



## PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS PROFESORES. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE RESULTADOS DE INVESTIGACIONES EN EL CONTEXTO MEXICANO

**Emmanuel Flores Flores**  
UPAEP Universidad

**Gabriela Croda Borges**  
UPAEP Universidad

---

**Área temática:** Prácticas educativas en espacios escolares

**Línea temática:** Agentes educativos en prácticas institucionales

**Tipo de ponencia:** Aportaciones teóricas

---

### **Resumen:**

Las prácticas educativas enfrentan los desafíos de incorporar enfoques renovados que atendiendo a las intencionalidades promuevan el aprendizaje complejo, relevante y situado en los procesos de formación. En cuanto a la evaluación, se demanda su transformación de manera que supere la visión tradicionalista caracterizada por cumplir con funciones de medición y calificación, y en ocasiones la rendición de cuentas y en su lugar, se promueva una perspectiva evaluativa auténtica y situada que favorezca el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, las concepciones que los profesores han construido acerca de la evaluación del aprendizaje, inciden en la selección de sus prácticas evaluativas, de ahí la relevancia de su estudio. Para cumplir con el objetivo, se planteó un estudio documental, de tipo descriptivo-interpretativo, mediante revisión sistemática en el que el análisis documental fue la principal estrategia de indagación; en este sentido, Massot, Dorio, y Sabariego (2009) mencionan que esta técnica ofrece información que de otra manera representaría complicaciones al momento de intentar acceder a ella. Los documentos seleccionados corresponden a estudios que se han hecho para comprender las características de las prácticas de evaluación del aprendizaje en México. Los hallazgos encontrados sugieren que a pesar de la existencia de los documentos oficiales que describen la forma en cómo llevar a cabo la evaluación del aprendizaje, aun predominan las prácticas en las que el examen se coloca como el principal instrumento de evaluación. Asimismo, la evaluación se observa como una forma que el profesor tiene de demostrar su poder ante los estudiantes.

**Palabras clave:** Evaluación del aprendizaje, Prácticas educativas, Evaluación auténtica.

## Introducción

La educación actual en el contexto mexicano, a partir de las últimas reformas educativas, se caracteriza por enfoques centrados en el estudiante, que proponen una formación basada en metodologías activas y un aprendizaje complejo, situado y relevante que prioriza el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones en contextos específicos que generen desafíos para el aprendizaje de los estudiantes. Es precisamente que a causa de esas reformas, los documentos oficiales otorgan a la evaluación un nuevo rol orientado a la valoración de las competencias. Resultado de lo anterior, se tiene que la evaluación del aprendizaje se ha colocado como un tema de interés para investigadores educativos, principalmente en lo referente a las prácticas evaluativas que los profesores llevan a cabo y los resultados que se obtienen.

De acuerdo con los enfoques educativos contemporáneos, se reconoce que evaluar no solo implica la medición de los resultados, sino también la retroalimentación que promueva aprendizajes, con lo cual se sobrepasa la visión tradicionalista que predominó por mucho tiempo; por lo tanto, llevar a cabo la evaluación representa una tarea compleja para los profesores, a quienes se les delega la responsabilidad de promover prácticas contextualizadas, es decir, se trata de incorporar una evaluación auténtica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así que la evaluación se ha llegado a considerar como constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se trata de una experiencia que permite la retroalimentación, la mejora de los procesos educativos, así como la autorregulación del estudiante en cuanto a su aprendizaje.

Adicional a lo anterior, desde los enfoques educativos contemporáneos, la evaluación se vislumbra como una actividad que fomenta la mejora para promover una educación de calidad, debido a que representa un mecanismo de mediación entre el estudiante y el profesor y que implica tanto el proceso como el producto; además de que sirve para que los profesores ajusten sus prácticas de enseñanza a partir de los resultados obtenidos e implica que el estudiante participe en este componente del proceso de enseñanza-aprendizaje. La finalidad de la evaluación del aprendizaje es comparar el logro alcanzado por los estudiantes con la meta establecida por los profesores, lo que es posible mediante el desempeño del estudiante tomado como el principal indicador de sus aprendizajes.

A pesar de que los documentos oficiales describen las funciones y medios para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje, las prácticas de evaluación del aprendizaje de los profesores no solo tienen su fundamento en los documentos oficiales, sino fundamentalmente en las concepciones que los profesores han construido; dicho de otro modo, los profesores llevan a cabo la evaluación tomando como base su experiencia y formación disciplinar; es por ello que se reconoce que es posible que se identifiquen inconsistencias en las prácticas evaluativas de los profesores, principalmente en el apego a la memorización, es decir, a la reproducción de la información por parte de los estudiantes, la cual es una de las características principales de la evaluación tradicional aunado al uso de exámenes, que a su vez pueden llegar a representar un medio de control ante los estudiantes. Si es el caso, las prácticas de evaluación del aprendizaje pudieran caracterizarse como “tradicionales, anquilosadas y desvirtuadas” (Nájera, Murillo, & García, 2015, p. 3).

Ello se debe a que adecuar las prácticas de evaluación del aprendizaje requiere de la apropiación de los profesores de las bases de los enfoques evaluativos contemporáneos mediante formación y procesos de desarrollo profesional docente. De lo anterior, deriva la importancia del objetivo planteado para el estudio: analizar las características de las prácticas de evaluación del aprendizaje de los profesores mediante una revisión sistemática de estudios realizados en el contexto mexicano entre 2011 y 2018.

La pregunta que guía de este análisis documental es: ¿Cuáles son las características de las prácticas de evaluación del aprendizaje de los profesores de acuerdo a los resultados de investigación en el contexto mexicano?

## Desarrollo

Dado que el punto nodal de la investigación se centra en reconocer las características de las prácticas evaluativas de los profesores, el marco analítico interpretativo corresponde a los enfoques de evaluación compleja, situada y auténtica, es decir una evaluación que cumpla con una función pedagógica de manera prioritaria sobre la función social, que permita organizar eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje sin desatender a la ya conocida rendición de cuentas ante la sociedad acerca de los logros obtenidos por los estudiantes (Vallejo & Molina, 2014).

Los antecedentes teóricos de la evaluación compleja, situada y auténtica pueden situarse en el contexto mexicano en la evaluación basada en competencias, enfoque enfatizó el desarrollo de prácticas de evaluación integral del estudiante, que además de considerar sus logros de aprendizaje, también permita identificar sus áreas de oportunidad y mejora. Lo anterior implica que la evaluación atienda el ritmo personal de aprendizaje, sus estilos de aprendizaje y su cultura. Desde una visión que complementa esta descripción, Pimienta (2008) sostiene que se trata de valorar el desarrollo de “conocimientos, habilidades, destrezas y valores en un contexto socio-histórico específico” (p. 25), que el estudiante utiliza para solucionar un problema.

Con relación al enfoque de competencias, Sanmartí (2008) otorga a la evaluación el rol de fungir como el “motor del aprendizaje” (p. 16), se le reconoce como el componente del proceso enseñanza-aprendizaje que traza el camino a seguir para llegar a las metas establecidas; se trata de una forma de evaluar que atiende también a los procesos y no solo a los resultados (Ahumada, 2005; Pimienta, 2008). Moreno (2016), la describe desde “una visión más potente de la evaluación” (p. 31), que promueve el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Gibbs y Simpson (2009) consideran que la evaluación “determina poderosamente qué, cómo y cuánto estudian los alumnos” (p. 9), pero también ofrece al profesor oportunidades de reflexión de sus prácticas pedagógicas, que le permiten ajustar su enseñanza para atender a las necesidades de los estudiantes. Esta visión de la evaluación va más allá de la mera verificación de los resultados ya que también atiende a la forma en cómo se llegó a ellos.

Dado lo anterior, las funciones de la evaluación de competencias se centran en la regulación, la calificación, la certificación, la comprobación, la mejora, y el aprendizaje (Ahumada, 2005; Moreno, 2016; Pimienta, 2008; Sanmartí, 2008), es decir, en las funciones formativa y sumativa, sin que se olvide la diagnóstica como mecanismo para descubrir los conocimientos previos de los estudiantes. La naturaleza de la evaluación de competencias radica entonces en fomentar que el estudiante construya sus conocimientos y que al final se tenga la posibilidad de verificar esos aprendizajes.

A diferencia de la perspectiva tradicionalista, en la evaluación de competencias el error adquiere un rol fundamental, ya que resulta útil para promover los aprendizajes de los estudiantes por medio de la retroalimentación, por lo que implica el uso de diversos instrumentos de evaluación (Sanmartí, 2008) que muestren las áreas de oportunidad de mejora que tienen los estudiantes, para de esa manera relegar la mera obtención de una calificación a un segundo plano. De hecho, se habla de ofrecer al estudiante tantas actividades de evaluación como sea posible de manera que cada una de ellas brinde la retroalimentación necesaria, al momento en que se requiera, con el apoyo de criterios establecidos. (Gibbs & Simpson, 2009). Por lo tanto, se habla de una diversidad de medios seleccionados con una justificación pedagógica que se antepone a la visión tradicionalista de la evaluación, mejor descrita por el uso de exámenes como instrumento principal aun cuando no su uso no se descarta, pero con un propósito formativo que brinde retroalimentación a los estudiantes. Es entonces que la evaluación de competencias propone superar lo que Ahumada (2005) se refiere como una “evaluación incongruente” (p. 24), que solo se limita a medir conocimientos conceptuales.

La evaluación de competencias plantea la incorporación de prácticas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; Gibbs y Simpson (2009) comentan que la evaluación es responsabilidad de todos los involucrados, contrario a la visión tradicional en la que el profesor es el único responsable de llevarla a cabo. En esta misma línea, Sanmartí (2008) coloca a la autoevaluación como la de mayor incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, ya que es la mejor evidencia para demostrar el desarrollo de capacidades de aprender a aprender de los estudiantes (Ahumada, 2005). Por lo tanto, se vislumbra una necesidad de enseñar a que los alumnos aprendan a autoevaluarse.

En otras palabras, la evaluación de acuerdo a los enfoques contemporáneos se describe como auténtica y situada. Vallejo y Molina (2014) la consideran como una evaluación del desempeño, una evaluación formativa, una evaluación alternativa a la visión tradicional centrada en el examen, una evaluación que promueva acciones de retroalimentación significativa, que no solo se oriente a reconocer los logros, sino que vaya más allá y atienda también al proceso y que además, vincule las prácticas con la realidad de los estudiantes. En relación, la evaluación auténtica implica que el estudiante se desempeñe en actividades complejas, contextualizadas y vinculadas a sus necesidades (Cornejo, Vidal, & Ruay, 2015).

## Diseño Metodológico

El estudio que se presenta es de tipo documental, descriptivo e interpretativo basado en la revisión sistemática de investigaciones realizadas sobre prácticas de evaluación de aprendizaje de profesores en el contexto mexicano.

Dado que la evaluación se ha colocado como un tema de interés para investigadores en los últimos años, el propósito de la investigación se centra en reconocer las características de las prácticas de evaluación del aprendizaje que los profesores llevan a cabo en el contexto mexicano. La intención es hacer una interpretación de la realidad a partir de la descripción de las prácticas evaluativas de los profesores que reportan los estudios realizados sobre el objeto de estudio, por lo que la investigación es de corte cualitativo, que de acuerdo con Sabariego (2009), busca construir la realidad tomando como base el estudio de los fenómenos, así como de la reflexión personal y subjetiva de los participantes. Se trata de comprender los resultados sobre las prácticas de un contexto específico manera holística e interactiva (Dorio, Sabariego, & Massot, 2009), en este caso, las prácticas evaluativas en México.

Las investigaciones que se analizaron fueron seleccionadas con base en criterios de inclusión, tales como: publicadas entre 2011 y 2018, referidas a prácticas de evaluación de aprendizaje, ubicadas en el contexto mexicano y que los artículos estuvieran disponibles en Redalyc.

Específicamente se trata de un estudio descriptivo-interpretativo, en el que el análisis documental es la principal estrategia de indagación, ya que se busca identificar las características de las prácticas evaluativas de los profesores en México. Acerca del análisis documental, Massot, Dorio, y Sabariego (2009) menciona que esta técnica ofrece información de difícil acceso por otros medios. En este caso, las prácticas evaluativas en el contexto mexicano implican dificultades para el investigador, por lo que se recurre a la revisión de estudios que informan acerca del objeto de estudio desde la mirada de investigadores interesados en el tema.

Para cumplir con el objetivo de la investigación, se llevaron a cabo las siguientes actividades:

En primer lugar, se rastrearon los estudios previos que se han hecho acerca de las prácticas de evaluación del aprendizaje en México, por medio de una revisión en bases de datos como Redalyc, así como en memorias de congresos como el Congreso Nacional de Investigación Educativa y el Congreso Internacional de Educación.

Posteriormente, se procedió a clasificar los estudios encontrados y se seleccionaron únicamente aquellos que informaran sobre la descripción de las prácticas evaluativas en México. Se omitieron estudios experimentales o aquellos que implicaran el diseño y la puesta en marcha de prácticas evaluativas.

Una vez que se seleccionaron los estudios, se llevó a cabo una lectura en profundidad con la finalidad de identificar sus elementos principales, para así reconocer patrones y tendencias en las prácticas de evaluación de los profesores; Londoño, Maldonado, y Calderón (2014) describen esta fase como hermenéutica que consiste en ir de la fragmentación a la síntesis mediante la reflexión crítica. Finalmente, se construyó una síntesis de los hallazgos, los cuales se presentan en el siguiente apartado.

## Resultados

Conforme a la revisión de la literatura existente acerca de las características de la evaluación del aprendizaje, desde enfoques educativos contemporáneos y del diseño metodológico que se implementó para analizar los resultados de investigaciones que abordaron las características de las prácticas de evaluación del aprendizaje de los profesores en el contexto mexicano, se encontraron algunos aspectos sobresalientes en torno a este objeto de estudio.

En primer lugar, se reconoce que “la evaluación es una actividad que realiza el docente en forma cotidiana” (Huerta, Rodríguez, & Beristaín, 2015, p. 9), aunque como se podrá observar, la función que le otorgan, las prácticas específicas que implementan, y la forma en cómo la conciben dista mucho de la evaluación de competencias y de la incorporación de prácticas de evaluación formativa que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, es decir, los documentos oficiales establecen una evaluación diferente a la que los profesores llevan a cabo (Dolores & García-García, 2017). Ello se debe a que llevar a cabo la evaluación conforme a lo establecido por los documentos oficiales implica tiempo para que los profesores asimilen la nueva información (Martínez & García, 2017). Dicho de otro modo, el solo presentar las nuevas características y alcances de la evaluación no significa su puesta en marcha inmediata; como ya se ha mencionado, las concepciones de los profesores inciden en sus prácticas pedagógicas, por lo que su modificación es paulatina.

De manera general, se tiene que los profesores consideran que la evaluación es un medio para demostrar poder y autoridad (García et al., 2018; Landín & Núñez, 2018; Nájera et al., 2015), por lo que hay un predominio de prácticas de evaluación tradicionalistas (Ballesteros, Aguilera, & Aguilera, 2011; Dolores & García-García, 2017; García, Nájera, & De la Rosa, 2018; Nájera et al., 2015), que se reflejan en tres funciones principalmente: la de medición por medio de instrumentos que otorgan una calificación (Dolores & García-García, 2017; García et al., 2018; Landín & Núñez, 2018; Nájera et al., 2015), es decir, predomina lo cuantitativo (Nájera et al., 2015); la de acreditación (Mena, 2017) y, la de rendición de cuentas que prioriza la acreditación a costa del aprendizaje de los estudiantes (Ballesteros et al., 2011).

En cuanto a la función de rendición de cuentas se tiene la existencia de lineamientos que las instituciones implementan y que obligan a los profesores a acreditar la mayor cantidad de estudiantes sin que hayan demostrado aprendizaje, lo cual se ha constituido como elemento central de la cultura de evaluación que predomina. Es así que los rubros que los profesores consideran en la evaluación no son significativos como la participación en clase, la asistencia a las sesiones, la buena conducta y la entrega de tareas; se toman en cuenta actividades superficiales para llevar a cabo la evaluación, que no demuestran lo que el estudiante realmente sabe (Dolores & García-García, 2017). Dicho de otro modo, los profesores enfatizan cantidad, presentación y apego a tiempos de entrega, más que revisar la calidad de los trabajos de los estudiantes (Nájera et al., 2015), por lo que, la calificación que se les asigna no necesariamente refleja sus conocimientos (Ballesteros et al., 2011).

Claramente, la evaluación tiene una orientación hacia los resultados (Dolores & García-García, 2017; García et al., 2018; Mena, 2017; Nájera et al., 2015), en las que la prioridad es la evaluación de aprendizajes conceptuales (Araujo, Rochera, & Martínez, 2017; García et al., 2018) por medio de instrumentos de descontextualizados que favorecen la memorización (Mena, 2017), y que dejan de lado la valoración del desarrollo del pensamiento crítico del estudiante y su capacidad de síntesis (Nájera et al., 2015). No se cumple con la valoración integral de las competencias que el estudiante ha desarrollado.

En lo referente a los instrumentos de evaluación, el examen es el instrumento más utilizado (Dolores & García-García, 2017; Landín & Núñez, 2018; Nájera et al., 2015) debido a que se tiene la idea de que los cuestionarios permiten validar los conocimientos de los estudiantes (Mena, 2017), aunque también se reconocen incipientes usos de ensayos y reportes de lectura, que se revisan con listas de cotejo (Nájera et al., 2015). De los participantes en la evaluación, se observan un apego únicamente a la heteroevaluación (Dolores & García-García, 2017; Mena, 2017), por lo que se recomienda que los estudiantes tengan mayor involucramiento en las prácticas de evaluación (Araujo et al., 2017).

Dado lo anterior, se visualiza una necesidad de llevar a cabo prácticas de evaluación frecuentes para apoyar a los estudiantes en la mejora de sus aprendizajes (Nájera et al., 2015), es decir, se necesita ir más hacia la evaluación formativa (García et al., 2018), lo que es posible por medio de acciones y oportunidades de capacitación y desarrollo profesional docente en materia de evaluación (Dolores & García-García, 2017; Landín & Núñez, 2018)

A pesar de lo anterior, sí se observa que los profesores están en el proceso de transformación de sus prácticas evaluativas, están aprendiendo a evaluar por competencias (Huerta et al., 2015) en algunos casos los profesores ya reconocen que la evaluación sirve para que haya una mejora en las prácticas de enseñanza y de evaluación (Martínez & García, 2017), por lo que se identifican prácticas incipientes de la evaluación formativa, aunque las acciones de retroalimentación se limiten únicamente a indicar las respuestas correctas e incorrectas en el examen (Mena, 2017).

## Conclusiones

Los documentos oficiales que describen los propósitos de la educación en la actualidad en México se decantan por un enfoque pedagógico diferente al tradicional y por consiguiente, las prácticas evaluativas necesitan adecuarse. No obstante, los resultados que se encontraron en el estudio muestran que aún existe un predominio de prácticas de evaluación tradicionalistas en los diferentes niveles educativos, ya que se observa un apego al examen como instrumento para medir, calificar, acreditar y controlar. Aún se reconoce que la evaluación en ocasiones constituye un instrumento para los profesores dado que les otorga poder ante los estudiantes, lo que demerita su función formativa. Dicho de otro modo, la evaluación no se utiliza con fines de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, no se atiende a su función pedagógica.



Los hallazgos informan que la prioridad de la evaluación son los conocimientos conceptuales, que enfatizan la memorización del estudiante. Asimismo, se encontró que las principales funciones de la evaluación son la acreditación, la calificación y la rendición de cuentas. El principal responsable de su ejecución es el profesor, es decir, la heteroevaluación. En cuanto a los instrumentos de evaluación, el examen destaca como el principal mecanismo para medir los conocimientos de los estudiantes, lo cual es contrario a lo que Cornejo et al. (2015) mencionan como evaluación auténtica, que implica una variedad de instrumentos útiles no solo para medir, sino sobre todo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También se reconoció que las políticas internas de la institución obligan a los profesores a tomar en cuenta aspectos superficiales como la participación en clase, la asistencia, las tareas y el apego a tiempos de entrega para que la mayoría de los estudiantes acrediten y de esa manera, se mantenga una buena imagen de la institución ante la sociedad y las autoridades educativas, es decir, lo importante es que el estudiante acredite aun cuando sus conocimientos no sean suficientes.

A pesar de lo anterior, otra de las conclusiones que se tienen es que los profesores están en proceso de aprender a evaluar por competencias, ya que se requiere de tiempo para que asimilen la nueva información, modifiquen sus concepciones y adecuen sus prácticas evaluativas a las demandas de la enseñanza de competencias.

A partir del análisis realizado se reconoce que el ámbito de la evaluación del aprendizaje, es un espacio de oportunidad para la formación y el desarrollo del profesorado, tanto en los aspectos técnico pedagógicos como en la dimensión ética de la evaluación, lo cual requiere generar estrategias que favorezcan mejores prácticas evaluativas en las que el poder formativo de la evaluación contribuya a los aprendizajes de los estudiantes.

## Referencias

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Araujo, D., Rochera, M. J., & Martínez, S. E. (2017). Evaluación de competencias en la primaria mexicana a través de un proyecto de ciencias naturales en la asignatura de Español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 475–504. Retrieved from [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662017000200475&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662017000200475&script=sci_arttext)
- Ballesteros, R., Aguilera, M., & Aguilera, A. (2011). La evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria: entre la simulación y el desencanto. In *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Retrieved from <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0517.pdf>
- Cornejo, C., Vidal, R., & Ruay, R. (2015). Tensiones entre una evaluación centrada en los resultados a una evaluación auténtica de los aprendizajes. *Convergencia Educativa*, (5), 19–30. Retrieved from <http://revistace.ucm.cl/article/view/289/271>
- Dolores, C., & García-García, J. (2017). Concepciones de profesores de matemáticas acerca de la evaluación vistas a la luz de la reforma educativa actual en México. *PARADIGMA*, 38(1), 186–210. Retrieved from <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/5709/3036>



- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (2a ed., pp. 275–292). Madrid, España: Editorial La Muralla.
- García, G., Nájera, F., & De la Rosa, E. (2018). Evaluación de los aprendizajes; experiencias y percepciones de los Evaluados: docentes en formación. In *Debates en Evaluación y Currículum*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala. Retrieved from <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2018/A012.pdf>
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Huerta, M., Rodríguez, P. de la L., & Beristáin, G. (2015). La praxis de la evaluación de competencias en educación superior. In *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1–12). Chihuahua: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Retrieved from <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1477.pdf>
- Landín, M. del R., & Núñez, F. E. (2018). Evaluación de los aprendizajes. Un estudio desde el contexto del Área Técnica. In *Debates en Evaluación y Currículum*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala. Retrieved from <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2018/A163.pdf>
- Londoño, O. L., Maldonado, L. F., & Calderón, L. C. Guía para construir estados del arte (2014). Bogotá: International Corporation of Networks of Knowledge. Retrieved from [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf)
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329–368). Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Mena, A. M. (2017). Prácticas de evaluación del aprendizaje de la lengua escrita de alumnos y su docente de cuarto grado de primaria en San Luis Potosí. In *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1–12). San Luis Potosí: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Retrieved from <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1147.pdf>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Nájera, F., Murillo, R., & García, G. (2015). La práctica de evaluación de los aprendizajes en la formación de docentes; avances y áreas de oportunidad. In *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1–9). Chihuahua: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Retrieved from <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0323.pdf>
- Pimienta, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes* (1a ed.). México: Pearson Educación.
- Sabariego, M. (2009). La investigación educativa: génesis, evolución y características. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (2a ed., pp. 51–88). Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Sanmartí, N. (2008). *10 Ideas Clave. Evaluar para aprender*. España: Editorial GRAÓ.
- Vallejo, M., & Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (64), 11–25. Retrieved from <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a01.pdf>