

Más allá de la nota: el rol de la evaluación formativa y sumativa en el desarrollo estudiantil universitario

Beyond the grade: the role of formative and summative assessment in university student development

Jesús Antonio Alor López, Fernando Francisco Guillermo Agama, José Miguel Hernández Angulo

RESUMEN

Objetivo: Analizar las prácticas de evaluación formativa y sumativa en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión (UNJFSC) y su relación con el desarrollo académico estudiantil. **Método:** Se empleó un enfoque mixto, de alcance descriptivo y diseño fenomenológico, con muestreo estratificado proporcional aplicado a estudiantes y docentes de la UNJFSC durante el semestre 2024-I. Se utilizaron encuestas, entrevistas en profundidad, un grupo focal y análisis documental de sílabos. **Resultados:** se identificó un predominio de las evaluaciones de conocimiento (100 % de los sílabos revisados) sobre las de producto (60 %) y desempeño (40 %). El 76 % de los docentes consideró que una combinación equilibrada de los tres parámetros de evaluación es más efectiva, pero el 60 % señaló limitaciones de tiempo y recursos para implementarla. **Conclusión:** existe una brecha entre la valoración positiva de la evaluación formativa y su implementación efectiva, por lo que se recomienda mejorar las políticas institucionales, capacitar al personal docente y fomentar una cultura institucional innovadora en métodos de evaluación.

Palabras clave: Evaluación formativa; evaluación sumativa; educación superior; desarrollo académico; prácticas docentes.

ABSTRACT

Objective: To analyze formative and summative assessment practices at the Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión (UNJFSC) and their relationship with student academic development. **Method:** A mixed-methods approach was used, with a descriptive scope and phenomenological design, applying proportional stratified sampling to students and faculty at UNJFSC during the 2024-I academic term. Surveys, in-depth interviews, a focus group, and documentary analysis of syllabi were used. **Results:** Knowledge-based assessments predominated (100% of reviewed syllabi) over product-based (60%) and performance-based assessments (40%). 76% of faculty considered a balanced combination of the three assessment parameters to be more effective, but 60% reported time and resource constraints limiting its implementation. **Conclusion:** There is a gap between the positive perception of formative assessment and its effective implementation; improving institutional policies, training faculty, and fostering an innovative institutional culture in assessment methods are therefore recommended.

Keywords: Formative assessment; summative assessment; higher education; academic development; teaching practices.

Recibido 26/05/2025 Aprobado 10/06/2025

Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)



¹<https://orcid.org/0009-0006-6863-4925>, 1) jalor@unjfsc.edu.pe. <https://orcid.org/0000-0002-2127-1032>, fguillermo@unjfsc.edu.pe. <https://orcid.org/0000-0002-0560-612X>, jhernandez@unjfsc.edu.pe

INTRODUCCIÓN

En la educación superior, la evaluación desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que resulta necesario implementar estrategias que no solo verifiquen la adquisición de conocimientos, sino que también fomenten el pensamiento crítico y las habilidades de aprendizaje continuo.

Los sistemas de evaluación tradicional han sido cuestionados en distintos contextos. A nivel global, Martínez (2012) señala que el 78 % de las instituciones de educación superior reconocen la necesidad de reformarlos, mientras que en Latinoamérica, Sancho y Crespo (2022) destacan que el 52 % aplica de forma sistémica la evaluación formativa. En el Perú, la situación es similar: Vargas et al. (2022) indican que apenas el 40 % de las universidades promueve activamente este tipo de evaluación, lo que evidencia la necesidad de abordar la problemática en el contexto universitario nacional.

Ante esta realidad, el presente estudio tuvo como propósito describir y analizar las características y percepciones de las prácticas de evaluación formativa y sumativa en la UNJFSC durante el ciclo académico 2024-I, considerando como objetivos específicos: identificar y categorizar las prácticas de evaluación más comunes, explorar las percepciones de estudiantes y docentes, y analizar los desafíos y oportunidades en la implementación de diferentes métodos de evaluación.

Este estudio aporta de forma teórica, práctica y metodológica al campo de la evaluación educativa, al ofrecer orientaciones para mejorar la calidad en la UNJFSC y un enfoque mixto replicable en futuras investigaciones. Aunque el estudio es principalmente descriptivo, se plantearon hipótesis de trabajo que guiaron y enriquecieron el análisis de los resultados: (H1) predominio de las evaluaciones de conocimiento sobre las de producto y desempeño; (H2) existencia de discrepancias entre las percepciones de estudiantes y docentes; (H3) las limitaciones de tiempo, recursos y capacitación docente como principales desafíos para la implementación de una evaluación diversa; y (H4) una percepción compartida entre estudiantes y docentes sobre la necesidad de mayor integración de evaluaciones formativas y de desempeño.

Los dos conceptos centrales sobre los que gira la investigación son la evaluación formativa y la sumativa. La primera, según Black y Wiliam (2018), comprende todas aquellas actividades emprendidas por los docentes o por los propios estudiantes, orientadas a proporcionar retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje; sus rasgos principales son la continuidad, la retroalimentación inmediata, la adaptabilidad y la participación activa del estudiante. La evaluación sumativa, término acuñado por Scriven (1967), describe en cambio aquella que “suma” los resultados de aprendizaje al final de un programa educativo, y se caracteriza por su finalidad de cierre, la medición de los objetivos alcanzados, la asignación de

calificaciones y la acreditación de competencias.

Desde el punto de vista pedagógico, el constructivismo —con teóricos como Piaget, Vygotsky y Bruner— plantea que el aprendizaje es un proceso activo de construcción de conocimiento que la evaluación debe reflejar; en esta línea, Reigeluth et al. (2016) destacan la importancia de dicho proceso, y no solo del producto final. La teoría del aprendizaje situado de Lave y Wenger, por su parte, dio origen al concepto de evaluación auténtica que, según Wiggins (2020), replica los desafíos y estándares de desempeño que enfrentan los profesionales en el mundo real. Complementariamente, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1976) refuerza la importancia de la retroalimentación formativa, la autoevaluación, la evaluación entre pares, la alineación con los objetivos y la promoción de la motivación y la autoestima (Rodríguez, 2011).

A nivel internacional, diversas investigaciones han explorado esta temática desde un enfoque mixto. En España, Fraile et al. (2020) implementaron un programa de evaluación formativa en 246 estudiantes durante un semestre y encontraron mejoras significativas en autorregulación, motivación y competencias metacognitivas. Luna (2019) identificó elementos críticos del modelo educativo y demostró la eficacia de la evaluación formativa en una muestra de 15,969 estudiantes universitarios mexicanos, aportando una metodología robusta para futuras evaluaciones. Desde un enfoque cualitativo, Gikandi et al. (2011) hallaron que técnicas como la autoevaluación, los foros de discusión y los portafolios electrónicos, implementados de forma continua junto con la retroalimentación formativa, pueden mejorar significativamente la experiencia de aprendizaje en la educación superior.

En el Perú, Morante (2020), en Lima, identificó que la evaluación sumativa se percibe centrada en la calificación final, mientras que la formativa es valorada por su dinamismo, aunque no siempre asociada al aprendizaje. Quintana (2018), en un estudio de caso con docentes de aulas de 3, 4 y 5 años en una institución estatal de Ate, encontró mediante entrevistas semiestructuradas brechas entre el conocimiento teórico y la aplicación práctica de la evaluación formativa, especialmente en retroalimentación y registro continuo. En Moquegua, Cruz (2022) realizó un estudio cuantitativo con una muestra de 210 estudiantes y encontró una relación directa y moderada entre evaluación formativa y rendimiento académico ($r = .568$, $p = .009$); además, el 56.2 % de los estudiantes indicó que la evaluación formativa aplicada en su universidad es regularmente adecuada.

METODOLOGÍA

Dada la naturaleza del problema, se adoptó un enfoque mixto que, según Hernández-Sampieri et al. (2018), permite una visión más completa y holística del objeto de investigación. El componente cualitativo buscó describir las percepciones de los participantes mediante un diseño fenomenológico que, según Creswell y Poth (2018),

permite comprender en profundidad sus experiencias; como señala Van Manen (2016), a través de entrevistas en profundidad, grupos focales y análisis documental se logra capturar la esencia de dichas experiencias en relación con los procesos de evaluación. El componente cuantitativo, complementario, permitió el uso de cuestionarios estructurados.

El análisis combinó métodos cualitativos —codificación temática y reducción fenomenológica (Moustakas, 1994)— con técnicas estadísticas descriptivas, integradas mediante triangulación metodológica para lograr una comprensión más profunda del fenómeno (Flick, 2018).

La población de estudio incluyó a estudiantes y docentes de la UNJFSC, ubicada en Huacho, Lima, Perú, seleccionados mediante un muestreo estratificado proporcional realizado durante el semestre académico 2024-I. La encuesta se aplicó a una muestra de 100 estudiantes (90 respondieron) y de docentes de distintas facultades. De manera complementaria, se realizaron entrevistas en profundidad a 6 estudiantes, 3 docentes y 1 autoridad académica; un grupo focal con 8

participantes (5 estudiantes y 3 docentes); y un análisis documental de 15 sílabos de cursos de diferentes facultades.

Se emplearon cuestionarios estructurados, guías de entrevista semiestructurada, una guía de grupo focal y una ficha de análisis documental para la revisión de sílabos.

RESULTADOS

De la encuesta aplicada a 100 estudiantes de diferentes facultades, 90 respondieron. Los exámenes escritos, catalogados como evaluación de conocimiento, fueron mencionados por el 60 % de los encuestados como el método más común, mientras que un 40 % reportó la presencia de trabajos de investigación, clasificados como evaluación de producto. En cuanto a la evaluación de desempeño, las presentaciones orales fueron mencionadas por el 30 % de los participantes.

Para contrastar estas percepciones, se aplicó una encuesta similar a los docentes. La Tabla 1 resume los métodos de evaluación más utilizados por ellos, categorizados según los tres parámetros establecidos.

Tabla 1

Métodos de evaluación utilizados por docentes

Parámetro de evaluación	Método de evaluación	Docentes que lo utilizan
Conocimiento	Exámenes escritos	88 %
Conocimiento	Cuestionarios en línea	40 %
Producto	Informes de investigación	60 %
Producto	Portafolios	32 %
Desempeño	Exposiciones orales	72 %
Desempeño	Simulaciones	28 %

Nota. Los porcentajes no suman 100 % porque los docentes podían indicar múltiples métodos de evaluación

Si bien los exámenes escritos siguen siendo el método predominante, se observa una presencia significativa de otros tipos de evaluación: el 72 % de los docentes utiliza exposiciones orales, lo que sugiere un esfuerzo por incorporar evaluaciones de desempeño en sus cursos. A pesar de esta variedad, el 76 % de los docentes considera que una combinación equilibrada de los tres parámetros de evaluación es más efectiva para promover un aprendizaje integral; sin embargo, el 60 % mencionó limitaciones de tiempo y recursos para su implementación.

Las entrevistas en profundidad realizadas a 6 estudiantes, 3 docentes y 1 autoridad académica revelaron patrones adicionales. Entre los estudiantes, 5 de 6 expresaron una clara preferencia por evaluaciones que involucren la aplicación práctica de conocimientos —alineadas con las evaluaciones de producto y desempeño— y la totalidad mencionó la importancia de recibir retroalimentación detallada en este tipo de evaluaciones. Los docentes entrevistados coincidieron en señalar las dificultades para implementar

evaluaciones de desempeño en clases numerosas, aunque dos de los tres notaron mejoras significativas en el aprendizaje al incorporar más evaluaciones de producto y desempeño en sus cursos. La entrevista con la autoridad académica —un decano de facultad— aportó una perspectiva institucional: se reconoce la necesidad de equilibrar los tres parámetros de evaluación en el currículo y se mencionan planes concretos para capacitar a los docentes en la implementación de evaluaciones más diversas.

El grupo focal, realizado con 8 participantes (5 estudiantes y 3 docentes), permitió la emergencia de temas como el valor consensuado de la diversidad en la evaluación y los desafíos prácticos para implementar evaluaciones de desempeño en cursos masivos, así como propuestas como el uso de tecnología para facilitar evaluaciones más diversas y la incorporación de proyectos interdisciplinarios.

Finalmente, la revisión documental de 15 sílabos de cursos de diferentes facultades reveló que, mientras la

evaluación de conocimiento está presente en el 100 % de los sílabos, la evaluación de producto se menciona en el 60 % y la de desempeño solo en el 40 %. Las políticas institucionales, aunque mencionan la importancia de una evaluación integral, no proporcionan guías específicas para su implementación.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio sobre las prácticas de evaluación en la UNJFSC revelan un panorama complejo que merece un análisis a la luz del marco teórico. En primer lugar, es evidente la predominancia de los métodos de evaluación sumativa, particularmente los exámenes escritos, utilizados por el 88 % de los docentes encuestados. Este hallazgo se alinea con la definición clásica de evaluación sumativa propuesta por Scriven (1967), quien la describió como aquella que “suma” los resultados de aprendizaje al final de un programa educativo.

Sin embargo, esta prevalencia de métodos sumativos plantea interrogantes sobre la efectividad de las prácticas evaluativas actuales para fomentar un aprendizaje profundo. En este sentido, es relevante la perspectiva de Black y Wiliam (2018), quienes sostienen que la evaluación formativa —al proporcionar retroalimentación inmediata— es fundamental para mejorar el aprendizaje. Los resultados de este estudio muestran un reconocimiento creciente de esta importancia: el 76 % de los docentes encuestados considera que una combinación equilibrada de los tres parámetros de evaluación es más efectiva para promover un aprendizaje integral. Su implementación, no obstante, enfrenta desafíos significativos, pues el 60 % de los docentes mencionó limitaciones de tiempo y recursos, hallazgo que se relaciona con las observaciones de Fraile et al. (2020), quienes encontraron que la implementación efectiva de la evaluación formativa requiere un cambio en la cultura institucional y desarrollo profesional continuo.

La preferencia de los estudiantes por evaluaciones que involucren la aplicación práctica de conocimientos —expresada por 5 de 6 entrevistados— se alinea con la teoría del aprendizaje situado de Lave y Wenger, que destaca que el aprendizaje ocurre en contextos específicos y es influenciado por la interacción social. En este marco, Wiggins (2020) argumenta a favor de la evaluación auténtica, que replica los desafíos y estándares de desempeño que enfrentan los profesionales en el mundo real. La demanda de los estudiantes por una retroalimentación más detallada y frecuente, especialmente en evaluaciones de producto y desempeño, se corresponde con la teoría del aprendizaje significativo, que subraya la importancia de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje (Rodríguez, 2011).

Al analizar la distribución de los métodos de evaluación en los sílabos revisados —conocimiento en el 100 % de los casos, producto en el 60 % y desempeño solo en el 40 %— se evidencia un desequilibrio que merece atención.

La incorporación de evaluaciones de producto y desempeño, aunque todavía limitada, puede verse como un paso hacia el fortalecimiento de la evaluación por competencias, en la que se enfatiza la valoración de habilidades directamente aplicables al mundo laboral, reflejada en el uso de informes de investigación (60 % de los docentes) y exposiciones orales (72 % de los docentes).

Respecto a la hipótesis H1 —predominancia de evaluaciones de conocimiento sobre las de producto y desempeño—, el análisis de los sílabos confirmó esta tendencia (100 % frente a 60 % y 40 %, respectivamente), en línea con las observaciones de Scriven (1967) y reflejando una orientación hacia métodos de evaluación más tradicionales y sumativos. No obstante, el uso creciente de informes de investigación y exposiciones orales sugiere un movimiento gradual hacia prácticas más diversas, hallazgo también respaldado por Wiggins (2020).

La hipótesis H2 —existencia de discrepancias entre las percepciones de estudiantes y docentes— fue apoyada parcialmente: mientras el 76 % de los docentes considera más efectiva una combinación equilibrada de los tres parámetros, su implementación práctica parece limitada, y los estudiantes expresaron una clara preferencia por evaluaciones de aplicación práctica (5 de 6 entrevistados). Esta discrepancia entre la visión ideal y la práctica real puede interpretarse a través de la teoría del cambio educativo de Fullan (2020), quien subraya la complejidad de transformar los sistemas educativos y la necesidad de un enfoque holístico en las prácticas de evaluación.

La hipótesis H3 —limitaciones de tiempo, recursos y capacitación docente como principales desafíos para la implementación de una evaluación diversa— fue apoyada por los resultados. De forma convergente, Luna (2019) identificó desafíos en la aplicación de instrumentos especializados y en el tiempo requerido para su implementación, lo que se alinea con la necesidad, observada en este estudio, de cambios en la cultura institucional y de desarrollo profesional continuo; superar estos desafíos requiere un enfoque integral que incluya capacitación docente y adaptación de las estructuras institucionales de apoyo.

Finalmente, la hipótesis H4 —percepción compartida entre estudiantes y docentes sobre la necesidad de mayor integración de evaluaciones formativas y de desempeño— también fue apoyada: la preferencia de los estudiantes por evaluaciones prácticas y la valoración docente de los métodos equilibrados indican un reconocimiento común de esta necesidad, hallazgo que se alinea con la teoría del aprendizaje significativo (Rodríguez, 2011), que enfatiza la importancia de la retroalimentación formativa y la participación activa.

En conjunto, estos hallazgos permiten concluir que la UNJFSC se encuentra en un punto de transición, en el que persiste el predominio de evaluaciones sumativas, pero crece también el interés por enfoques más

formativos, aunque con retos de recursos, tiempo y capacitación. Esto revela una posible falta de alineación entre los métodos de evaluación y los objetivos educativos, que demanda una revisión institucional.

El estudio presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar los hallazgos: se circunscribe a una sola universidad, lo que limita la generalización de los resultados a otras instituciones de educación superior peruanas; el componente cualitativo se basó en una muestra reducida (10 entrevistas y un grupo focal), lo que restringe la diversidad de perspectivas capturadas; y no se emplearon pruebas de significancia estadística para las comparaciones cuantitativas reportadas. Se sugiere que futuras investigaciones amplíen la muestra cuantitativa, incluyan otras universidades de la región y empleen diseños longitudinales que permitan observar la evolución de las prácticas evaluativas tras la implementación de políticas de capacitación docente.

CONCLUSIONES

Se confirmó que las prácticas evaluativas de la UNJFSC se caracterizan principalmente por evaluaciones de conocimiento, con menor aplicación de las de producto y desempeño, lo que sugiere una adherencia predominante a métodos tradicionales de evaluación (H1, apoyada).

Existe una brecha significativa entre la percepción docente sobre la importancia de la evaluación formativa y su implementación práctica (H2, apoyada parcialmente). Esta discrepancia subraya la necesidad de abordar las barreras institucionales y logísticas que impiden la adopción más amplia de prácticas de evaluación diversas.

Se corroboró que los principales desafíos para la implementación de prácticas de evaluación diversas están relacionados con limitaciones de tiempo, recursos y capacitación docente (H3, apoyada), lo que sugiere la necesidad de un apoyo institucional más robusto. Asimismo, tanto estudiantes como docentes percibieron la necesidad de una mayor integración de evaluaciones formativas y de una retroalimentación más detallada y frecuente (H4, apoyada).

La ausencia de guías específicas en las políticas institucionales para la implementación equilibrada de los tres parámetros de evaluación evidencia la necesidad de un enfoque más sistemático y coordinado a nivel institucional para su promoción. El uso de métodos como portafolios (32 %) y exposiciones orales (72 %) refleja un avance incipiente hacia evaluaciones más diversas y holísticas, aunque la baja presencia de evaluaciones de producto y desempeño limita el desarrollo de habilidades clave como la autoevaluación y la búsqueda activa de retroalimentación en los estudiantes.

Los hallazgos deben interpretarse considerando que el estudio se circunscribe a una sola universidad y que su componente cualitativo se basó en una muestra reducida, lo que limita la generalización de los resultados.

Se recomienda a las autoridades de la UNJFSC mejorar las políticas institucionales de evaluación —incorporando guías específicas para equilibrar los tres parámetros—, capacitar al personal docente en métodos de evaluación diversos y fomentar una cultura institucional innovadora en materia evaluativa. Se sugiere, asimismo, que futuras investigaciones amplíen esta indagación a otras universidades peruanas y empleen diseños longitudinales para evaluar el efecto de dichas políticas en el tiempo.

REFERENCIAS

- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cruz, M. (2022). Evaluación formativa y rendimiento académico en estudiantes de Gestión Pública y Desarrollo Social de una universidad de Moquegua, 2021 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/79885/Cruz_CMP-SD.pdf?sequence=1
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D., & Sánchez-Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE*, 26(1), art. M5. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Fullan, M. (2020). *Liderando en una cultura de cambio* (2.ª ed.). Jossey-Bass.
- Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333–2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Educación.
- Luna, E. (2019). Evaluación formativa del modelo educativo en instituciones de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 997–1026. <https://www.redalyc.org/journal/140/14063077003/>
- Martínez, 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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1402312708>
- Morante, G. (2020). Estudio sobre la evaluación

- sumativa y formativa desde la perspectiva de los estudiantes de 4to ciclo de marketing de un instituto superior privado de Lima durante el periodo 2020-II [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú]. Repositorio UTP. https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/4005/Gian%20Morante_Trabajo%20de%20Investigacion_Maestria_2020.pdf
- Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. SAGE Publications.
- Quintana, G. (2018). La evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de la Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12955>
- Reigeluth, C., Beatty, B., & Myers, R. (2016). Instructional-design theories and models, Volume IV: The learner-centered paradigm of education (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315795478>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 3(1), 29–50. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf>
- Sancho, V., & Crespo, X. (2022). Análisis comparativo de modelos de evaluación de universidades en América Latina. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 5(2), 112 – 117. <https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778114013.pdf>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), Perspectives of curriculum evaluation (pp. 39–83). Rand McNally.
- Vargas, J., Solís, B., Quispe, F., & Silva, J. (2022). Evaluación formativa en educación superior: revisión sistemática. TecnoHumanismo, Revista Científica, 2(4), 44 – 59. <https://doi.org/10.53673/th.v2i4.180>
- Van Manen, M. (2016). Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing. Routledge.
- Wiggins, G. (2020). Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing. Jossey-Bass.