

EFFECTOS DEL SIEE EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL GRADO PRIMERO EN UN COLEGIO PÚBLICO DEL HUILA

THE EFFECTS OF SIEE ON THE ASSESSMENT PROCESS ON THE FIRST GRADE AT A PUBLIC SCHOOL IN HUILA

Andrea Carolina Buendía Arias*

Recibido: Julio 20, 2022

Aceptado: Octubre 19, 2022

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

*Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Coordinadora de la Institución Educativa La Merced, del Agrado Huila. andreaab6912@gmail.com
0000-0003-0697-065X

Cómo citar este artículo:

Buendía, A. (2022). Efectos del SIEE en los procesos de evaluación del grado primero en un colegio público del Huila. *Revista PACA 13*, pp. 97-108.

Resumen: La evaluación significa valoración con juicio razonado sobre las cosas y las personas; es un proceso inherente al lenguaje y la comunicación; sin embargo, en los contextos educativos formales se tiende hacia visiones despectivas de la evaluación, como un ejercicio menor. Desde la evaluación como proceso de diálogo permanente frente al conocimiento, la cultura, la ciudadanía y los proyectos de vida, este estudio muestra, con acento cualitativo y etnográfico, los roles y las percepciones de los docentes del grado primero en una institución educativa pública del Huila. La investigación se propuso analizar los procedimientos y efectos del SIEE en las prácticas evaluativas del grado primero, a través de la observación, la conversación/entrevista, la identificación de grupos focales y el análisis de documentos como el institucional (PEI) y los que circulan en las aulas, sean presenciales o virtuales. Se pudo identificar el desconocimiento de la legislación sobre evaluación, la ausencia de la autoformación para comprender el sentido social de la evaluación formativa, pero también la decisión de transformar las visiones y las prácticas, pedagógicas y evaluativas, a medida que fue avanzando esta investigación. El trabajo con rúbricas en la pedagogía por proyectos es el horizonte y el reto para garantizar la cohesión del Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes de los Estudiantes. Esta tesis es un soporte para lograrlo.

Palabras clave: evaluación formativa, pedagogía flexible, aprendizajes abiertos, retroalimentación, rúbricas.

Abstract: Even though evaluation as assessment or reasoned judgment on issues and people is a natural process of language and communication, it takes a pejorative vision in educational contexts because tests and grades are culturally presented as a compulsory demand at school and work. From a perspective of evaluation as a process of permanent dialogue concerning knowledge, culture, citizenship and life projects, this qualitative ethnographic study shows the roles and perceptions of first-grade teachers from a public school in Huila. This research sought to analyze the procedures and effects of the SIEE on first-grade assessment practices through observation, conversation/interviews, focus groups, and analysis of documents such as the institutional educational project (PEI) and those used either in virtual or face-to-face classroom environments. The results showed teachers' lack of knowledge about the evaluation legislation, the absence of self-training to understand the social meaning of formative assessment, and teachers' decisions to transform the pedagogical and assessment visions and practices. The work with rubrics in project-based pedagogy is the horizon and the challenge to guarantee the cohesion of the Institutional System for the Evaluation of Student Learning. This thesis is a support to achieve it.

Keywords: feedback, formative assessment, flexible pedagogy, open learning, rubrics.

Introducción

La evaluación, como comunicación, es una herramienta poderosa cuya implementación depende del compromiso y la motivación, en mayor o menor medida, de los estudiantes, los padres de familia o cuidadores y los docentes que hacen parte del proceso pedagógico, porque todos participan en la evaluación. Para los niños, las calificaciones y las observaciones restrictivas no les dicen nada en cuanto a algún progreso escolar ni les indican cómo superar las dificultades.

Cuando los niños ingresan a las instituciones educativas ya tienen los dominios del lenguaje oral, construyen significados y distinguen entre los dibujos y el universo de la escritura. Los niños aspiran a seguir aprendiendo en la escuela el sistema convencional de las palabras, según sus sociolectos cotidianos y quieren leer y escribir. Pero las prácticas escolares priorizan el uso de imágenes estereotipadas, como las que traen las cartillas, totalmente ajenas a sus entornos socioculturales. Los dominios

comunicativos-orales se desvanecen frente a un compacto conjunto de sonidos para repetir y memorizar, subestimando el potencial inteligente en la construcción de hipótesis relacionadas con la comprensión de los signos de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 2003).

Los altos índices de reprobación en primer grado no muestran la apropiación filosófica y pedagógica de lo que en teoría se llama evaluación formativa, porque antes que adjudicar un puntaje o valoración numérica a un producto referido a una mera transcripción de representaciones gráficas de fonemas, interesa analizar estilos de trabajo y avances en el proceso (Atorresi, 2005). Es decir, procesos en los que el niño progresivamente hace conciencia de un conocimiento que de manera natural y en las interacciones ha ido aprendiendo (Ferreiro y Teberosky, 2003).

Datos de la Secretaria de Educación Departamental del Huila (septiembre de 2019) determinan que 11 mil niños huilenses reprobaron el año escolar en 2018. La I.E. La Merced, ubicada en el municipio del Agrado, al sur del departamento del Huila, no es ajena a la problemática educativa departamental de la repitencia, agudizada con el confinamiento escolar debido a la pandemia en 2020, pues tiene los porcentajes de no aprobación más altos en los últimos años en el grado primero: 2017 (30.5%), 2018 (26%), 2019 (37%) y 2020 (18.5%). Esto se confirma en el Libro de actas de comisiones de Evaluación y promoción I.E. La Merced. El fenómeno ha sido abordado con “planes de nivelación” y actividades de lectura en familia que finalmente no muestran un efecto positivo. Al contrario, son notorios los impactos negativos en la autoestima y la autoconfianza de los niños y las niñas al tener que repetir el año escolar, con los prejuicios que conlleva (sensación de no poder aprender, no ser inteligente, ser disperso e indisciplinado, dificultad para seguir instrucciones...). En efecto, los niños y las niñas imaginan que el problema está en ellos y no en la escuela, siendo esta última la que los abandona al no brindar pedagogías que respondan a sus necesidades y sus contextos, además de obligarlos a experimentar durante todo un año los mismos errores, sin destacar los progresos u oportunidades en sus aprendizajes.

Por lo anterior, surge la pregunta nuclear de este estudio: **¿Si el SIEE se sustenta en el decreto 1290, por qué los docentes de primer grado no logramos implementar prácticas de evaluación formativa, cualitativa y por procesos?** Para dar respuesta a ella, fue necesario revisar

percepciones y visiones sobre el SIEE por parte de los maestros del grado primero, los efectos del mismo en los procesos de evaluación de los niños y las niñas que cursan dicho grado, así como el nivel de participación de los estudiantes en su proceso evaluativo y el rol del maestro y la familia, para con estos insumos lograr analizar los procedimientos y los efectos educativos que tiene el SIEE en las prácticas de evaluación del grado primero, en la sede José María Rojas Garrido, de la I.E. La Merced.

Ello requirió del apoyo en un marco legal; en Colombia, desde finales del siglo XX y la primera década del XXI, se produjeron tres documentos en torno a las prácticas evaluativas en el aula: el Decreto 1860 de 1994; el Decreto 230 de 2002 y el Decreto 1290 de 2009; este último plantea la necesidad de fundar, con la comunidad educativa, el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes de los Estudiantes, conocido como el SIEE y entendido como “la guía del proceso regulativo acordado por los miembros de la comunidad educativa, en la perspectiva de valorar los aprendizajes de los estudiantes y las acciones internas de la institución educativa” (Jurado y otros, 2012, p. 24). Es decir, un salto hacia la “autonomía plena” de las instituciones educativas.

Los referentes teóricos de esta investigación

Para este estudio, el enfoque conceptual contribuyó a asumir la evaluación como un proceso de diálogo permanente frente al conocimiento, la cultura, la ciudadanía y los proyectos de vida; se considera que como ocurre en el diálogo y la conversación, hay siempre unos modos implícitos de valorar lo que es dicho; de ahí la importancia de dar la voz a los niños sobre sus percepciones del ser-estar en la escuela propiciando, de acuerdo con Rincón (2022), situaciones auténticas de oralidad, lectura y escritura para, a partir de diálogos y reflexiones, acompañar sus aprendizaje. Sin embargo, coincidimos con uno de los argumentos de los investigadores en evaluación escolar: “La mayoría de los docentes preferiría enseñar y no tener que evaluar”, como plantea Pedro Ravela y su grupo de investigación (2017). Ravela, Picaroni y Loureiro afirman que son innumerables los sentimientos negativos que experimentan los docentes frente a la evaluación: la frustración, el estrés y la angustia frente a un ejercicio desagradado y desvalorado, a pesar del tiempo dedicado a la revisión de los productos académicos, para quienes lo hacen responsablemente.

Parece que los docentes asumen la evaluación desde la experiencia observada y sentida cuando cursaron la escuela; los planes de formación en evaluación cualitativa son prácticamente inexistentes en las escuelas; al evaluar distan del contexto de los estudiantes y, especialmente, en el primer grado de escolaridad, desconocen las etapas evolutivas y sicogenéticas en el aprendizaje de la lecto-escritura y los números, ámbitos que son objeto de las evaluaciones; prevalece la calificación por encima de la evaluación; se califican prácticas repetitivas que son ajenas a la evaluación como construcción social; se reitera la evaluación diagnóstica, del mismo modo que se habla de la evaluación formativa o sumativa como si significaran lo mismo; es decir, no se observa el dominio conceptual de los enfoques y las prácticas de la evaluación insinuados en la legislación (decretos 1860, 230, 1290 y 1075).

La evaluación formativa es un proceso de valoración de los progresos de los aprendizajes, que devienen de la retroalimentación según el saber-hacer con el saber aprendido del estudiante, quien comprende en dónde está o por dónde va en su proceso de aprendizaje (Ravela, *et. al*, 2017). La práctica evaluativa, entonces, es un conjunto de tipos de valoración en los que no necesariamente unos son prerrequisitos de los otros; así, la evaluación para la caracterización, al inicio del año escolar, se articula con la evaluación formativa porque se asume que los estudiantes algo saben sobre los conocimientos escolares (de allí la caracterización: ¿qué es lo que saben?); dicha caracterización es un insumo para adaptar currículos, metodologías y perspectivas pedagógicas, de común acuerdo con las familias.

Con el ánimo de unificar criterios evaluativos al interior de las instituciones educativas y sus aulas, y aminorar las brechas entre uno y otro docente, en relación con para qué, cómo, qué, con qué y cuándo evaluar se han definido en Colombia sistemas institucionales de evaluación enfocados hacia los procesos pedagógicos, las expectativas y las necesidades contextuales de los estudiantes. Pese a lo anterior, se observan los resquicios de las prácticas de aula dominantes hacia la primera mitad del siglo XX. Los sistemas de evaluación institucional (SIEE) son loables y surgen del Decreto 1290 de 2009, expedida por el MEN, en el que se establece como primer propósito identificar las características, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances integralmente: los aspectos académicos, personales y sociales.

Es importante señalar que la evaluación con enfoque social (Jurado, 2012) garantiza procesos de valoración integrales, formativos, cualitativos, continuos y dialogantes, cuyo fin es el progreso académico e intelectual y la transformación de los contextos de aprendizaje, de los sujetos mismos y sus comunidades. Al respecto, es fundamental considerar que la evaluación no es ajena a las visiones políticas sobre la profesión docente, la función social de la escuela, de la lectura, de la escritura, de las ciencias y de las tecnologías. Porque cuando de evaluar progresos se trata, no se convoca a un solo campo del saber, ni se propone inventar situaciones extraordinarias; basta con una mirada reflexiva a la vida social de los estudiantes en la escuela, identificando dialógicamente oportunidades de mejoramiento en torno a los logros obtenidos a nivel de habilidades y no solamente controlando lo que el docente quiere enseñar (Peñaranda, Paz y Toro, 2022).

Los procesos educativos se dan gracias a la interacción de sujetos sociales y de las prácticas evaluativas determinadas por la cultura. Pero las visiones unilaterales de la evaluación en la institucionalidad educativa tradicional neutralizan su carácter social (colectivo o entre pares); se trata de las talanqueras que obstaculizan la transformación, dado que tanto docentes, padres de familia, cuidadores y estudiantes comparten unos guiones (Ravela, 2017) previamente establecidos que pasan de una generación a otra. En contraste, los procesos de evaluación formativa presuponen acciones responsables y reflexivas del estudiante frente a su progreso cognitivo; a su vez, el docente, sus pares o quienes hacen parte de su entorno social, contribuyen de manera directa o indirecta en los desarrollos de los aprendizajes. Así, si bien un proceso de evaluación implica identificar lo aprendido, la realidad compartida sobre los objetivos por parte del docente y el estudiante, propicia que sean sujetos sociales activos de la evaluación y, por tanto, de la autoevaluación. Al respecto, Shepard (2006) se pregunta “¿Cómo sabrán el maestro y el estudiante que se ha entendido un concepto? ¿Cómo se evaluará la capacidad del estudiante para defender un argumento?” (p. 19). Y responde que la evaluación permanece en el transcurso del proceso del aprendizaje y no al final.

Para que el docente pueda cumplir con la finalidad de orientar, acompañar y apoyar los procesos, es indispensable que el estudiante se reconozca como sujeto que pregunta y que puede responder cuando le preguntan. Sin embargo, determinadas visiones de los docentes frente a lo que han

de aprender los estudiantes resulta contradictorio con las singularidades de la evaluación formativa. Procesos como la retroalimentación y la autoevaluación son prácticas fundamentales para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, pues participan en la evaluación a través de la reflexión autónoma sobre lo que han aprendido, lo que están aprendiendo y lo que necesitan aprender -es la metacognición- (Shepard 2006).

De acuerdo con lo anterior, la retroalimentación no se puede sesgar hacia una simple indicación de la respuesta esperada por el docente; la retroalimentación tiene que ser interlocutiva. Esta actividad dialógica se da a la luz de una rúbrica (conjunto de criterios construidos y comprendidos por docentes y estudiantes) para reflexionar y valorar desempeños frente a unos parámetros, al tiempo que proporciona una guía sobre cómo mejorar los aprendizajes en una relación entre pares (coevaluación), en donde ambos identifican los logros alcanzados y las debilidades.

Las rúbricas son entonces herramientas fundamentales en los procesos de evaluación, y su propósito es identificar los desempeños esperados, según una escala de valoración con la cual se establecen aproximaciones a los niveles de calidad, validez y confiabilidad de la valoración. Su diseño responde a los dominios o habilidades que se espera alcanzar a través de la autoevaluación y, en consecuencia, de la metacognición; es, pues, un medio para ajustar los procesos de aprendizaje de manera progresiva. Las rúbricas, según Wiggins (1998) pueden ser holísticas o analíticas, de acuerdo con los descriptores, y específicas o genéricas para una tarea, o longitudinales o de desarrollo si se pretende identificar el progreso de un dominio a lo largo del tiempo. Reiteramos, pues, la importancia de la retroalimentación continua de los aprendizajes junto con la autoevaluación como momentos determinantes de la evaluación formativa; la evaluación formativa promueve la autenticidad en los modos de aprender con una visión de comunidad participante, entre estudiantes, docentes y familias. Como lo plantean Sánchez y otros (2022), en efecto, una comunidad que traza proyectos prevé que sin interlocución con el otro o de manera solitaria no se logran los cambios.

Metodología

El estudio acogió una metodología de investigación cualitativa, con enfoque epistemológico hermenéutico, de corte etnográfico, y buscó estudiar fenómenos en su entorno natural, mediante la observación

y el diálogo, intentando dar sentido e interpretando los fenómenos en términos de significados comprendidos por la audiencia focal (cuatro docentes del grado primero de la Institución Educativa dialogan con la coordinadora académica, autora de este estudio), para develar lo que estaba ocurriendo al interior de la triada: prácticas evaluativas docentes, legislación expedida por el MEN y el SIEE. Dentro de los instrumentos utilizados para la recolección de información se tuvieron en cuenta: el diario de reflexión o bitácora, la observación de campo sobre los entornos familiares (informes parciales de docentes a padres de familia) y los recursos digitales o las modalidades de trabajo de las docentes, en el período de la pandemia, así como la entrevista semiestructurada, la grabación de clases (en la educación remota o en la alternancia presencial), el grupo focal y la revisión de artefactos o documentos (análisis de cuadernos, exámenes, tareas, guías, boletines, documento del SIEE).

La población focalizada estuvo representada en las docentes y los estudiantes del grado primero de la sede José María Rojas Garrido, I.E. La Merced del Agrado, donde trabaja también la autora del proyecto como coordinadora académica. La audiencia focal estuvo constituida por cuatro participantes docentes de género femenino, en edades que oscilan entre los 33 y 62 años, todas con título de Normalista Superior y con nombramiento de planta por la Secretaría de Educación; tres de ellas están reguladas en sus desempeños por el Decreto 1278 y una por el Decreto 2277.

La metodología se desarrolló durante 26 semanas, distribuidas en 4 fases. Para el análisis de la información se recolectaron los datos, se clasificaron, consolidaron y se identificaron las unidades descriptivas. Igualmente, se hizo una triangulación y codificación de unidades en un primer nivel y, por último, se conceptualizó, explicó y se organizaron los resultados en tres capítulos: Capítulo 1. Coherencia del SIEE y el Decreto 1290 del 2009; Capítulo 2. Aspectos del SIEE en las prácticas evaluativas de aula en el grado primero; y Capítulo 3. Experiencias del docente del grado primero.

Conclusiones

El SIEE de la I.E. La Merced declara una evaluación formativa, orientadora y motivadora acorde con la mayoría de aspectos señalados en el Decreto 1290; pese a ello, los criterios de evaluación, desempeños

y escalas están impregnados de una visión cuantitativa y sumativa; en consecuencia, no existen criterios de retroalimentación; la autoevaluación tiene un enfoque místico que dista de los procesos de metacognición y de valoración desde la perspectiva social, así como una ausencia de mecanismos de participación de todos los sujetos que hacen parte de la comunidad educativa, como se recomienda en la legislación.

Los docentes participantes reconocen la no apropiación del enfoque que sobre evaluación sugieren los decretos en mención y los teóricos de la evaluación. Se percibe ausencia de la autoformación a través del liderazgo esperado de los directivos y del docente mismo; los tiempos para la socialización y la reflexión sobre los procesos de aprendizaje (de los docentes y de los estudiantes), según el Decreto 1290 de 2009, son prácticamente inexistentes en la cotidianidad de las instituciones educativas. En referencia a las percepciones de los docentes sobre la evaluación formativa, también es pertinente cuestionar la formación recibida frente a estos temas en los pregrados y los postgrados.

Los relatos de los docentes ratifican la idea de la evaluación como práctica de calificación, la asunción de la autoevaluación con los parámetros de la autocalificación y con devoluciones que recalcan en percepciones sobre la personalidad y las dimensiones emocional y moral, mas no de los desarrollos cognitivos. Esto hace que se eludan los marcos conceptuales de los lineamientos curriculares (MEN, 1998), relacionados con el socioconstructivismo en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por eso, la tesis fundamenta que no se puede transformar la evaluación sin transformar las pedagogías y el enfoque disciplinar (las ciencias del lenguaje en la escuela). Se observó que los juegos, videos y guías se limitan a reforzar la pronunciación, el reconocimiento de graffías y la repetición de palabras con la letra que es objeto del plan de la clase, lo cual contradice la filosofía de la evaluación formativa y el enfoque comunicativo del área de lengua castellana.

Las prácticas evaluativas se enmarcan en una “integralidad” o en una “valoración de todo”, corriendo el riesgo, de acuerdo con Ravela, Picaroni y Loureiro (2007), de convertir la nota en una pócima mágica, con la ausencia de los objetivos del aprendizaje socioconstructivo, como se invoca en los lineamientos curriculares. Es frecuente en los casos analizados la estandarización de mensajes, como estrategia de

retroalimentación a través de tarjetas o sellos. Se trata de una estrategia que dista de los procesos propios de la metacognición y del desarrollo del pensamiento.

El esquema de socialización del Sistema Institucional de Evaluación Estudiantil (SIEE), a través del canal institucional de YouTube, converge en dilemas en torno a: ¿Tendrá significado para el niño del grado primero? ¿permiten al docente aclarar los dilemas o inconvenientes en el devenir de la implementación del SIEE? ¿Es posible que, por la corta edad, el niño sea identificado como sujeto no apto para participar en su propio proceso evaluativo?

Es notoria la subestimación del estudiante por el uso frecuente de diminutivos en el modo de tratarlos (la tareíta, las foticos, motivadito, atrasaditos, tiempito, videíto, papito...) y aunque se aúnan esfuerzos por plantear actividades con uso de material reciclable o lecturas familiares, que haga participe a padres de familia o cuidadores, no dejan de ser actividades atomizadas que marcan aún más la insularidad de las asignaturas.

Los relatos de las docentes retratan a un docente funcionario-profesor, de acuerdo con la visión cuadrifronte planteada por Bustamante (2012), que acude a la lúdica para lograr su misión de alfabetizar funcionalmente y compensar el malestar causado a los estudiantes al invisibilizar sus saberes. Es cuestionable el reconocimiento que hacen los docentes respecto a su rol en la evaluación, pues pese a que perciben elementos de la evaluación formativa en sus diálogos, en sus prácticas prevalece la evaluación sumativa, por su anclaje en la escala numérica, lo cual es revelador de la imagen de lo que fue la evaluación para cada docente cuando cursó la escuela; entonces pareciera que por más que investiguemos si no somos incisivos cada día, cada mes y cada año, nada cambiará. Se requieren transformaciones a partir de la pedagogía por proyectos, con currículos abiertos y flexibles y devoluciones con rúbricas que den cuenta del proceso y no se limiten a una nota; la nota es algo formal, una convención que se pone al final, y eso porque la cultura institucional así lo demanda.

Recomendaciones

Es prioritario propiciar espacios de reflexión y de autoformación (el maestro como intelectual) para una mayor apropiación de la legislación evaluativa, los lineamientos y los estándares de competencia, así como espacios de formación en torno a las rúbricas y garantizar el uso auténtico (porque el sujeto quiere aprender), con devoluciones más asertivas y pertinentes. En esta perspectiva es necesario analizar la posibilidad de acordar criterios evaluativos por ciclos, por ejemplo, de 1° a 3° (como lo sugiere el MEN con los estándares), adoptando procesos de evaluación cualitativa y reconociendo a los niños como sujetos inteligentes.

Es trascendente reemplazar las actividades atomizadas y apuntar hacia proyectos integradores, no solo entre áreas sino desde equipos docentes por grupos de grados. Vale la pena darnos la oportunidad con la pedagogía por proyectos, para favorecer la integración curricular, unificar las iniciativas y posibilitar peldaños hacia una evaluación formativa. Romper con la insularidad del currículo es complejo, pero no imposible.

Referencias Bibliográficas

- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 10(1). Bogotá: Universidad Distrital.
- Bustamante, G. (2012). El maestro Cuadrifronte. *Revista Infancias Imágenes*, vol. II, No. 2. pp. 87-97.
- Bustamante, G. y Jurado, F. Comps. (2020). *Evaluación y área de lenguaje I*. Bogotá: Red Lenguaje y Aula de Humanidades.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky Ana. (2003). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno.
- Jurado Valencia, Fabio y Colaboradores. (2012). "Sobre el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes". *Cuaderno del Seminario en Educación*, No. 15. Bogotá: Instituto de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Colombia.
- Jurado, F. y Bautista, Á. (2022). *Gloria Rincón Bonilla y la didáctica del lenguaje. Ensayos sobre pedagogía por proyectos e investigación en el aula*. Cali: Universidad del Valle - Red Lenguaje.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290*, sobre la evaluación. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Decreto 1075*, sobre la evaluación. Bogotá: MEN.

- Peñaranda, L., Paz, E. y Toro, N. (2022). *Construcción y evaluación de los "Resultados de aprendizaje"*. Bogotá: UCEVA - Aula de Humanidades.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?*. Montevideo: Magro Editores.
- Sánchez, L., Jurado, F., Cerchiaro, E. y Paba, C. (2022). *El aprendizaje inicial de la lengua escrita: La función semiótica de las imágenes visuales*. Santa Marta: Universidad del Magdalena.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Wiggins, G. (1998). *Rúbricas para la Evaluación (capítulo 7)*. En: *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.