

Unidad 1: Conceptos centrales de la evaluación formativa y su presencia en el CNEB

Sesión 1

DESEMPEÑOS

Conoce y comprende el desarrollo del concepto de evaluación formativa, así como los diferentes enfoques existentes y su presencia en el nuevo currículo nacional.

CONTENIDOS

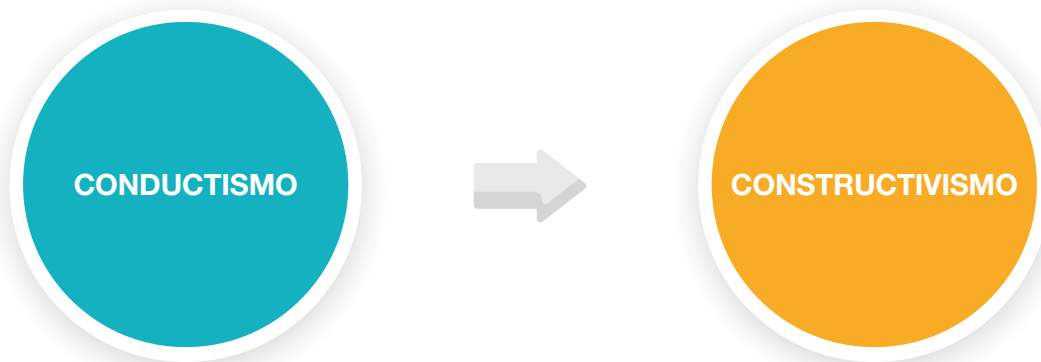
- Desarrollo del concepto de evaluación formativa.
- Enfoques de evaluación formativa, sus exponentes y su presencia en el currículo nacional. Evaluación formativa y sumativa.

I. Desarrollo del concepto de Evaluación Formativa (EF)

Scriven, 1967	La EF se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ofrece información sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Distingue entre evaluación de proceso y evaluación terminal.			
Bloom et al., 1971		La EF ofrece información que el maestro puede usar para tomar decisiones en la enseñanza.		
Sadler et al., 1989			La EF ofrece información que los estudiantes pueden usar para mejorar su propio desempeño.	
Black y Wiliam, 2009 Brookhart, 2007 Stiggins, 1998				La EF cumple una función de motivación . Motiva a los estudiantes a seguir aprendiendo.

Adaptado de Brookhart 2007, por Martínez Rizo, 2012.

Fuente: Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17(54), 849-875



Junto con la expansión del concepto de evaluación formativa, cambia la teoría del aprendizaje. La flecha que va del conductismo al constructivismo nos señala ese tránsito.

A. Explicación del desarrollo del concepto de evaluación formativa en función de las ideas de autores clave

Es importante comprender de qué manera se ha desarrollado el concepto de EF a lo largo del tiempo. En este resumen propuesto por Brookhart (2009) y retomado por Martínez Rizo, se aprecia de qué manera el concepto ha ido expandiéndose en el tiempo, retomando lo anterior y agregando o colocando distintos énfasis.

Scriven, en 1967, señala que la EF es la que se desarrolla durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y ofrece información sobre ello. El autor distingue entre evaluación formativa (durante el proceso) y la evaluación terminal, que se realiza al final del proceso con fines de calificación o certificación. Es probable que los docentes estén más familiarizados con esta versión original del concepto de EF (con más o menos ampliaciones).

Este primer concepto es desarrollado luego en el trabajo de Bloom, Hastings y Madaus (1971). Ellos señalan que la evaluación que se efectúa durante el proceso ofrece información rica que el docente puede utilizar para tomar decisiones instruccionales. Básicamente, la idea que está detrás de esta concepción de Bloom y sus colegas es que la evaluación retroalimenta la enseñanza.

Los desarrollos posteriores de la EF modifican el concepto desde este énfasis en la enseñanza hacia un enfoque en el estudiante y el aprendizaje. En esta línea, un autor clave es Sadler (1989), quien señala al estudiante como actor de la evaluación y la retroalimentación. Afirma que los estudiantes pueden utilizar la información que provee la evaluación para mejorar su propio desempeño. Como se puede apreciar, se amplía el concepto de retroalimentación (le sirve no solo al docente, sino también al estudiante).

En última instancia, un conjunto de autores orientados en lo que actualmente se denomina “evaluación para el aprendizaje” señala que la EF no es una sanción del aprendizaje, sino, por el contrario, es una información que puede motivar a los estudiantes. El hecho de evaluar constituye una motivación para que los estudiantes sigan aprendiendo. Por lo tanto, cómo se realiza la evaluación y cómo se usa la información que provee es clave para trabajar la motivación de los estudiantes, que, como se sabe, es fundamental en este mismo aprendizaje. Un estudiante que no está motivado por aprender difícilmente lo hace.

En este desplazamiento, descrito por Brookhart (2007), ocurre **que cambia la teoría del aprendizaje** que subyace en estos distintos autores. Partimos de perspectivas de EF en un contexto más conductista del aprendizaje a una EF orientada en una posición constructivista de aprendizaje.

En el primer caso, el alumno es receptor del saber que le comunica el maestro. En el otro, los estudiantes resignifican y construyen el conocimiento a partir de una relación dialógica con el maestro.

Resulta muy importante saber y comprender las distintas teorías de aprendizaje y los conceptos de EF basados en ellas, pues, de lo contrario, se pueden generar confusiones.

B. Una definición de evaluación formativa

Para redondear las ideas mencionadas, se tomará la definición de EF propuesta por Black y William, dos de los **exponentes del enfoque de evaluación para el aprendizaje**, tomados muy en cuenta en la valoración que se está haciendo de la EF hoy en día:

La evaluación es formativa en la medida en que las evidencias acerca del desempeño de los estudiantes es buscada, interpretada y usada por los profesores, los estudiantes o sus pares, para tomar decisiones acerca de los próximos pasos a seguir en la enseñanza y el aprendizaje. Decisiones que probablemente son mejores o mejor fundadas que las que hubiesen sido tomadas en ausencia de estas evidencias intencionalmente buscadas.

(Black, P. y Wiliam, D. [2009]. Developing a theory of formative assessment. Educational assessment Evaluation and Accountability, 21[1]: 5-31).

C. Explicación de los elementos de esta definición de evaluación formativa

Amplieemos algunos elementos de esta definición:

Se buscan evidencias intencionalmente. La evaluación no significa un conjunto de preguntas dadas, cerradas, que indagan si el estudiante sabe o no; más bien es un mecanismo que debe permitirnos conocer cuánto y de qué manera el estudiante va logrando lo que se espera de él. En ese sentido, el docente debe generar situaciones que permitan recabar información relevante, y que el estudiante muestre lo mejor de sí. Debe formular preguntas orientadas a que el estudiante muestre lo que ha logrado. No se trata de “sorprenderlo” con la evaluación, de “hacerlo caer” con lo que no sabe; tampoco es pertinente considerarla como un mecanismo de sanción. Todo lo contrario, la evaluación debe servir casi como un instrumento investigativo.

La evaluación debe traducirse en instrumentos que permitan saber qué están comprendiendo los estudiantes o con qué profundidad pueden hacer tal o cual cosa. En ese sentido, es que las evidencias son buscadas con intención.

Interpretar la información. Una vez que se busca la información, debe ser interpretada. La información no habla por sí sola, por lo tanto, es importante identificar bien los criterios con los cuales vamos a observar e interpretar esta información.

La información es utilizada para la toma de decisiones por parte de varios actores (los docentes, los estudiantes, los estudiantes entre sí). Esta información se utiliza para tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza. También se traduce en información para el estudiante sobre su aprendizaje y cómo entender estos procesos. Estas decisiones no serán concluyentes, pero son probablemente mejores o más fundadas que aquellas que se toman sin información. Si el docente no sabe qué está pasando con sus estudiantes puede igualmente seguir adelante; puede planificar la próxima unidad según la secuencia curricular establecida, pero va a ser obviamente mucho mejor su pedagogía y las actividades que les proponga a sus estudiantes si se basa en evidencias acerca de su aprendizaje.

D. Relación entre evaluación formativa y sumativa

Finalmente, resulta importante señalar la **relación entre evaluación formativa y evaluación sumativa**. Durante mucho tiempo estas se han entendido como dos tipos de evaluaciones casi en oposición: la que es de proceso y la que es terminal, aquella que es para ayudar y aquella que es para sancionar.

La propuesta del CNEB, y que es señalada por varios autores en la actualidad, es que ambas se pueden entender como parte de un sistema, no en oposición, sino como evaluaciones que se realizan en distintos momentos, pero que ambas tendrán un mismo propósito formativo. Es decir, lo que ocurre al término del proceso de una unidad o un año escolar se convierte en una información rica e importante para las decisiones que se van a tomar después de ello, en la siguiente unidad o año escolar. Considerando que el proceso escolar tiene muchos años de desarrollo (un estudiante pasa 12 años en el sistema escolar), en realidad, lo que se percibe como un término es solo una transición de un momento a otro. Por lo tanto, la información provista por la evaluación sumativa se puede utilizar en el siguiente momento.

Desde esta perspectiva y desde la propuesta del CNEB, por evaluación formativa se entiende el conjunto de las instancias evaluativas, sin hacer una polaridad entre evaluación sumativa y formativa.

IDEAS CLAVE SESIÓN 1: SOBRE DESARROLLO DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA (EV)

El concepto de EV es un concepto en expansión.

Se habla de evaluación formativa desde distintas teorías del aprendizaje; es relevante prestar atención a este hecho porque:

- Se “escucha” el término “evaluación formativa” desde distintos puntos de vista desde las diferentes teorías.
- Cambia qué se evalúa, cómo se evalúa y el uso de la información que provee la evaluación.
- Ignorar estas distinciones puede mantener o generar confusiones en la comunicación, lo que es especialmente delicado en el contexto de reforma educativa en la que está inmerso el Perú.

Los actuales enfoques de evaluación formativa se basan en el constructivismo:

- Una idea constructivista clave es que el aprendizaje se infiere a partir de evidencias (acciones, expresiones, desempeño del estudiante).
- Evaluar es una actividad de interpretación más que de medición.
- El giro teórico al constructivismo es acompañado por un giro curricular: el aprendizaje que es valioso es el que se transfiere desde la escuela al mundo real y favorece la actuación deliberativa de los sujetos en múltiples ámbitos de la vida.
- No se trata, entonces, de evaluar quién sabe o no respecto de un saber verdadero (correcto), sino de evaluar el desarrollo de las capacidades, de actuaciones emocionales, relacionales, cognitivas y motrices de los sujetos.
- Estas capacidades las desarrollan los estudiantes en distintos ritmos. Por ende, interesa evaluar dónde está cada estudiante en su proceso de desarrollo para apoyarlo a seguir aprendiendo.

La noción que utilizaremos sobre EF destaca tres ideas:

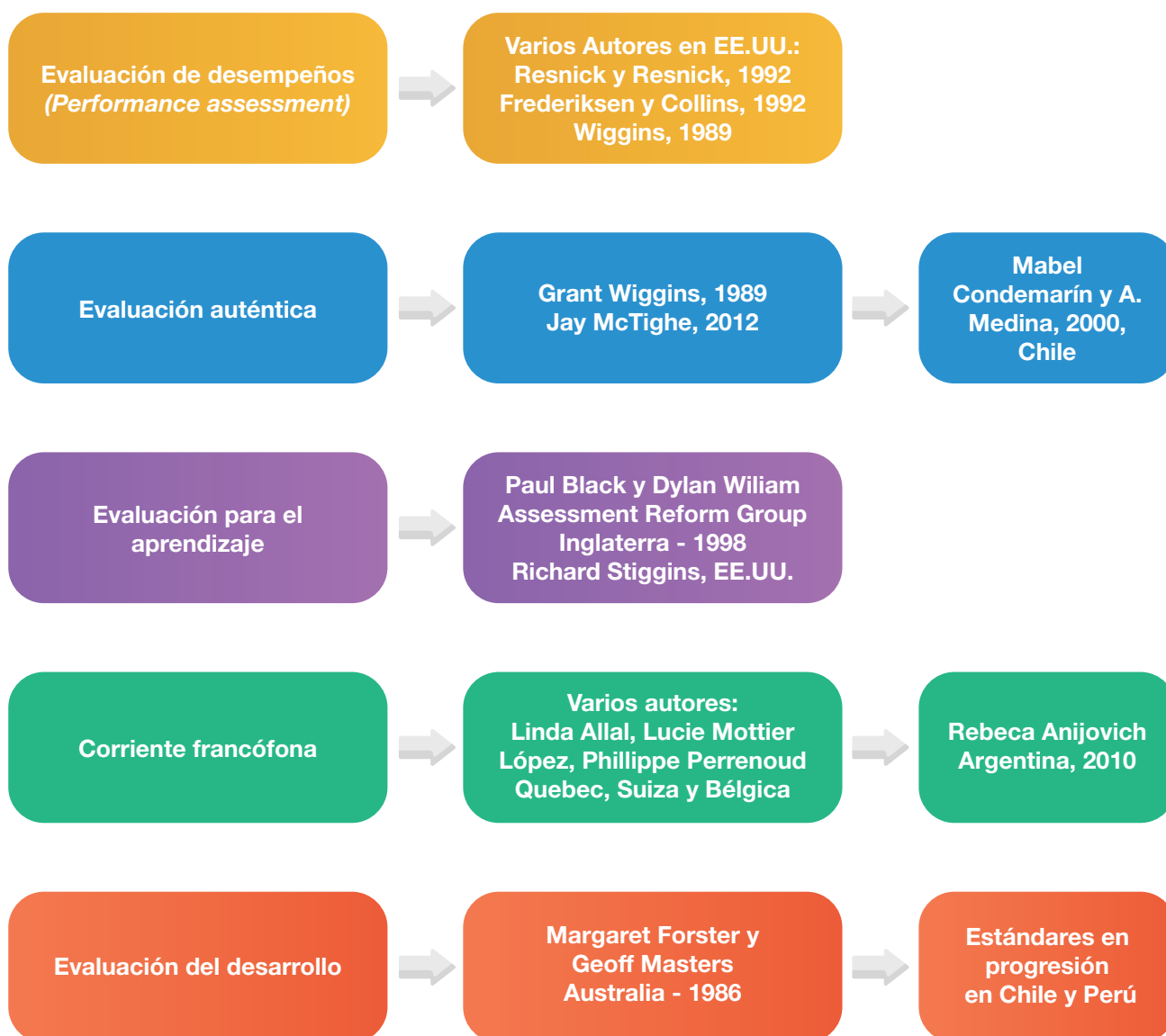
- Búsqueda de evidencias de manera intencionada.
- Interpretación de la evidencia con criterios claros.
- Toma de decisiones informada para planificar próximos pasos.

La evaluación formativa y sumativa no se oponen, forman parte de un sistema, ambas pueden tener un propósito formativo.

II. Enfoques de Evaluación Formativa

Luego de haber abordado el concepto de EF, revisaremos los diferentes enfoques y los énfasis que se establecen respecto de la EF. Se presentan, de manera general, los cinco enfoques que se van a caracterizar:

FIGURA 1: Enfoques de evaluación formativa



Los Cinco Enfoques sobre EF: Inicios, alcances, elementos clave

ENFOQUES	INICIOS Y ALCANCES	ELEMENTOS CLAVE
Evaluación de desempeño	<ul style="list-style-type: none"> Surge a mediados del siglo XX, en los años cincuenta para referirse a las evaluaciones prácticas que no requerían escritura. Se consideraban obvias en determinadas asignaturas y en las áreas vocacionales. A partir de 1980, la idea de evaluación de desempeño se ha ampliado hacia asignaturas teóricas, como por ejemplo Matemática, en respuesta al uso excesivo de tests de selección múltiple. 	<ul style="list-style-type: none"> Se observa directamente la habilidad o competencia que interesa observar, ya que las tareas son en sí mismas demostraciones de metas de aprendizaje importantes, más que indicadores indirectos de logro (Palm, 2008). Se plantea que esta evaluación ofrece una mejor posibilidad de medición de los aprendizajes relevantes. Y ofrece una oportunidad de enriquecer la enseñanza y el aprendizaje, reducida por las pruebas memorísticas o las pruebas de selección múltiple (Shepard et al., 1995).

ENFOQUES	INICIOS Y ALCANCES	ELEMENTOS CLAVE
Evaluación de desempeño	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación de desempeño demanda del estudiante realizar una tarea, en vez de seleccionar una respuesta de una lista predefinida. • Existe una variedad de definiciones sobre qué es evaluación de desempeño y cuáles son sus características. Algunos la usan como sinónimo de evaluación auténtica; sin embargo, para otros hay una diferencia de grado en la fidelidad de la tarea en el contexto real. La evaluación de desempeño tiene menos fidelidad que la evaluación auténtica (Wren, 2009). 	<ul style="list-style-type: none"> • El principio es que si la evaluación captura los aprendizajes relevantes completamente, entonces, cuando los docentes ofrezcan entrenamiento y práctica para mejorar los puntajes, ellos estarán mejorando el aprendizaje (Shepard et al., 1995).
Evaluación auténtica	<ul style="list-style-type: none"> • Uno de sus primeros y principales exponentes es Grant Wiggins, profesor de matemática en Estados Unidos, curriculista, experto en evaluación, coautor con Jay McTighe de la serie de libros y materiales Understanding by Design. • Su propuesta surge en 1989 en reacción contra las distorsiones o excesos en la cultura evaluativa imperante. • Su propuesta tiene una amplia incidencia: por ejemplo, en el Bachillerato Internacional. • Propone integrar evaluación, currículo y pedagogía en un modo de organización de la enseñanza denominado “diseño curricular invertido”, que se caracteriza por poner la finalidad educativa de un determinado objetivo o estándar como norte de la unidad; luego, se define cómo se observará ese aprendizaje y, finalmente, se diseñan las actividades que se requieren para desarrollarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación auténtica se caracteriza por realizarse a través de tareas de desempeño propias del mundo real (Frey, Smith y Allen, 2012). • Las evaluaciones auténticas se diseñan de modo que representen desempeños verdaderos. Se le da gran importancia a que los estudiantes conozcan con antelación los criterios mediante los cuales se evaluará el desempeño. La autoevaluación juega un papel mayor que en otras evaluaciones. Frecuentemente, se espera que los estudiantes muestren su trabajo públicamente, de modo de asegurar que su desempeño sea genuino (Wiggins, 1989). • La evaluación auténtica conceptualiza la evaluación como parte integral y natural del aprendizaje. Esta perspectiva utiliza múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en su globalidad y complejidad, otorgándole especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro de la sala de clases (Condemarín y Medina, 2000). • La evaluación auténtica se centra en un alumno real, considera sus diferencias, lo ubica en su propio contexto y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje significativas y complejas, tanto a nivel individual como grupal. Este desafío refuerza en los alumnos la construcción de competencias de alto nivel, dada la evidencia de que lo que se evalúa se convierte en forma automática en el estándar de lo que se espera que ellos sepan (Condemarín y Medina, 2000).
Evaluación para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Surge a fines de los años noventa en Inglaterra, a partir de la investigación de Black y Wiliam (1989) que muestra el impacto positivo de la evaluación formativa en el aprendizaje. • Se conforma el Assessment Reform Group (ARG) con el propósito de incidir en las políticas y prácticas de evaluación, las que deben considerar las evidencias de la investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es parte de la planificación de la enseñanza. • Enfocado en cómo los estudiantes aprenden. • Es central en la práctica en el aula. • Es una capacidad profesional crucial. • Es sensible al impacto emocional de la evaluación en los estudiantes; los comentarios siempre son constructivos.

ENFOQUES	INICIOS Y ALCANCES	ELEMENTOS CLAVE
<p>Evaluación para el aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Este grupo estaba integrado por Patricia Broadfoot, Richard Daugherty, John Gardner, Wynne Harlen, Mary James, Gordon Stobart, entre otros. • Distingue entre evaluación DEL aprendizaje y evaluación PARA el aprendizaje. • Ha tenido una amplia influencia en promover la evaluación formativa, que se ha vuelto política educativa en varios países. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfocado en el progreso para aumentar la motivación. • Promueve la comprensión de objetivos y criterios. • Ayuda a los estudiantes a saber qué hacer para mejorar su trabajo. • Desarrolla la capacidad de autoevaluación. • Reconoce el progreso de todos los estudiantes en todos los ámbitos.
<p>Corriente francófona</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autores principalmente de Quebec (Canadá), Bélgica y Suiza. • Se desarrolló a partir del Mastery Learning de Bloom a comienzos de la década de los ochenta. Son autores importantes de esta corriente Linda Allal, Jean Cardinet y Phillippe Perrenoud. • Se destaca el aporte de Bloom, que introdujo un cambio paradigmático al dejar de relacionar únicamente la evaluación con la certificación de conocimientos o la selección de estudiantes, para verla como un medio para sostener los aprendizajes. • La base conductista de Bloom luego es cuestionada desde las teorías cognitivista y socioconstructivista del aprendizaje, relevando los progresos cognitivos del aprendizaje y no solo los resultados, así como la idea de evaluación situada como parte del contrato pedagógico (Martínez Rizo, 2012). • Corriente con mucha influencia en Argentina y Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integra la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como parte de este. Esto implica diversificar los medios de evaluación incluyendo la observación de las actividades del alumno e intercambios entre ellos. • Se le da mucha importancia a la diferenciación pedagógica y evaluativa. • A diferencia de Bloom, para quien el docente es el principal responsable de la evaluación, este enfoque alienta el compromiso del estudiante en la evaluación, distinguiendo tres variantes: la autoevaluación en el sentido estricto; la evaluación mutua entre pares; y la coevaluación, que estipula una confrontación de las evaluaciones realizadas por el docente y el alumno. • La noción de regulación se constituye posiblemente en el aporte fundamental de este enfoque al campo de la evaluación formativa. Consiste en que “la idea de remediar las dificultades de aprendizaje (retroalimentación + corrección) es sustituida por la noción más amplia de regular el aprendizaje (retroalimentación + adaptación)” (Martínez Rizo, 2012). • Perrenoud, además, ha realizado una importante contribución al desarrollo de las competencias en educación y a la evaluación de competencias.
<p>Evaluación del desarrollo (developmental assessment)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Surge en Australia a mediados de los noventa. Sus principales exponentes son Margaret Forster y Geoff Masters. • A partir de este trabajo, muchos países han elaborado mapas de progreso del aprendizaje: Inglaterra; Australia, Nueva Zelanda, Corea del Sur, Arabia Saudita, Chile, Perú. 	<ul style="list-style-type: none"> • “[Evaluar] es el proceso de monitorear el progreso del alumno en un área de aprendizaje a fin de tomar decisiones acerca de las mejores maneras de facilitar su futuro aprendizaje”. • El progreso se analiza con referencia a un mapa de progreso construido con base en evidencias empíricas de aprendizaje (cuantitativas y cualitativas). • El propósito de la evaluación es obtener una estimación de la ubicación del estudiante en el mapa para guiar el tipo de experiencias de aprendizaje hacia los niveles siguientes del mapa. • El mapa de progreso sirve para el aula y también para reportar resultados a gran escala (nacional, sistema).

ENFOQUES	INICIOS Y ALCANCES	ELEMENTOS CLAVE
Evaluación del desarrollo (developmental assessment)	<ul style="list-style-type: none"> La idea de progresiones se ha extendido. (Margaret Heritage, 2008). 	<ul style="list-style-type: none"> Como señala Wiliam (2009): “La tratabilidad instruccional también involucra una teoría del aprendizaje, porque antes que se pueda tomar una decisión acerca de qué tipo de evidencia obtener, es necesario conocer no solo qué es lo que sigue en términos de aprendizaje, sino también qué tipo de dificultades tienen los aprendices al atravesar esos pasos”. Si se definen como estándares nacionales, los mapas de progreso sirven para determinar dónde está el estudiante y hacia dónde debe avanzar, a la vez que permite determinar cuál es la brecha de aprendizaje respecto a la expectativa definida.

Ideas Clave: Sobre Enfoques de Evaluación Formativa

- ✓ Los enfoques de EF son diversos. Cada uno privilegia algunas ideas. Sin embargo, son ideas que se pueden sumar.
- ✓ Es importante conocer y profundizar en los elementos de los distintos enfoques porque todos ellos están presentes en el CNEB y, especialmente, en las orientaciones del CNEB sobre evaluación.



Cuestionario

1. ¿Por qué se señala que el concepto de EF es un concepto en expansión?
2. ¿Qué ocurre en este desplazamiento o expansión del concepto de EF respecto de las teorías de aprendizaje subyacentes?
3. ¿Por qué es relevante prestar atención de las distintas teorías del aprendizaje presentes en las definiciones de EF?
4. ¿Por qué la Evaluación formativa y Evaluación Sumativa no se oponen necesariamente?
5. ¿Cuáles de las siguientes ideas de los diferentes enfoques de EF se pueden encontrar en el CNEB?

Bibliografía

Black, Paul y Wiliam, Dylan (2009). Developing a theory of formative assessment. Educational assessment Evaluation and Accountability, 21(1):5-31

Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17(54), 849-875

Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica, capítulo VII, Orientaciones para la evaluación formativa de las competencias en el aula pp 176-183

Bibliografía sobre cada enfoque de evaluación formativa

Evaluación de desempeño

Palm, Torulf (2008). Performance Assessment and Authentic Assessment: A Conceptual Analysis of the Literature. Practical Assessment, Research & Evaluation, 13, 4, 1-11.

Shepard, Lorrie et al (1995). Effects of introducing classroom performance assessment on student learning. CSE Technical Report 394.

Wren, Douglas (2009). Performance assessment: a key component of a balanced assessment system. Report from the Department of Research, Evaluation, and Assessment, Research Brief , N°2. Virginia Beach City Public Schools.

Evaluación auténtica

Condemarín, Mabel y Medina, Alejandra (2000). Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. Santiago: Ministerio de Educación, Programa P900.

Frey, Bruce; Schmitt, Vicki y Allen, Justin (2012). Defining Authentic Classroom Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17, 2, 1-18.

Wiggins, Grant (1989). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment. *Phi Delta Kappan*, 70, 9. 703-713.

Wiggins, Grant y McTighe, Jay (2012). *Understanding by Design Guide to Advanced Concepts in Creating and Reviewing Units*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Evaluación PARA el aprendizaje

Assessment Reform Group (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge: Faculty of Education University of Cambridge.

Black, Paul y Wiliam, Dylan (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, 7-74.

Black, Paul y Wiliam, Dylan (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Department of Education and Professional Studies, King's College, London.

Black, Paul y Wiliam, Dylan (2003). 'In Praise of Educational Research': formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29, 5, 623-637.

Wiliam, Dylan (2009) Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una teoría de la evaluación formativa. *Archivos de ciencias de la Educación* (4ª época). 2, 3, 15-44.

Evaluación del desarrollo

Forster, Margaret (2007). Los argumentos a favor de los mapas de progreso en Chile. Ponencia en la 9ª Conferencia Internacional UKFIET sobre Educación y Desarrollo, Oxford, 11, 12 y 13 de septiembre de 2007.

Heritage, Margaret (2008). Learning progressions: Supporting instruction and formative assessment. Paper preparado para Formative Assessment for Teachers and Students (FAST), State Collaborative on Assessment and Student Standards (SCASS) of the Council of Chief State School Officers (CCSSO). Washington DC: Council of Chief State School Officers.

Masters, Geoff (2005). *Continuity and Growth: Key Considerations in Educational Improvement and Accountability*. Monitoring Learning. Melbourne: ACER.

Masters, Geoff y Forster, Margaret (1996-2001). *Developmental Assessment*. Assessment Resource Kit (ARK). Melbourne: ACER.

Corriente francófona

Allal, Linda; J. Cardinet y P. Perrenoud (eds.) (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berna: Lang.

Allal, Linda y Lucie Mottier López (2005). "Formative assessment of learning: A review of publications in French", en Ceri, 2005:241-264.

Anijovich, R. (comp.) (2010). La evaluación significativa, Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, Phillippe (1996). La construcción del éxito y del fracaso escolar: Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Fundación PAIDEIA y Ediciones Morata, segunda edición.

Perrenoud, Phillippe (2010). La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Ediciones Colihue.