

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3461>

Destrezas con criterio de desempeño y contenidos: confusión en la evaluación

Skills with performance criteria and content: confusion in assessment

Flavio Eduardo Álvarez Álvarez

flavio.alvarez@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0007-3376-6220>
Ministerio de Educación del Ecuador
Azogues – Ecuador

Margarita Teolinda Álvarez Sánchez

margareth2812@live.com
<https://orcid.org/0009-0005-5835-4623>
Ministerio de Educación del Ecuador
Azogues – Ecuador

Mónica Leticia Crespo Blacio

leticia.crespo@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0005-4217-0416>
Ministerio de Educación del Ecuador
Machala – Ecuador

Artículo recibido: 03 de febrero de 2025. Aceptado para publicación: 17 de febrero de 2025.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

Dentro del magisterio ecuatoriano se tiende a evaluar los contenidos en vez de la destreza completa. Este ensayo tiene como objetivo determinar la manera adecuada de evaluar las destrezas con criterio de desempeño en relación con la que se efectúa a los contenidos que son parte de la misma. Los aspectos que inciden en esta confusión están directamente ligados al desconocimiento de los componentes de la destreza, los momentos para evaluar, técnicas e instrumentos. La metodología emplea la indagación documental, considerando los factores que inciden en la confusión de los profesores, por tanto, se emplea un marco teórico referencial, con aportes relacionados a evaluación, tipos de evaluación, destrezas y contenidos. Los autores hacen alusión a la evaluación en el proceso educativo, tipos y finalidades e indican que ésta no debe buscar la aprobación o reprobación de los estudiantes, peor medir la cantidad de conocimientos adquiridos, sino que debe enfocarse en la toma de decisiones respecto al proceso educativo con la implementación de las acciones pertinentes. La evaluación merece especial atención de la comunidad educativa para destacar su importancia, con un diseño adecuado y la selección correcta de técnicas e instrumentos que permitan verificar la destreza, más no solamente la asimilación de contenidos. Se concluye que evaluar las destrezas con criterio de desempeño es difícil si no se consideran sus elementos constitutivos: habilidad, conocimiento, nivel de profundidad y contexto, en consecuencia, se requiere definir con anterioridad lo que se pretende evaluar en función de las necesidades de los estudiantes.


Palabras clave: destrezas con criterio de desempeño, contenidos, evaluación

Abstract

Within the Ecuadorian teaching profession there is a tendency to evaluate the content rather than the complete skill. This essay aims to determine the appropriate way to evaluate skills with performance

criteria in relation to the way in which the content that is part of the skill is evaluated. The aspects that influence this confusion are directly linked to the lack of knowledge of the components of the skill, the moments to evaluate, techniques and instruments. The methodology uses documentary research, considering the factors that influence the confusion of teachers, therefore, a theoretical framework is used, with contributions regarding evaluation, types of evaluation, skills and content. The authors make reference to the evaluation in the educational process, types and purposes and indicate that this should not seek the approval or disapproval of the students, but rather measure the amount of knowledge acquired, but should focus on decision making regarding the educational process with the implementation of the pertinent actions. Assessment deserves special attention from the educational community to highlight its importance, with an adequate design and the correct selection of techniques and instruments that allow the verification of skills, but not only the assimilation of content. It is concluded that assessing skills with performance criteria is difficult if their constituent elements are not considered: ability, knowledge, depth level and context, therefore, it is necessary to define in advance what is intended to be assessed based on the needs of the students.

Keywords: skills with performance criteria, content, evaluation

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Álvarez Álvarez, F. E., Álvarez Sánchez, M. T., & Crespo Blacio, M. L. (2025). Destrezas con criterio de desempeño y contenidos: confusión en la evaluación. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (1), 1921 – 1929. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3461>

INTRODUCCIÓN

Es notoria la realidad que se muestra en las escuelas de Educación General Básica respecto a la confusión que se da al evaluar las destrezas con criterio de desempeño y los contenidos. Si bien es cierto, los contenidos son parte de las destrezas con criterio de desempeño, al momento de evaluar no deben ser lo único verificable, hay otros elementos fundamentales como: la habilidad, nivel de profundidad y contexto de los estudiantes según la asignatura y las inteligencias múltiples.

El presente ensayo plantea diferenciar la evaluación que se realiza a las destrezas y a los contenidos como parte de ellas. Es necesario considerar ciertas precisiones ligadas a la problemática principal, que podrían estar incidiendo en la forma de evaluar: desconocimiento de los componentes de la destreza, momentos inapropiados para evaluar, técnicas e instrumentos de evaluación mal seleccionados. Bajo este precepto, el objetivo es determinar la manera adecuada de evaluar las destrezas con criterio de desempeño en Educación General Básica, mediante la indagación documental, para diferenciarla de la evaluación de contenidos, tomando en cuenta ciertos factores que inciden en la confusión de los profesores, por tal motivo, se emplea un marco teórico referencial, con aportes de diferentes autores respecto a: evaluación, tipos de evaluación, destrezas con criterio de desempeño y contenidos.

Es evidente que la evaluación es una actividad que está presente en todo momento y en cada una de las actividades cotidianas, más aún en el campo educativo, donde docentes y estudiantes están inmersos en una infinidad de procesos complejos y, la utilizan para verificar el cumplimiento de la meta propuesta. Cada etapa de enseñanza - aprendizaje debe ser planificada en relación al objetivo y a la actividad evaluativa, en beneficio de los educandos y enfocada en la preparación responsable de los profesionales de la educación.

DESARROLLO

Para Falcón et al. (2021) la evaluación dentro del proceso educativo debe constituirse en una acción continua y permanente, de tal forma que ofrezca la posibilidad de consolidar y fortalecer los aprendizajes y lograr concretar los objetivos planteados con anticipación, en pos de solventar las necesidades fundamentales de los estudiantes. Esto quiere decir que, la evaluación constante (inicial o diagnóstica, formativa o procesual, final o sumativa) es importante, ya que permite conocer la realidad de cada docente, de tal modo, que se puedan satisfacer sus necesidades con las actividades planificadas, por ello, es fundamental tomar en cuenta las características de cada uno de estos tipos de evaluación.

En cuanto a la evaluación diagnóstica, ésta es aquella que se desarrolla al iniciar cualquier proceso educativo según Álava y Rodríguez (2022), por lo cual, el profesor debe tomar en cuenta sus dos tipos: la inicial y la puntual. En definitiva, es la obtención de información, en cuanto a conocimiento, habilidades y actitudes que son necesarias para comenzar con éxito los nuevos retos en la escuela. A través de un diagnóstico adecuado, se pueden detectar falencias y vacíos en el dominio conceptual de los estudiantes, así como, defectos en los engranajes conductuales de los mismos, con lo que se plantea el inicio de acciones correctivas que permitan superar los inconvenientes y evitar mayores daños durante la formación académica.

La evaluación formativa en cambio, es permanente y sistemática. En ella se recoge información para conocer, analizar y valorar los procesos de aprendizaje y los niveles de avance en el desarrollo de las competencias. En base a esta información, se toman decisiones de manera oportuna y pertinente para la mejora continua de la enseñanza - aprendizaje (Atkin, Black y Coffey, citados por el Ministerio de Educación del Perú, 2021). Además, se la concibe de la siguiente manera: ayuda a medir el progreso de los estudiantes en lo conceptual, procedimental y actitudinal; brinda datos suficientes para que el

docente cambie sus estrategias metodológicas en función de la optimización de recursos y; mejora los resultados de manera coherente.

Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2021), la evaluación formativa no busca distinguir entre los que aprueban o no aprueban, ni tampoco medir la cantidad de conocimientos que adquirió un alumno. Una evaluación formativa basada en competencias busca: valorar la capacidad estudiantil para resolver problemas difíciles para ellos, poniendo en juego sus capacidades y habilidades; descubrir el nivel real en el que se hallan respecto a las competencias adquiridas, para encaminarlos hacia estamentos más avanzados y; brindar oportunidades constantes para que demuestren las habilidades y capacidades adquiridas dentro de una competencia. De ahí se desprende que la evaluación formativa debe realizarse continuamente, pues, permite identificar falencias al inicio de los aprendizajes, que a su vez, se convierten en prerrequisitos para los que vendrán después, con lo que se puede orientar o direccionar el proceso, planteando actividades que ayudan a evidenciar el adelanto y la superación de cada estudiante, así como, comprobar el cumplimiento del objetivo planteado.

A más de lo expresado anteriormente, los resultados obtenidos con la evaluación formativa se pueden retroalimentar de tal manera, que se realicen los ajustes en los aprendizajes y en el logro de los productos finales con los que se demuestren la adquisición de desempeños auténticos (Saldaña, 2022). Bajo esa afirmación, la evaluación formativa está basada en la información recolectada y en el análisis de la misma, lo que permite a los profesores elaborar comentarios constructivos e implementar acciones que logren el progreso de la comprensión de sus aprendices, modificando sus estrategias de enseñanza en relación a los logros alcanzados.

Así mismo, la función primordial de la evaluación sumativa, corresponde a la valoración apropiada de procesos o productos que se consideren culminados, con actividades o estrategias medibles y concretas. Su finalidad es proporcionar un valor a estos procesos o productos en cualquier grado de aprendizaje, para con ello decidir la positividad o negatividad del logro alcanzado, si es válido o resulta inservible y por tanto, hay que desecharlo. Con ella, no es posible mejorar nada de forma inmediata, sino valorar definitivamente, porque es de aplicación final para tomar una decisión en cualquier sentido, incluso si es de promoción o reprobación (Romero-González, 2024). En realidad, la evaluación sumativa es el punto culminante de lo desarrollado en el aula, sin embargo, es también el inicio para nuevas estrategias evaluativas y de retroalimentación.

En todo momento y de la forma que sea, la evaluación es en sí, una actividad complicada de ejecutar, ya que analizar qué se debe evaluar y cómo hacerlo preocupa a todos los integrantes de la comunidad educativa. Para Lara et al. (2021), las diversas técnicas e instrumentos de evaluación sirven ostensiblemente para recopilar información valiosa para la ejecución idónea de la labor docente. Sin embargo, Sánchez y Solís (2023) indican que los profesores son incapaces de elaborar y aplicar un sistema de evaluación que esté adaptado a la pedagogía actual, siendo uno de los problemas más serios. Es decir, no se cumple con el precepto fundamental de la evaluación, considerando que los docentes no la toman como una actividad de gran valía para su desempeño, lo que se refleja en la elaboración de instrumentos incipientes, que sólo miden contenidos para asignar notas, promocionar o clasificar a los estudiantes, demostrando falta de disposición para permitir a éstos corregir sus errores y mejorar progresivamente.

Esta situación ha provocado que los profesores se centren en la evaluación solamente de contenidos, volviendo memoristas a sus alumnos conforme al postulado que criticaba Freire (citado por García y García, 2022) al hablar de la educación bancaria, dando cabida a escasas o nulas habilidades y, por ende, a la deficiente adquisición de aprendizaje significativo que provoca dificultades de aprehensión durante toda la vida. En contraposición, Ley y Espinoza (2021) indican que la evaluación posee muchos factores asociados que la constituyen en un proceso contextualizado, abierto, flexible, continuo y dinámico, dado en un tiempo específico, de tal forma, que faculte el uso de variadas estrategias para

evaluar los aspectos del aprendizaje, con instrumentos adecuados que serán aplicados en diferentes momentos de la enseñanza. Concomitantemente, para que la evaluación sea efectiva, se necesitan de instrumentos que ayuden al docente a conocer la realidad de los estudiantes y en base a ello, puedan planificar su debida retroalimentación, proceso que ayudará a solventar necesidades de los alumnos en el campo pedagógico, por lo tanto, se sugiere emplear la técnica de la observación con sus distintos instrumentos.

En relación al tema de los instrumentos y la técnica de la observación, Hoz (2023) indica que estos elementos permiten evaluar las acciones de aprendizaje en el momento mismo que se producen y se puede advertir en el acto los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que muestran los estudiantes y la forma de empleo en determinadas circunstancias. Se debe recopilar la información suficiente y objetiva, que permita realizar un análisis sin sesgo alguno, a fin de replantear las diferentes estrategias empleadas por el docente en sus clases.

Sobre este mismo tema, Martín y Alcalá (2022), manifiestan que dentro de la técnica de la observación se distinguen instrumentos que poseen gran importancia dentro del quehacer evaluativo, como: registro anecdótico, diario de campo, portafolio, rúbrica, lista de cotejo, escala numérica, entre otros, los mismos que proporcionan información relevante para identificar el logro académico y conductual de los alumnos, según la pretensión evaluativa. Del mismo modo, cuando se diseña el instrumento de evaluación hay que considerar cinco elementos fundamentales: el objeto que se va a evaluar (contenidos); criterios o indicadores en función de las destrezas con criterio de desempeño; información necesaria en base a los criterios e indicadores propuestos; valoración o juicios de valor que se elaboran y; la toma de decisiones para verificar si aprueba, reprueba, se promociona o no (Asiú et al., 2021). Es innegable el grado de importancia que tienen dentro del diseño, todos y cada uno de los elementos citados, tomando en cuenta que se van ejecutando a medida que avanza la evaluación, sin embargo, la acción por desconocimiento del docente, la empuja más hacia los contenidos.

Pero, los contenidos están explícitos en las destrezas con criterio de desempeño y son los que ayudan a concretar los demás componentes de la misma, son importantes, pero no lo único a considerar al momento de evaluar. El correcto abordaje de los contenidos permitirá que el profesor descubra la habilidad, el contexto y el nivel de profundidad que quiere que sus educandos logren alcanzar, así como, le facilitará la selección y diseño adecuado del instrumento de evaluación. Según Gómez (2023), los contenidos curriculares resultan del escogimiento de conocimientos diversos, que se consideran importantes para el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes, sobre todo si no se alcanza una asimilación plena sin la ayuda necesaria. Esto da a entender que, la asimilación de conocimientos debe ser apoyada por los otros componentes de la destreza con criterio de desempeño.

Para que la enseñanza y el aprendizaje intervengan en el ser humano durante su desarrollo integral, se da el tratamiento de tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos conceptuales hacen referencia a realidades complejas que merecen ser comprendidas, fundamentados en conceptos y definiciones (Pacheco, 2022), por lo que, deben ser aprendidos de memoria como principio de la adquisición de habilidades con las cuales demuestran la adquisición de las destrezas con criterio de desempeño; los contenidos procedimentales, permiten emplear procedimientos con los cuales se van alcanzando los productos finales y; los contenidos actitudinales tienen estrecha relación con los anteriores al lograr la aprehensión de valores y actitudes que se ven reflejadas en el momento de la aplicación, por ejemplo, cuando cuidan de manera consciente el medio ambiente, aman y respetan a sus padres y maestros, etcétera.

Todo el tiempo, el quehacer educativo en Educación General Básica (incluyendo la evaluación) se ha centrado en conceptos y definiciones, dejando ocultas las habilidades y actitudes que tienen igual o mayor importancia en cada una de las asignaturas. Es fundamental que los contenidos puedan estar adecuados al nivel cognitivo de los estudiantes, sean claros, concretos, precisos, contextualizados y

sustentados en aspectos anteriormente asimilados, sobre todo, que sean capaces de concretar la destreza y sus demás componentes. Tener destreza por parte de los alumnos, significa saber hacer algo con una o más acciones, tomando en cuenta ciertos conocimientos teóricos y con diferente nivel de complejidad o criterios de desempeño (Cueva et al., 2023). Bajo este precepto, llegar a alcanzar una destreza conlleva un elevado grado de dedicación y práctica, esto aplicable en todos los estamentos de la vida. No todas las personas o educandos son capaces de desarrollar la misma destreza de igual manera o con el mismo grado de eficiencia, va a depender de muchos factores, incluyendo la retroalimentación oportuna que se pueda brindar.

Por su parte, Fernández y Macancela (2022) describen a las destrezas con criterio de desempeño como como una orientación general en base a la cuales se llegan a estructurar las diferentes planificaciones micro y mesocurriculares. Saberlas definir es crucial para todo sistema educativo y difundirlas corresponde a las autoridades educativas, en tanto que la labor del docente las pone en práctica en las aulas, con el respectivo soporte humano y técnico para el éxito estudiantil. Cabe recalcar, que a partir de estos tipos de planificación curricular se van profundizando los errores en la evaluación de contenidos, sin considerar los otros tres elementos de la destreza. Planificar es importante, pero mucho más fundamental es hacerlo bien, considerando las necesidades e intereses de los alumnos.

Las destrezas con criterio de desempeño merecen especial consideración al momento de ser evaluadas, para lo cual, se deben tomar en cuenta ciertas recomendaciones como: seleccionar los productos o procesos a evaluar; enlistar los aspectos importantes del proceso o producto, en un número razonable de criterios; permitir la revisión de los criterios planteados por parte de otros profesores; expresar los criterios mediante conductas observables de los estudiantes o características del producto; no utilizar palabras ambiguas que confundan el significado de los criterios de desempeño y; ordenar los criterios de acuerdo a cómo serán observados (Parral, 2020).

Estos criterios de desempeño, son los aspectos concretos que los alumnos deben lograr evidenciar al desarrollar una actividad o alcanzar un producto y, constituyen la parte esencial de una evaluación bien hecha, pero, también se consideran como la fuente de los problemas, cuando el docente evalúa con actividades globales y demasiado conceptuales, que se fijan únicamente en el producto y no en el proceso. Saber bien lo que se quiere evaluar ayuda a escoger de manera pertinente los criterios de desempeño de la destreza, los que permiten diseñar de mejor manera los instrumentos y escoger la técnica más adecuada en pos de la toma de decisiones acertadas en relación a todo el proceso educativo y no solamente a la asimilación de contenidos.

CONCLUSIÓN

Con lo expuesto por los autores y considerando la experiencia personal como maestros de aula, se concluye que evaluar las destrezas con criterio de desempeño es un proceso complicado, pero trascendental, por lo que se vuelve imperativo conocer sus elementos y saber cómo evaluarlos (habilidad, conocimiento, nivel de profundidad y contexto), definir los momentos apropiados para llevar a cabo la evaluación y seleccionar las técnicas e instrumentos pertinentes. Los contenidos están explícitos en la destreza, salvo contadas excepciones, en las cuales toca inferir y sirven de concreción para los demás componentes, lo que les da importancia, pero no son lo único que se debe evaluar. Lamentablemente, el facilismo o desconocimiento dentro del magisterio ecuatoriano provoca que solamente los contenidos sean considerados a la hora de validar los aprendizajes, cuando en realidad, la eficiencia en el aprendizaje radica en la evaluación de los cuatro aspectos que involucra la destreza.

Ante esta dificultad a la que se ven abocados los profesores en las instituciones educativas, es menester: definir lo que se quiere evaluar; enlistar los criterios sobre los cuales se aplicará el instrumento; validar esos criterios por parte de otros docentes; verificar el cumplimiento de los mismos mediante conductas observables, características del producto o proceso; utilizar palabras entendibles

para los educandos y ubicar los criterios en el orden que se deben observar, a fin de lograr evitar la confusión en la evaluación de las destrezas con criterio de desempeño y los contenidos conceptuales, especialmente. Cuando los docentes hayan adquirido la experticia adecuada y se empoderen del proceso evaluativo, se logrará proporcionar aprendizajes significativos, competencias duraderas y actitudes trascendentales, en beneficio de la mejora de la calidad educativa en Educación General Básica, a partir de la evaluación de toda la destreza y no solamente de los contenidos, que son únicamente una parte de ella.

REFERENCIAS

Álava, J. B. C., y Rodríguez, M. A. Y. (2022). La evaluación diagnóstica y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes de educación general básica. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(6), 1498-1513. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9042512>

Asiú Corrales, L. E., Asiú Corrales, A. M., y Barboza Díaz, Ó. A. (2021). Evaluación formativa en la práctica pedagógica: una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(78), 134-139. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442021000100134&script=sci_arttext

Cueva, E. J. H., López, L. N. P., Armijos, G. M. M., Pardo, J. S. M., & Patiño, A. L. G. (2023). Ambientes de Aprendizaje y su Incidencia en el Desarrollo de Destrezas con criterio de desempeño en el Área de Ciencias Naturales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 7172-7194. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/9251>

Falcón Ccenta, Y., Aguilar Hernando, J., Augusto Luy-Montejo, C., y Morillo-Flores, J. (2021). La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario. *Propósitos y Representaciones*, 9(1). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992021000100014&script=sci_arttext&tlng=en

Fernández Durán, C. G., & Macancela Herrera, A. B. (2022). Reflexiones sobre las destrezas con criterio de desempeño de la asignatura de Filosofía I desde la taxonomía de Bloom. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/items/87ed0bcd-2a6e-4f29-9eee-28512622a4bd>

García Fernández, R., y García Marín, A. (2022). La educación como acto político en Freire. La teoría antidualógica, la arbitrariedad cultural y la educación bancaria: nociones para comprender la reproducción de las desigualdades en América Latina. *Revista Innovaciones Educativas*, 24(37), 266-276. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-41322022000200266&script=sci_arttext

Gómez, Y. A. (2023). Innovación educativa y gestión curricular. *Anales de la Real Academia de Doctores*. Obtenido de <https://www.rade.es/imageslib/PUBLICACIONES/ARTICULOS/V8N3>. https://www.rade.es/imageslib/PUBLICACIONES/ARTICULOS/V8N3%20-%2007%20-%20AC%20-%20APARICIO_RADE-MAPFRE.pdf

Hoz, V. G. (2023). La evaluación del rendimiento escolar en el modelo de evaluación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 29(114), 5. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol29/iss114/5/>

Lara, K. L. T., Párraga, J. F. M., Barona, V. B. G., y Larenas, F. P. (2021). Técnicas e Instrumentos de Evaluación como Herramienta para el Cumplimiento de los Resultados de Aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(12), 32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8219284>

Ley Leyva, N. V., y Espinoza Freire, E. E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 363-370. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000600363&script=sci_arttext&tlng=pt

Martín, R. B., y Alcalá, D. H. (2022). Mecanismos, instrumentos y prácticas para fomentar la participación del alumnado en su propia evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 7-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8415699>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Guía para el Docente. Destrezas Literarias. Prueba SER. <https://educacion.gob.ec/downloads/2021/04>

Ministerio de Educación del Perú. (2021). Boletín Pedagógico N° 1: Guía para la Planificación Microcurricular, 6 (12).
<https://sites.minedu.gob.pe/orientacionesdocentes/2020/10/06/cual-es-la-finalidad-de-la-evaluacion-formativa/>


Pacheco, R. J. P., Hurtado, O. L. B., Pillajo, P. C. H., Ñacato, J. C. M., y Zumba, E. M. P. (2022). 15.-La contextualización del currículo priorizado ecuatoriano: una conexión con la realidad de la comunidad educativa. Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0, 26(1), 324-340.
<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1628>

Parral, R. (2020, 13 de octubre). Evaluación. Criterios de desempeño [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=DzcFjty0M3s>

Romero-González, L. M. (2024). Análisis de la evaluación y la calificación. ¿Es posible una coordinación pedagógica entre ambos enfoques? European Public & Social Innovation Review, 9, 1-21.
<https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/327>

Saldaña, J. J. C. (2022). La evaluación formativa en la educación. Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 13(2), 149-160.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8541781>

Sánchez Flores, J., y Solís Trujillo, B. P. (2023). La evaluación formativa: un proceso reflexivo y sistemático de la práctica docente. Conrado, 19(90), 196-202.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442023000100196&script=sci_arttext&lng=pt

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) .