificultades que presenta durante la movilización de saberes, concentrando “los esfuerzos [...] en cómo apoyar y mejorar el desempeño de los alumnos y la práctica docente” (SEP, 2011, p. 35).

Lo anterior conlleva a la necesidad de entender a la evaluación de una manera diferente a la tradicional; desde este enfoque no solo se evalúan los conocimientos adquiridos sino también los aprendizajes esperados y el logro de las competencias. Para ello, Tardif (2006) propone ver la evaluación de competencias como un planteamiento videográfico y no fotográfico; ya que este modelo busca no emitir un juicio hasta el final del trayecto formativo sino más bien durante su desarrollo.

Esto requiere precisar cómo hacerlo y plantearse diferentes interrogantes, entre ellas, ¿con qué periodicidad se evalúa?, ¿Cuál es la frecuencia de este tipo de evaluación?, ¿las evaluaciones evalúan los aprendizajes esperados o el desarrollo de la competencia?, ¿Cómo se determina la evolución de la competencia? ¿Cómo integrar los indicadores en las evaluaciones por competencias? ¿Cómo se toman en cuenta los indicadores intermedios en el desarrollo de las competencias?, entre otras. Trayecto complejo para los profesores de la educación básica.

Desde el proceso de formación de los estudiantes normalistas de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Estado de San Luis Potosí (BECENE) la evaluación del aprendizaje es un punto que se ha convertido en un área de oportunidad tanto para los formadores de docentes como para los propios profesores en formación. Esto se complejiza aún más cuando centramos la atención en el principio pedagógico “Evaluar para aprender”, buscando mejorar en cada evaluación el aprendizaje y desempeño de los alumnos.

En este contexto emerge el interés por realizar este estudio cuyo propósito fue conocer cómo los profesores de educación primaria aplican el enfoque formativo al realizar la evaluación del aprendizaje para identificar fortalezas y áreas de oportunidad sobre el proceso de evaluación que permita al formador de docentes proporcionar orientaciones didácticas específicas a fin de que los estudiantes normalistas mejoren sus prácticas docentes; éste se gestó del cuestionamiento ¿Cuáles son las estrategias, instrumentos y momentos de evaluación que emplean los maestros de la educación primaria desde el enfoque formativo para evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos?. El estudio tiene un enfoque cualitativo con alcance descriptivo-interpretativo. La población de estudio fueron los profesores de educación primaria donde los estudiantes normalistas de las licenciaturas de educación primaria y educación física realizaron sus prácticas docentes; se utilizó una muestra no probabilística de 65 docentes. Como técnica de recuperación de información se utilizó el cuestionario. Para realizar el análisis descriptivo se empleó el uso de frecuencias y porcentajes, así como de escalas ordinales que ayudaron a describir los resultados; a partir de la deducción de los resultados se comparó y contrastó con el análisis de los resultados obtenidos de una unidad hermenéutica para la realización del análisis inductivo.

## Desarrollo

En el contexto de la educación básica se entiende a la evaluación como “un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado” (SEPa, 2012, p. 20). La SEP en el 2012 exponen las orientaciones didácticas específicas para que los profesores de educación primaria comprendan desde el modelo por competencias a qué se refiere la evaluación formativa su enfoque, utilidad y uso. Desde este referente se expone que la importancia de la evaluación formativa radica en que el proceso evaluativo no solo conlleva el emitir juicios de valor hacia el alumnado, sino más bien, representa un ejercicio para identificar las áreas de oportunidad del estudiante y reflexionar sobre la práctica docente; por tanto, se recomienda adoptar a la evaluación formativa porque “permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación” (SEPa, 2012, p. 20) y brindar el apoyo necesario para ir avanzando en logro de los aprendizajes deseados.

En este sentido, “el centro de la evaluación son los aprendizajes y no los alumnos, se evalúa el desempeño y no la persona; con ello, la evaluación deja de ser una medida de sanción” (SEPa, 2012, p. 21), por eso es mayormente objetiva. Además, “demanda el uso de técnicas e instrumentos para recolectar información de corte cualitativo y cuantitativo con objeto de obtener evidencias y dar seguimiento a los aprendizajes” (SEPa, 2012, p. 21). Por eso se vive diariamente, no al final de un periodo, ya que el ser humano está en constante aprendizaje y crecimiento.

Según los programas de estudios implementados en cada uno de los grados de educación primaria, se proponen instrumentos que promueven el análisis de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que

involucren los aprendizajes a desarrollar dentro de periodos determinados, ya que es parte fundamental de la labor docente. Por lo anterior, se requiere implementar técnicas que generen evidencias claras del proceso formativo, entre ellas: a) observación como las guías de observación, registro anecdótico, diario de clase, de trabajo y la escala de actitudes, b) desempeño de los alumnos entre ellos preguntas sobre procedimientos, cuadernos de los alumnos, organizadores gráficos, c) análisis de desempeño como el portafolio, rubrica y lista de cotejo y d) interrogatorio, como debates y ensayo, pruebas escritas (SEPB, 2012, p. 21). Dichos instrumentos son necesarios para realizar un análisis reflexivo que conlleve al mejoramiento de la práctica, para evaluar mediante el enfoque formativo a los estudiantes de educación básica.

Para culminar este proceso de la evaluación formativa la “comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos, pertinente en tiempo y forma, posibilitará que la evaluación sea para aprender, como se señala en el principio pedagógico 7 del Plan de estudios 2011” (SEPC, 2012, p. 20). Todo lo anterior, reside en la constancia con la que se desarrolla estos procedimientos pues para fortalecer los principios pedagógicos que un docente tiene, es necesario ejercitar con prácticas recurrentes como la evaluación,

## Método

El estudio recuperó el paradigma fenomenológico porque se busca “descubrir los significados de los fenómenos experimentados por individuos a través del análisis de sus descripciones, la atención se orienta en la experiencia vivida y obtiene similitudes y significados compartidos” (Ruiz, M. D. C. S., 2006, p. 5). Se utilizó el enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo, buscando descubrir la realidad y construir interpretaciones que ayuden a describir y explicar el problema de investigación (Hernández, Collado & Lucio (2010).

Se utilizó una muestra no probabilística definida como: profesores de educación primaria que apoyan a los estudiantes normalistas de las licenciaturas en educación física y educación primaria durante las jornadas de práctica que desearan contestar un cuestionario que recupera el uso de estrategias, instrumentos y procedimientos de evaluación formativa que emplean para evaluar el proceso de aprendizaje de alumnos de primaria. La muestra finalmente se conformó por 65 profesores de educación primaria (48 mujeres y 17 hombres); del grado de estudios de los encuestados se encontró que 44 tienen licenciatura, 12 maestría y 9 normal básica.

Para recuperar la información se utilizó un cuestionario semiestructurado cuyos indicadores de análisis integró las orientaciones didácticas propuestas por el *Plan de estudios 2011. Educación básica*, sobre la evaluación formativa considerando: a) por qué se evalúa, b) la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, c) estrategias evaluativas y referentes básicos para la evaluación, d) la autoevaluación y coevaluación, e) tipos de instrumentos, f) retroalimentación de la tarea evaluativa y g) prioridad evaluativa de las competencias de las diferentes asignaturas. El cuestionario contuvo 21 preguntas; de ellas 19 fueron cerradas, 10 con cuatro opciones de respuestas y 9 con variedad de opciones para ordenar prioridades y dos preguntas abiertas.

El análisis de los resultados contempló: a) el análisis descriptivo empleó el uso de escalas ordinales, frecuencias para describir los resultados, porcentajes y b) análisis deductivo-inductivo permitió: describir y deducir los resultados, para comparar y contrastar con los resultados obtenidos de la unidad hermenéutica para efectuar el análisis inductivo que permitió el logro del propósito planteado.

## Resultados

La evaluación es una herramienta indispensable de la tarea de enseñar. Por ello se consideró importante conocer por qué creen los docentes que es necesario evaluar los aprendizajes de los estudiantes; las respuestas reflejaron motivos variados, entre ellos se encontró que, 39 docentes señalan que, para brindar información sobre el logro de los aprendizajes, 14 para elaborar juicios sobre cómo se llevó a cabo el proceso de aprendizaje, 12 para obtener evidencias del aprendizaje de los alumnos y uno contestó. Estas respuestas hacen patente la comprensión del uso formativo de la evaluación de los aprendizajes estipulada en el *Plan de estudios 2011. Educación Básica* que la define como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEPa, 2011, p. 22).

Los programas de estudio de los diferentes grados de todas las asignaturas sugieren la importancia del empleo de la evaluación diagnóstica, al respecto 63 profesores expresaron realizarla al inicio del ciclo escolar mediante el uso de mecanismos diversos, entre ellos: el diseño entre pares (23 docentes) el diseño propio (20 docentes), la elaborada por alguna editorial (13 docentes) y la elaborada por los equipos técnicos pedagógicos de la supervisión escolar (7 docentes).

El *Plan de estudios de educación básica 2011*, orienta la importancia de la realización de la evaluación formativa; para conocer cómo es que los profesores interpretan la temporalidad de su uso, se preguntó cuándo la realizan; sus respuestas señalan que se comprende cuándo debe llevarse a cabo; 30 docentes mencionan que desde el inicio del ciclo escolar, durante el proceso de enseñanza y al finalizar el mismo; 31 manifiestan que durante todo el proceso del ciclo escolar, 3 que al inicio del ciclo escolar y sólo uno especifica que al finalizar el ciclo escolar. En este caso, se visualiza que el 94 por ciento comprende que la evaluación formativa tiene una temporalidad permanente durante el ciclo escolar.

La evaluación sumativa se realiza después de la acción educativa, la parte nodal se relaciona con la verificación del logro de los aprendizajes esperados; García, Aguilera, Pérez & Muñoz (2011) exponen que “su propósito es valorar el desempeño en un punto determinado en el tiempo” (p.6). Para conocer como la conceptualizan se indagó el motivo por el que se usa, 42 docentes respondieron que, para proporcionar objetividad numérica al logro obtenido en el corte evaluativo, 11 para comparar el logro de aprendizaje en cada bimestre, 8 para tomar decisiones sobre la acreditación; 3 para obtener porcentajes de aprobación y reprobación, uno no contestó. Esto indica que, en su conjunto, los docentes conocen diversas acciones evaluativas de la evaluación sumativa, pero solo 12 por ciento reconoce la función principal que se estipula

en el Acuerdo número 648 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica.

Al indagar sobre los referentes básicos considerados para realizar las actividades de evaluación, coinciden en que los procedimientos parten desde la selección de los aprendizajes esperados, propósitos y competencias a favorecer y finalizan con el planteamiento de las actividades de aprendizaje; sólo un grupo reducido señala que inician con las actividades de aprendizaje. Esto refleja un avance sobre la comprensión del empleo del modelo formativo para evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos ya que 92 por ciento recupera la orientación didáctica propuesta por los programas de estudio 2011.

La evaluación formativa recomienda el empleo de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación; al indagar sobre el empleo de estas, 74 por ciento señala el uso de los tres tipos, 22 por ciento solo la autoevaluación y coevaluación y 4 por ciento solo la autoevaluación. Sobre los instrumentos utilizados 42 docentes menciona la lista de cotejo, 16 el empleo de cuadros de desempeño /o actitudes y 7 otros, como cuestionarios y escritura de textos. Lo anterior permite comprender que el docente considera la integración de los alumnos como agentes activos sobre el reconocimiento del logro los aprendizajes esperados de si mismo y de sus pares.

El enfoque educativo señala que la evaluación debe ser participativa e involucrar a todos los actores educativos; al respecto, la mitad de los docentes considera importante brindar a los estudiantes los criterios de evaluación al inicio del bimestre, uno de cada tres en cada sesión de trabajo y uno de cada seis al realizar ejercicios evaluativos. Respecto a proporcionarle los criterios de evaluación a los padres, 5 de 6 docentes mencionan que, al inicio del bimestre, uno de cada seis al realizar ejercicios evaluativos; otro, mencionó que no es necesario.

Al indagar sobre lo que se realiza con los resultados de la evaluación, 32 menciona tomar decisiones del rediseño de las actividades para ayudar a resolver las dificultades del aprendizaje de los estudiantes, 19 comparar los resultados de la de evaluación diagnóstica con el logro de la secuencia didáctica, 10 comparar los productos con el logro de los aprendizajes y 4 plasmar los resultados en una boleta de calificaciones

Para que la evaluación tenga un sentido formativo esta “no puede depender de una sola técnica o instrumento, porque de esta forma se estarían evaluando únicamente conocimientos, habilidades, actitudes o valores de manera desintegrada” (SEP, 2012, p.17), existe una variedad de ellos, “estos pueden ser informales, semiformales y formales” (SEPB, 2012, p.32). Al indagar sobre los instrumentos utilizados, los más empleados fueron los formales, el examen es utilizado por todos los docentes; las rúbricas o matriz de evaluación y la lista de cotejo la emplean preferentemente 24 docentes, los esquemas o mapas conceptuales, 4 profesores, solo uno utiliza registros y cuadros de actitudes recuperados de la observación de actividades colectivas. En segundo lugar, se posicionaron los informales como la observación directa y el registro anecdótico (19 docentes). Finalmente, los semiinformales como el portafolio o carpetas de trabajos y tareas (12 profesores).

En la asignatura de español para obtener la evidencia del logro de las competencias que se pretende se adquieren, se debe identificar el vínculo existente entre el producto final y la práctica social del lenguaje, los temas de reflexión y el aprendizaje esperado (SEPC, 2012, p. 43), por ello se preguntó que prioridad le proporcionan a la evaluación de las competencias del campo de lenguaje y comunicación. En primer lugar, señalan aprender a desarrollar habilidades para hablar (25 docentes), le siguen, comprender e interpretar y producir diferentes tipos de textos y los transporten y creen nuevos géneros y formatos (16 docentes), escuchen e interactúen con otros (14 docentes) reflexionen en colectivo e individualmente acerca de las ideas y textos (6) y finalmente Identifiquen problemas y soluciones (4). Esto indican que la evaluación se priorizan las habilidades comunicativas del lenguaje oral, le sigue la lectura, escritura, escucha, reflexión de la información y la solución de problemas.

Del proceso de construcción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los aprendizajes esperados de la asignatura de matemáticas surge la competencia matemática (SEPD, 2012, p. 43). En razón de ello se les preguntó cuál de ellas priorizan en el proceso de evaluación; los resultados indican que en primer lugar se encuentra la capacidad de identificar, planear y resolver diferentes tipos de problemas o situaciones (38 docentes); le siguen el planteamiento de situaciones para trabajar de manera autónoma (9 docentes), la capacidad de utilizar más de un procedimiento para la resolución de problemas (8 docentes), la resolución de tareas y retos (5 docentes), la resolución de desafíos matemáticos (5 docentes) y finalmente la capacidad para cambiar uno o más valores de las variables o el contexto del problema para generar procedimientos de solución (4 docentes).

De la competencia del campo de formación y exploración del mundo natural y social se obtuvo que 21 docentes mencionan, valorar la capacidad para relacionarse, 18 profesores el análisis del desempeño educativo y 16 indican que la autocrítica y valoración de la capacidad de involucramiento.

Finalmente del campo formativo desarrollo personal y para la convivencia, 23 docentes señalan que en primer lugar la competencia del autodiagnóstico donde se detecta lo que hace falta para comprender el proceso en la etapa en la que se encuentra, 20 docente los procesos metacognitivos que se relaciona con el cómo adquirir los aprendizajes esperados, 15 puntualizan que el proceso de autorregulación mediante el reconocimiento de las acciones que debe de aprovechar más las experiencias de aprendizaje, finalmente 6 docentes especifican que la autoevaluación mediante la reflexión de lo que ha logrado y cómo lo ha logrado.

Como se puede observar, los profesores atienden a los elementos curriculares relacionados con el campo formativo de las asignaturas ya que los emplean durante el proceso de la evaluación formativa atendiendo a las orientaciones de los programas de estudio. La sistematización de las prácticas de evaluación constituye un hito en el trabajo orientado a perfeccionar la práctica evaluativa [...] y conforma un marco de referencia para la reflexión y toma de decisiones inherentes a toda labor de mejora de la enseñanza (González Pérez, 2001, p.85).

## Conclusiones

Con satisfacción se identifica que las fortalezas en el uso de la evaluación formativa se relacionan con que los docentes son conscientes al considerar a la evaluación de los aprendizajes desde una visión que integra, tanto la rendición de cuentas sobre los resultados obtenidos, como el planteamiento de juicios que coadyuven al reconocimiento del porqué de lo obtenido, la retroalimentación al estudiante y a padres de familia y el replanteamiento del ejercicio docente en busca de la satisfacción de las necesidades educativas de los estudiantes.

Resulta interesante reconocer que existe claridad entre los diferentes momentos en que se realiza la evaluación y la intención pedagógica que la subyace. Además, se identifica que se considera que la evaluación formativa tiene un carácter participativo, donde no solo el docente es el responsable; el brindar a los alumnos y a los padres los criterios de evaluación con anticipación al desarrollo de las actividades de aprendizaje permite que estos agentes direccionen su actuar en la búsqueda de estrategias que facilite el logro de los aprendizajes esperados; además el uso de la autoevaluación y coevaluación promueve que los estudiantes asuman también el grado y eficiencia de participación en su proceso de aprendizaje.

Se detecta que prevalece el pensamiento de que el uso de la tarea evaluativa permite reflexionar sobre las acciones realizadas para conocer los aciertos y las deficiencias que les ayude a ofrecer la mediación didáctica durante el proceso de la enseñanza. Se hace patente el sentido de una evaluación más centrada en los procesos que en los resultados; no obstante, como áreas de oportunidad se puede señalar que por las respuestas que proporcionan los profesores, no hay evidencia que permita suponer la comprensión de que la evaluación sumativa permite emitir juicios de valor dirigido a la acreditación, como se estipula el Acuerdo número 648 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica.

Otra área de oportunidad se relaciona con el uso diversificado de los instrumentos de evaluación; preferentemente resalta el empleo de los se les denomina formales e informales desde las orientaciones del programa de estudios; los semi informales como los portafolios, carpetas evolutivas, tareas o productos que son una evidencia fehaciente de la capacidad de logro de los estudiantes son los menos empleados.

De lo anterior se reflexiona que en el discurso los profesores manifiestan la comprensión de los aspectos significativos que implica el uso de un enfoque formativo de la evaluación; no obstante, por la naturaleza de esta investigación no se tienen elementos fehacientes que asegure que lo que se dice se materializa en la realidad del hecho educativo, por lo que es necesario transitar a formas de reconocimiento de las prácticas educativas que se realizan en las aulas.

Finalmente, esta investigación permite reconocer a los formadores de docentes, la necesidad de puntualizar con los estudiantes normalistas al analizar las orientaciones didácticas del enfoque formativo, la importancia de recuperar las normas y los acuerdos establecidos por la SEP para los diferentes niveles

educativos en materia de evaluación, que si bien es cierto se revisan en las asignaturas relacionadas con la gestión escolar, es necesario establecer una correlación directa con dichas orientaciones, ya que se requiere comprender que la evaluación es un proceso medular para la rendición de cuentas sobre los resultados. Así mismo, se requiere focalizar y profundizar sobre la naturaleza, características, diseño, uso e interpretación sobre los instrumentos de evaluación y cómo estos pueden complementarse para que la evaluación adquiera un enfoque formativo.

## Referencias

- García, Aguilera, Pérez & Muñoz. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. México. Obtenido de OII <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/PI/D/410/PID410.pdf>
- González Pérez (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Rev Cubana Educ Med Super* 2001;15(1):85-96 Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v15n1/ems10101.pdf>
- Hernández., Collado & Lucio (2010). Metodología de la investigación. *Edición McGraw-Hill*
- Restrepo (2015) Fundamentos teóricos de la evaluación por competencias: trazabilidad histórica del concepto. Investigación y ensayos inéditos. *Universidad de Antioquia*. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1972>
- Ruiz, M. D. C. S. (2006). Fenomenología-hermenéutica y enfermería. *Cultura de los cuidados: Revista de enfermería y humanidades*, (19), 5-6. Recuperado de <http://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&q=fenomenolog%C3%ADa+hermen%C3%A9utica&lr=&oq=fenomenolog%C3%ADa>
- SEPa. (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. México. Recuperado de: <http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/PRIMARIA/6-DOCUMENTOSDEAPOYO/LIBROSDEEVALUACION2013/1-ELENFOQUEFORMATIVODELAEVALUACION.pdf>
- SEPb. (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México. Recueperado de: [https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h\\_4\\_Estrategias\\_instrumentos\\_evaluacion.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_4_Estrategias_instrumentos_evaluacion.pdf)
- SEPC. (2012). *La comunicacióm de logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo*. México. [https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h\\_5\\_Comunicacion%20\\_logros\\_aprendizaje.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_5_Comunicacion%20_logros_aprendizaje.pdf)
- SEPd. (2012). *Los elementos de currículo en el contexto del enfoque formativo de evaluación*. México. Recuperado de [http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/recursos\\_evaluacion/materiales/evaluaci%C3%B3n%20formativa/c3web.pdf](http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/recursos_evaluacion/materiales/evaluaci%C3%B3n%20formativa/c3web.pdf)
- SEP (2011) Plan de estudios 2011. Educación básica. Ira Ed. México. Recuperado de: <http://comisioniberoamericana.org/gallery/planestudios11.pdf>
- Tardif (2003). Desarrollo de un programa por competencias de la importancia a la puesta en marcha. (Traducido de Pedagogiecollégiale). Vol.16.N.3Mars2003porÓscarCorvalán) Recuperado de <http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewFile/8/5>