



HACIA UNA EVALUACIÓN FORMATIVA DESARROLLADA. UN APORTE TEÓRICO

Pérez Expósito Leonel

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco
leonmpe@gmail.com

Área temática: Evaluación educativa

Línea temática: Desarrollo teórico y conceptual de la evaluación educativa

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

La ponencia desarrolla la distinción entre una evaluación formativa restringida y otra desarrollada, a partir de una revisión crítica sobre el desarrollo teórico acerca de la evaluación con un uso formativo.

Palabras clave: Evaluación formativa, regulación, corregulación, retroalimentación.

Introducción

El matemático, filósofo y especialista en evaluación, Michael Scriven, acuñó el término *evaluación formativa* para referirse al rol que ésta desempeña en la mejora del currículo, en oposición a una evaluación sumativa cuyo papel sería responder “si el currículo final en su conjunto, refinado mediante el uso de la evaluación en su primer rol [formativo], representa un avance significativo suficiente sobre las alternativas existentes para justificar el gasto de adopción en el sistema escolar” (Scriven, 1966, p. 4). Como se observa, la distinción de Scriven se refiere a un contexto más cercano a la evaluación de programas que del aprendizaje. Sin embargo, la investigación, desarrollo y difusión del uso formativo en el ámbito educativo se ha concentrado en la segunda y, particularmente, en el contexto del aula (Looney, 2011; OECD, 2013). Esta ponencia presenta una síntesis del desarrollo teórico acerca de la evaluación formativa del aprendizaje, a partir del cual se expone una propuesta teórica sobre una evaluación formativa restringida y otra desarrollada. Esta aportación resulta especialmente pertinente, en el marco de la reforma educativa actual, ya que nuestro marco normativo privilegia este tipo de evaluación.

Desarrollo

Una de las primeras contribuciones en el área de la evaluación del aprendizaje fue la de Bloom (1968), quien retomó la distinción hecha por Scriven y planteó que el propósito de la evaluación formativa era contar con retroalimentación que permita definir “medidas correctivas” apropiadas para aquellos estudiantes que no hayan alcanzado los objetivos de una “unidad de aprendizaje”. Esta concepción se enmarca en una organización y secuencia de las unidades, cuyas actividades están planeadas en función de ciertos objetivos que se pretenden lograr con el estudiantado. Una vez que las actividades de cada unidad se han llevado a cabo, los estudiantes realizan una prueba, cuyos resultados se utilizan para formular la retroalimentación. Las “medidas correctivas” pueden abarcar desde ejercicios adicionales hasta la tutoría individual, pero siempre en una lógica remedial cuyo propósito es que todos los estudiantes aprendan lo mismo y lo muestren de manera similar en una prueba común.

Las académicas de la Universidad de Ginebra, Linda Allal y Lucia Mottier Lopez, han identificado algunos elementos distintivos en la visión de Bloom. A partir de ellos, destacamos cuatro rasgos característicos: 1) La evaluación formativa se ubica como un evento que acontece en una fase específica de lo que para él era el proceso de enseñanza-aprendizaje (al término de una Unidad). 2) El instrumento para construir evidencia sobre lo aprendido es un examen escrito que incluso puede basarse en el método de selección de respuesta correcta. 3) El uso formativo de la evaluación está centrado en quien enseña. El docente elabora la valoración sobre el aprendizaje de los estudiantes y se las comunica como retroalimentación, define quiénes son sujetos de “medidas correctivas” y selecciona la medida adecuada. 4) La evaluación formativa busca impactar en que todos los estudiantes dominen los objetivos de enseñanza-aprendizaje, mediante su vinculación a acciones remediales dirigidas sólo a algunos de ellos (Allal & Lopez, 2005).

No obstante, la concepción sobre el carácter formativo de la evaluación ha tomado rutas diversas, la mayoría distantes al enfoque previo. En una de las aportaciones más relevantes para las últimas décadas, Black y Wiliam (1998) plantearon que la evaluación formativa comprende “todas las actividades emprendidas por maestros o estudiantes, las cuales ofrecen información a ser usada como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que están involucrados.” (pp. 7-8). En comparación con la mirada de Bloom, la evaluación formativa ya no se limita a una fase específica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ni se identifica al examen como el instrumento principal que ofrece información. Asimismo, no se centra únicamente en el docente, sino que implica también un conjunto de “actividades” que llevan a cabo los estudiantes. Al igual que Bloom, el uso distintivo es la retroalimentación, pero no con el fin de implementar acciones correctivas, sino de modificar aquellas actividades de enseñanza y aprendizaje en las que ya están involucrados docentes y estudiantes.

En su crítica a la contribución de Black y Wiliam, Philippe Perrenoud apuntó que en la literatura anglosajona hay un énfasis excesivo en la retroalimentación que, sin embargo, no explica cómo se transita de ésta a un ajuste en las actividades de aprendizaje. Desde su perspectiva,

para llenar este vacío es útil recurrir a la idea de *regulación*, la cual ha sido protagónica en las producciones de autores francófonos sobre evaluación formativa (Perrenoud, 1998).

Según Allal, en los trabajos publicados en francés, este concepto se abordó en principio desde una perspectiva individual, como un conjunto de actividades mentales o metacognitivas por parte de quien aprende, que le permiten regular su aprendizaje; por ejemplo: clarificar aquello que se pretende aprender o identificar metas de aprendizaje, monitorear el avance en el proceso de aprender, interpretar la retroalimentación y hacer ajustes que permitan orientar el proceso a lo que se busca aprender o redefinirlo (Allal, 2016). A partir de la estrecha relación entre la evaluación formativa en el aula y la regulación, Allal (1988, 2016) ha propuesto tres tipos diferentes: regulación retroactiva, proactiva e interactiva. La primera supone un conjunto de acciones remediales y correctivas, con base en los resultados de un evento evaluativo o prueba, tal como lo expuso Bloom. La segunda, la regulación proactiva, implica usar la evaluación para planear y desarrollar “nuevas” actividades que se adapten a las trayectorias e intereses diversos de los estudiantes. Finalmente, la regulación interactiva tiene lugar dentro del flujo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, resulta de las interacciones de quien aprende con el maestro, otros estudiantes y con los materiales y herramientas de enseñanza y evaluación.

En los tres tipos convergen dos formas de regulación que algunos autores desde la psicología del aprendizaje han denominado interna y externa. La primera la lleva a cabo el propio estudiante (autorregulación) y la segunda se refiere a las acciones de otros (docente o pares), cuyo propósito es influir en el proceso auto regulatorio del alumno. Las diferentes relaciones entre ambas han dado lugar al concepto de *corregulación*, cuyo significado abordamos desde tres acepciones que pueden complementarse entre sí: 1) como un proceso mediante el cual el estudiante fortalece la capacidad de autorregular su aprendizaje a partir de la interacción con otras personas (maestro o pares) con un mayor desarrollo cognitivo y metacognitivo; 2) como la influencia conjunta que tienen en el aprendizaje del estudiante su propia capacidad de autorregulación y las fuentes de regulación en el ambiente donde se aprende: la organización de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, las intervenciones del maestro y sus interacciones con los estudiantes, las interacciones entre éstos últimos, así como los materiales, artefactos y herramientas que se emplean en las actividades de enseñanza y de evaluación (Allal, 2016, p. 263); y 3) como una regulación socialmente compartida, que involucra procesos interdependientes y colectivos entre los miembros de un grupo para regular una actividad o tarea mutua.

La noción de *corregulación* otorga una mayor importancia tanto a la interacción entre personas, como entre éstas y los *objetos* involucrados en situaciones de enseñanza y aprendizaje (materiales, herramientas, etc.). A partir de ello, distintos autores han planteado que la evaluación formativa trasciende un evento de evaluación al que le sigue otro de retroalimentación. La evaluación que se integra a procesos regulatorios y fomenta una mejora del aprendizaje está articulada en el flujo cotidiano de las situaciones, actividades y acciones de enseñanza y aprendizaje en el aula (Heritage, 2016, 2018; Heritage & Heritage, 2013; Perrenoud, 2008; Shepard, Penuel, & Pellegrino, 2018).

Las diferentes formas de regulación y corregulación pueden verse como procesos que incluyen la retroalimentación y la vinculan con ajustes en las acciones y actividades de enseñanza y aprendizaje en aras de mejorar este último. Sin embargo, no cualquier forma de retroalimentación favorece los procesos regulatorios (Perrenoud, 1998, 2008). Distintos estudios han contribuido a identificar algunas características de la retroalimentación que realmente impacta en un uso formativo de la evaluación frente a otras que, incluso, resultan perjudiciales:

Información y juicios descriptivos. Cuando buscamos integrar la retroalimentación en procesos de regulación o corregulación que se traduzcan en ajustes o modificaciones para mejorar, resulta muy limitado pensarla como la comunicación de un juicio sumativo (Idóneo/No idóneo, o 7.5), o decirle a un estudiante que se ubica en el percentil 75, o que una maestra lea un reporte donde se precisa que, en promedio, sus alumnos se encuentran por debajo de la media de los estudiantes en su entidad federativa, o que conozca el número de aciertos promedio de sus estudiantes en una prueba específica. De hecho, en el ámbito del aula, los estudios que han comparado retroalimentaciones descriptivas con la comunicación de “calificaciones” han demostrado que, aunque estas últimas se compartan con una intención formativa, dicho uso no tiene efecto. En cambio, quienes reciben o construyen descripciones sobre su trabajo o las tareas específicas realizadas, han mostrado un avance significativamente mayor a quienes sólo recibieron juicios sumativos. Éstos, más que contribuir, se vinculan con un impacto negativo, en tanto que, cuando se ha contrastado un grupo de estudiantes que reciben retroalimentación descriptiva acompañada de un juicio sumativo o una “calificación” con otro que sólo obtiene la primera, el resultado es igual a si el primer grupo hubiera recibido la calificación únicamente. (Brookhart, 2019; D. L. Butler & Winne, 1995; R. Butler, 1988; Wiliam, 2011).

Retroalimentación cognitiva, no de resultados. El tipo más simple y común de retroalimentación es el que informa sobre si una pregunta o tarea fue contestada o realizada de forma correcta o incorrecta. Esta *retroalimentación de resultados* no le ofrece al estudiante ninguna información que le ayude a activar o fortalecer su proceso de autorregulación (Brookhart, 2019; D. L. Butler & Winne, 1995; Shepard et al., 2018). Por el contrario, la retroalimentación que Butler y Winne (1995) denominan *cognitiva*, considera que los estudiantes abordan una situación de enseñanza y aprendizaje específica a partir de su conocimiento previo y sus creencias. Esta retroalimentación ayuda a que los estudiantes interpreten esa situación o alguna tarea en particular y la conecten con lo que construyeron o lograron en ella, así como con la comprensión que tienen del conocimiento o las habilidades que se pretenden enseñar o desarrollar. Esta información es mucho más proclive a usarse para animar y desarrollar la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes y, por tanto, suscitar ajustes a favor de la mejora.

Retroalimentación centrada en el proceso del estudiante, sus actividades o tareas, no en la persona. En una de las revisiones más exhaustivas sobre el impacto de la retroalimentación en el aprendizaje, John Hattie y Helen Timperley (2007) mostraron que ésta se vincula a una mejora del aprendizaje cuando se enfoca en las características de las actividades o tareas que se han evaluado, así como en el proceso que han seguido los estudiantes para abordarlas. En cambio, cuando la retroalimentación se centra en clasificar al estudiante, compararlo con sus

compañeros, e incluso adularlo; es decir, cuando se refiere a la persona, no tiene consecuencias formativas.

Retroalimentación para la autorregulación y la mejora. Dado que la retroalimentación requiere vincularse con procesos de autorregulación en los estudiantes para traducirse en ajustes en su aprendizaje, es mucho más eficaz –en cuanto a su impacto formativo– cuando no sólo se limita a información sobre el estado actual de una actividad, tarea, resultado o aprendizaje de un estudiante, sino que clarifica hacia dónde mejorar y cómo llegar a ese punto. A los estudiantes les ofrece respuestas a tres preguntas: dónde estoy ahora, hacia dónde voy y cómo llego ahí (Brookhart, 2017, 2019; García Medina, Pérez Martínez, & Muñoz Abundez, 2011; Hattie & Timperley, 2007).

Retroalimentación a tiempo de forma escrita u oral. La retroalimentación tiene que ser oportuna para que los estudiantes la ligen con su proceso de aprendizaje. Si ocurre muy temprano, sin dar oportunidad a que ellos y ellas enfrenten los desafíos de una tarea, actividad o pregunta específica, generen propuestas, soluciones o posibles respuestas, sus consecuencias positivas son mínimas (William, 2011). De igual forma, si la retroalimentación se dilata, el impacto en el aprendizaje de los estudiantes es imperceptible (Brookhart, 2019; Hattie & Timperley, 2007). La retroalimentación es más formativa si llega cuando el estudiante es consciente aún de lo que pretende aprender y todavía tiene razones o motivos para trabajar en ello (Bangert-Drowns, Kulik, Kulik, & Morgan, 1991; Brookhart, 2017).

La posibilidad de generar retroalimentación oportuna implica abrirse a comunicarla de formal oral u escrita. En ocasiones la oralidad es el modo más idóneo para una retroalimentación puntual, especialmente en procesos de regulación interactiva durante el flujo cotidiano de las actividades de enseñanza y aprendizaje. En otros momentos, la comunicación escrita resulta más adecuada. La investigación parece sugerir que cada persona puede ajustarse al modo que mejor le resulte, según las condiciones que enfrente, ya que no se han identificado diferencias entre la retroalimentación oral y escrita en cuanto a su impacto formativo. Ambas tienen ese potencial en tanto incorporen las características que enlistamos y abran tiempo para que los estudiantes hagan sentido de ella y la integren a su proceso de aprendizaje (Boulet, Simard, & De Melo, 1990; William, 2011). Este punto es esencial en la vinculación entre retroalimentación y regulación.

Retroalimentación constructiva. Como mencionamos, la retroalimentación que se limita a indicar errores, a señalar que se está por debajo de lo esperado, a clasificar o comparar a los estudiantes resulta poco útil para mejorar el aprendizaje. Sin embargo, ocurre lo mismo cuando la retroalimentación se convierte en un ejercicio de adulación a la persona que aprende (Hattie & Timperley, 2007; William, 2011). Entre estos dos polos está una información que, como apuntamos, se enfoca en las actividades, tareas o el proceso de aprendizaje del estudiante, más que en adjetivar a la persona. En esas áreas reconoce qué se ha logrado hasta el momento y señala rutas que puedan llevarlo a mejorar. La retroalimentación que contribuye al proceso regulatorio del estudiante conlleva una intención constructiva (Brookhart, 2017).

Al recorrer brevemente distintas aportaciones en el estudio de la evaluación formativa, podemos concluir que la esencia de la concepción de Scriven, transferida a la evaluación del aprendizaje por Bloom, parece mantenerse: su carácter distintivo radica en usarse para promover acciones que mejoren el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la investigación ha avanzado en clarificar en qué consiste este uso, cuáles puede ser sus alcances y cómo procurarlo. En primer lugar, la evaluación formativa no es una actividad exclusiva del maestro, sino que se fortalece cuando integra diferentes actores vía la autoevaluación y la evaluación entre pares o coevaluación.

En segundo lugar, para facilitar una vinculación entre la evaluación y la mejora del aprendizaje no bastan las prácticas de retroalimentación, sino que éstas requieren articularse con un proceso de autorregulación del aprendizaje en la persona que aprende, lo cual sucede mediante distintos procesos de regulación o correulación.

En tercer lugar, no cualquier retroalimentación prospera en su intento de vincularse a un proceso de autorregulación en el estudiante que, a su vez, dé paso a una mejora en el aprendizaje. La retroalimentación que resulta más eficaz al respecto presenta, en general, las siguientes características: comunica información y juicios descriptivos, no calificaciones o juicios sumativos; se centra en las actividades o tareas que realiza el estudiante o en los procesos que despliega para abordarlas o regular su aprendizaje, no se enfoca en los resultados ni en clasificar, calificar, adular o comparar a la persona; contribuye a que los estudiantes relacionen lo que se ha evaluado con su aprendizaje previo acerca de ello; ofrece respuestas a las preguntas dónde estoy ahora, hacia dónde voy y cómo llego ahí; es oportuna, reconoce lo que han logrado los estudiantes y conlleva una intención constructiva.

1.3.2 De una evaluación formativa restringida a otra desarrollada

Los puntos que hemos destacado en el apartado anterior revelan distintos “niveles” de evaluación formativa, como los han nombrado algunos investigadores (McMillan, 2010; Popham, 2008). Pensemos, por ejemplo, en una evaluación dirigida por el docente, cuyo punto de partida son los resultados de un examen que, si bien fue diseñado con propósitos distintos al formativo, usará para decidir medidas correctivas y después emplearlas con los estudiantes, con el fin de mejorar su aprendizaje y mostrar el avance en la siguiente prueba. Ahora visualicemos una, en la cual se construye información mediante diversas estrategias articuladas al flujo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula, que incluye la participación de los estudiantes en la evaluación de su propio proceso y el de sus pares, y busca incidir en la autorregulación del aprendizaje del alumno para mejorar durante la actividad en curso y en situaciones futuras que demanden la puesta en práctica de lo aprendido.

Ambos ejemplos ilustran un uso formativo, pero de distinta naturaleza. En la primera, el maestro es quien evalúa con miras a una regulación retroactiva que busca corregir errores para mejorar y observar ese avance nuevamente en una prueba; por lo que podría asociarse más con una

visión conductista del aprendizaje. En la segunda, el maestro y los estudiantes participan en la evaluación y se involucran en una regulación interactiva, cuyo fin es mejorar el aprendizaje dentro de una actividad en curso y también para el futuro; se dirige principalmente a los procesos cognitivos del estudiante en relación con las interacciones que establece con pares y con el maestro y, por tanto, se vincula más con una concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje.

Los diferentes contrastes entre los casos pueden verse como *ejes* que caracterizan la evaluación formativa: quién o quienes evalúan, cómo se construye la información y evidencia, qué tipo de regulación o corrección se lleva a cabo, cómo se concibe el aprendizaje, qué tipo de actividades o situaciones se buscan ajustar o modificar y con qué fin, entre otros. Las opciones que se toman en estos ejes (por ejemplo: evalúa el maestro únicamente o también los estudiantes) concretan distintos “niveles” de evaluación formativa o, como lo ha planteado Carless (2011), llevan a la práctica una evaluación formativa *restringida* o *extendida*. Con base en esta última distinción, en el Cuadro 1 puntualizamos algunas características de una evaluación formativa restringida y otra que llamaremos *desarrollada*, en tanto que, desde nuestra perspectiva, los rasgos de esta última potencian el uso formativo de la evaluación y aumentan la probabilidad de que se vincule con acciones que mejoren el aprendizaje de los estudiantes.

Cuadro 1. Continuo entre una evaluación formativa del aprendizaje restringida y desarrollada

Evaluación formativa	
Restringida	Desarrollada
Centrada en el docente (evalúa, retroalimenta, ajusta o toma medidas correctivas y las implementa).	Conducida por el docente y los estudiantes (auto y coevaluación) y centrada en los procesos de autorregulación del aprendizaje de los segundos.
Obtiene información y evidencia a través de una prueba escrita.	La información y evidencia sobre el aprendizaje se construye mediante estrategias, métodos e instrumentos diversos.
Acontece como un evento evaluativo claramente diferenciado de las actividades de enseñanza y aprendizaje.	Se integra a las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula.
Regulación retroactiva: juicios e información para corregir errores de los estudiantes en una prueba ya realizada.	Regulación interactiva y corrección.
Retroalimentación pos-prueba centrada en los resultados.	Retroalimentación para la autorregulación y la mejora, constructiva, oportuna, descriptiva y centrada en las actividades o tareas que realiza el estudiante o en los procesos que despliega para abordarlas o regular su aprendizaje.
Se relaciona con una visión conductista del aprendizaje, busca que la corrección de los errores sea claramente observable, por ejemplo, a través de una prueba escrita.	Se relaciona más con un enfoque constructivista y sociocultural del aprendizaje. Se enfoca en los procesos cognitivos y metacognitivos de la persona que aprende y en las interacciones, contextos, ambientes o redes que los promueven.

Fuente: Elaboración propia con base en Carless (2011)

Conclusiones

La ponencia ha mostrado un panorama del desarrollo teórico acerca de la evaluación formativa del aprendizaje, a partir del cual se ha expuesto una propuesta teórica sobre una evaluación formativa restringida y otra desarrollada. Es importante destacar que estos dos tipos (*Restringida* y *Desarrollada*) son extremos de un continuo con fines principalmente analíticos. Al observar cómo se lleva a cabo la evaluación formativa del aprendizaje en la práctica, podríamos identificar características de ambos, o decisiones o acciones que se encuentran entre uno y otro.

Referencias

- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman & L. Allal (Eds.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires* (pp. 86-126). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (2016). The co-regulation of student learning in an assessment for learning culture. In L. Allal & D. Laveault (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 259-273). Cham: Springer.
- Allal, L., & Lopez, L. M. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*, 241-264.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C.-L. C., Kulik, J. A., & Morgan, M. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213-238.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. Instruction and Curriculum. Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints, Number 1. *Evaluation comment*, 1(2), n2.
- Boulet, M.-M., Simard, G., & De Melo, D. (1990). Formative evaluation effects on learning music. *The Journal of Educational Research*, 84(2), 119-125.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (Second edition. ed.). Alexandria, Virginia: ASCD.
- Brookhart, S. M. (2019). Feedback and Measurement. In S. M. Brookhart & J. H. McMillan (Eds.), *Classroom assessment and educational measurement*. New York: Routledge.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British journal of educational psychology*, 58(1), 1-14.

- Carless, D. (2011). *From testing to productive student learning : implementing formative assessment in Confucian-heritage settings*. New York: Routledge.
- García Medina, A. M., Pérez Martínez, M. G., & Muñoz Abundez, G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula*. (6077675296). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Heritage, M. (2016). Assessment for learning: Co-regulation in and as student-teacher interaction. In L. Allal & D. Laveault (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 327-343). Cham: Springer.
- Heritage, M. (2018). Making Assessment Work for Teachers. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 37(1), 39-41. doi:10.1111/emip.12191
- Heritage, M., & Heritage, J. (2013). Teacher questioning: The epicenter of instruction and assessment. *Applied Measurement in Education*, 26(3), 176-190.
- Looney, J. W. (2011). *Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system?* Retrieved from Paris: <http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en>
- McMillan, J. H. (2010). The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 41-58). New York: Routledge.
- OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85-102.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Scriven, M. (1966). *The Methodology of Evaluation*. Retrieved from Purdue University: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED014001.pdf>
- Shepard, L. A., Penuel, W. R., & Pellegrino, J. W. (2018). Using Learning and Motivation Theories to Coherently Link Formative Assessment, Grading Practices, and Large-Scale Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37(1), 21-34. doi:<https://doi.org/10.1111/emip.12189>
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.