

## Estado del arte sobre la planificación de la evaluación en los sistemas educativos de educación secundaria



*State of the art on didactic evaluation planning in secondary education systems*

Matus Gómez, Odderey José

 Odderey José Matus Gómez  
odderey.matus@psg.uni.edu.ni  
Universidad Nacional de Ingeniería, Nicaragua

**Revista Torreón Universitario**  
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua,  
Nicaragua  
ISSN: 2410-5708  
ISSN-e: 2313-7215  
Periodicidad: Cuatrimestral  
vol. 12, núm. 33, 2023  
[revis.torreon.faremc@unan.edu.ni](mailto:revis.torreon.faremc@unan.edu.ni)

Recepción: 21 Noviembre 2022  
Aprobación: 17 Enero 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/387/3873792005/>

DOI: <https://doi.org/10.5377/rtu.v12i33.15889>

El autor o los autores de los artículos, ensayos o investigaciones conceden a la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua) los derechos de edición (copyright) del trabajo enviado, por consiguiente la Universidad cuenta con el derecho exclusivo para publicar el artículo durante el periodo completo de los derechos de autor.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

**Resumen:** Este artículo presenta un Estado del Arte sobre la Planificación de la Evaluación didáctica en la educación secundaria, en diferentes sistemas educativos. La importancia de esta revisión consiste en la obtención de comprensión, sobre si existe alguna relación entre el enfoque curricular detectado y la planificación de la evaluación didáctica empleada. El estudio es de alcance exploratorio y emplea una metodología de estado del arte, la cual es de tipo documental y de carácter crítico interpretativo. Se analizaron 22 sistemas educativos, en los que se consulta si existe alguna orientación oficial sobre la Planificación de la evaluación, y sobre la orientación del enfoque curricular adoptado. Los resultados del estudio apuntan a que en su mayoría no existe una orientación sobre la planificación de la evaluación, y aunque la mayoría de los sistemas están abandonando los enfoques tradicionales, no se percibe con claridad de que la planificación de la evaluación didáctica también adopte dicha dirección.

**Palabras clave:** Planificación de la Evaluación didáctica, Sistemas educativos, Enfoque curricular, Educación secundaria.

**Abstract:** This article presents a State of the Art on didactic assessment planning in secondary education in different educational systems. The importance of this review consists in obtaining an understanding of whether there is any relationship between the curricular approach detected and the didactic assessment planning used. The study is exploratory in scope and employs a state-of-the-art methodology, which is of a documentary type and of a critical interpretative nature. Twenty-two educational systems were analyzed, in which it was inquired whether there is any official orientation on evaluation planning and on the orientation of the curricular approach adopted. The results of the study indicate that most of them do not have an orientation on assessment planning, and although most of the systems are abandoning traditional approaches, it is not clearly perceived that didactic evaluation planning also adopts such a direction.

**Keywords:** Didactic evaluation planning, Educational systems, Curricular approach, Secondary education.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el siguiente artículo se presenta el Estado del Arte sobre cómo en la actualidad, en diferentes sistemas educativos, se ha orientado a nivel curricular el aspecto de la Planificación de la Evaluación Didáctica, en la educación secundaria. La importancia de hacer esta revisión, se sitúa en el reconocimiento de los enfoques educativos adoptados para abordar el objeto de estudio, así como las tendencias teórico-prácticas hacia la cual se mueven. El propósito perseguido está en obtener comprensión sobre el tipo de relación que guarda el enfoque curricular detectado y el diseño de planificación de la evaluación didáctica empleado.

Ahora bien, ¿por qué razón elaborar el Estado del Arte? Por las características del estudio se vuelve necesario, ya que por su medio se facilita la formulación y justificación específica del problema de investigación (Weiss, 2005, citado por Londoño et al, 2016, p. 29), y el estado del arte permite ver lo que se ha hecho o falta por hacer sobre una temática, evitando repetir lo encontrado, y localizar errores ya superados (Londoño et al, 2016, p.9).

Se sigue la conceptualización del estado del arte, que tienen Carmona y Montoya (2009, citados por Gómez, Galeano y Jaramillo, 2015), “como una investigación documental de carácter crítico interpretativa” (p.430). En este sentido, el proceso de esta forma de investigación no se reduce a un compendio documental o bibliográfico sobre lo que se haya escrito al respecto del tema, sino que incluye un componente crítico y hermenéutico, a fin de hacer interpretaciones que amplíen la comprensión de los hallazgos. Asimismo, se vuelve imprescindible, según lo refieren Calderón, Castaño y Parra (2007, citados por Gómez, Galeano y Jaramillo, 2015) para “conocer las inconsistencias y los temas recurrentes de las bases que soportan las investigaciones” (p.431)

Asimismo, el examen de la literatura que se realiza, según lo reconocen así Gómez, Galeano y Jaramillo (2015), facilita al investigador una visión de conjunto de aquello que se ha escrito sobre el objeto de estudio, y con esos recursos poder escribir de lo que se conoce (Cruz Martínez, 2018). Entonces, el propósito del estudio reside en hacer un análisis de las orientaciones específicas sobre la planificación de la evaluación didáctica orientada en los sistemas educativos, constatando si guardan relación con el enfoque curricular oficial, que permita la comprensión del estado actual de la cuestión.

## 2. MATERIAL Y MÉTODO

### Tipo y fuentes de investigación

El tipo de investigación es “documental de carácter crítico interpretativo” (Gómez, Galeano y Jaramillo, 2015, p.430), donde la recopilación de información bibliográfica es de suma importancia. Su alcance exploratorio, de énfasis cualitativo, pues lo que se pretende es conocer un fenómeno novedoso o poco estudiado (Hernández Sampieri et al, 2014, p.97). La fuente de donde se obtiene la información, es, principalmente, la disponible en documentos curriculares oficiales de los Ministerios de Educación de los sistemas educativos seleccionados, así como de artículos relevantes que se refieren a dichos sistemas.

### Estrategia metodológica

Se parte de las siguientes preguntas reflexivas: ¿Qué sistemas educativos a nivel regional y mundial, pueden servir de referencia para este estudio sobre el estado de la planificación de la evaluación didáctica? ¿Esos sistemas educativos tienen una orientación específica sobre la Planificación de la Evaluación Didáctica? ¿Qué enfoque curricular han adoptado esos sistemas educativos, y qué relación guardan con la planificación

didáctica? Para llevar a cabo el estudio, entonces, se han seguido los cinco pasos metodológicos propuestos por Gómez, Galeano y Jaramillo (2018, p.433), que se describen de la siguiente manera:

1. Indagar, para hacer un rastreo general de algunos sistemas educativos, en dependencia del vínculo histórico-cultural con nuestros sistemas centroamericanos, o bien, por el impacto regional o mundial que tengan, tal es el caso de los algunos sistemas americanos, europeos y asiáticos.
2. Identificar y seleccionar los sistemas más representativos por región. Luego de haber hecho consulta a la literatura, se hizo la selección de 22 países: Centroamérica (4), Latinoamérica (7), Norteamérica (2), Europa (6) y Asia (3).
3. Clasificar y sistematizar la información documental oficial de los sistemas educativos, según los descriptores: planificación de la evaluación, enfoque curricular.
4. Analizar la información, a fin de detectar la orientación sobre la planificación didáctica y el enfoque curricular detectado en los sistemas educativos.
5. Aproximación al estado del arte: obtenida del estado de la planificación de la evaluación en los sistemas educativos, haciendo una reorganización según las tendencias observadas.

## Instrumento para la organización documental

Para organizar la información se diseñó una Matriz analítico-documental (ver Anexo 1), en la que se recolectan los elementos claves que fueron buscados e identificados en la literatura disponible. Los aspectos a considerar en la Matriz son los siguientes: a) La región (referido al continente geográfico). b) El país (es el sistema seleccionado. Según este orden se muestran los resultados del estudio). c) La orientación específica sobre la planificación de la evaluación didáctica. d) El enfoque curricular orientado. e) Reseña bibliográfica.

## Criterios para el análisis de resultados

Para el análisis de resultados, se identifica la existencia de una orientación específica sobre la planificación de la evaluación didáctica, así como el tipo de enfoque curricular asumido por el sistema educativo. Se agrupan los sistemas que guardan similitudes, y de esa relación se identifica el estado del arte que muestre la tendencia del objeto de estudio.

### 3. RESULTADOS

#### Grupo 1: Centroamérica

##### 1. Costa Rica

El sistema educativo costarricense comprende la evaluación para el aprendizaje con carácter diagnóstico, formativo y sumativo; para esto se considera la información cualitativa obtenida de las evidencias del nivel de logro de las Guías de trabajo autónomo (GTA), y las evidencias derivadas de dos instrumentos de evaluación cuantitativa. La **evaluación** es entendida como la actividad que permite verificar los aciertos, desaciertos, dificultades, ritmos y estilos de aprendizaje para implementar estrategias educativas, y apoyos para la construcción del conocimiento (MEP, 2021, p.5). La **planificación didáctica** consiste en la organización de acciones concretas para el acompañamiento y realimentación de los aprendizajes que se desarrollan durante los momentos de la mediación pedagógica (p.7), de manera secuencial, en congruencia con el enfoque

específico de la asignatura (p.12). En cuanto al **enfoque curricular**, a partir del año 2016, se basó en el "estímulo de las destrezas y habilidades que se perfilan como críticas para desarrollar un proyecto de vida satisfactorio en el siglo XXI" (CONARE-PEN, 2021, p.159), basadas en tres pilares de política educativa nacional: humanismo, racionalismo y constructivismo (MEP, 2013). Aunque, según Barrón y Rodríguez (2017, p.101), las modalidades curriculares siguen siendo estructuradas por asignaturas y bloques bajo un enfoque academicista.

## 2. *El Salvador*

El sistema educativo salvadoreño, considera la **evaluación** como una actividad de "búsqueda de información a lo largo de todas las acciones del proceso de enseñanza y de aprendizaje, que permite identificar el nivel de desarrollo y de competencia alcanzado en todas las áreas de la formación integral del estudiante" (MINED-ES, 2016, p.10), para lo cual se ha optado por un **enfoque curricular basado en competencias**. La **planificación de la evaluación**, constituye el primer peldaño del proceso evaluativo, que especifica la recolección de información, su análisis, y la toma de decisiones. Tiene la función de secuenciar, lógica y sistemáticamente, la ruta para alcanzar intenciones curriculares y propósitos de aula, la cual debe ajustarse de forma constante según las necesidades y resultados de los aprendizajes (MINED-ES, p.19). La planificación de la evaluación, considera los siguientes aspectos claves (MINED-ES, p.51): a) Parte de la competencia o resultados esperados; b) Orienta el tipo de actividades, técnicas e instrumentos de evaluación a ser aplicados; c) Se da al inicio y durante el año escolar, de forma continua.

## 3. *Nicaragua*

La **planificación didáctica**, es la elaborada por el docente, y es comprendida como un proceso de selección, organización de situaciones y experiencias de aprendizaje. La **evaluación**, es entendida como un proceso para promover aprendizajes, y no como control externo del quehacer del estudiante, como una acción formativa y pedagógica, la que puede integrarse en el proceso de aprendizaje. Debe ser un proceso reflexivo, más que demostrativo de conocimientos, donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas, y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de los aprendizajes esperados. La calificación se muestra de forma cuantitativa (MINED, p.31). La **Planificación de la evaluación**, tiene como parámetro los indicadores de logro establecidos y los contenidos de los programas de estudio, para así seleccionar las actividades convenientes al nivel del estudiante.

## 4. *Panamá*

El sistema educativo panameño adopta un **enfoque basado en competencias**, "cuya pretensión es aproximar más la escuela a la realidad social, laboral, política, cultural y económica que deben afrontar los hombres y mujeres de este siglo". (MEDUCA, 2013, p.32). Se considera el enfoque de la evaluación auténtica, e "intenta averiguar que sabe el estudiante o que es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos" (MEDUCA, 2013, p.93). Aun así, la **evaluación** sigue siendo considerada el último elemento de la planificación. (MEDUCA, 2013, p.33); y aun, hecho este giro hacia las competencias, se sigue trabajando el modelo de objetivos y relacionándolos con los logros de aprendizaje (MEDUCA, 2013, p.53); considerando la evaluación "en términos de conductas asertivas" (MEDUCA, 2012, p.16). Por otra parte, el Sistema Integral de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (SIMECE), implementó desde el 2016 un nuevo Sistema Nacional de Evaluación Educativa, con la finalidad de promover la calidad de la educación panameña, mediante indicadores y estándares. (MEDUCA, 2021, p.8). La **evaluación** de los Aprendizajes, se basa en un

sistema de calificación y pruebas estandarizadas que permitan “comparar subgrupos con la población general, realizar análisis estadísticos sofisticados y hacer inferencias” (MEDUCA, 2021, pp.10-11).

## Grupo 2: Latinoamérica

### 5. *Argentina*

En Argentina, se ha buscado promover un **enfoque integral** que involucre a la planificación, el monitoreo y la evaluación en forma recurrente, cohesionada y participativa (MECCT (2017b, p.6), según un enfoque de metodologías ágiles, que sean dinámicas e iterativas, que requieren cambios profundos en la mentalidad (p.10); así como un enfoque de planeamiento adaptativo y gestión adaptativa, a fin de realizar los cambios de dirección necesarios según las detecciones de evidencias (p.24). La **evaluación** tiene el objetivo de proporcionar elementos para la comprensión de lo que sucede en el aula y, por lo tanto, debe ser considerada como inherente a todo proceso de enseñanza y aprendizaje” (CPIE, 2010, p.8). Es entendida como “una oportunidad para el aprendizaje y la reflexión por parte de toda la comunidad educativa” (2019, p.45), y sus funciones principales son las de predecir, registrar (ligada a la calificación), verificar (para certificar y promover competencias), ofrecer devoluciones y orientación (retroalimentación). La **planificación** se comprende como una acción enfocada en la búsqueda de evidencias de los aprendizajes, como desafío clave del docente al diseñar la evaluación (Camilloni, 1998 citado en MECCT, 2017a, p.27).

### 6. *Brasil*

Según los autores Barbosa y De Carvalho (2017), en Brasil, se establece una diferencia y relación entre la planificación y la evaluación educativas. La **planificación**, es comprendida una “previsión inteligente y bien articulada de todas las etapas del trabajo escolar que implican la enseñanza y las actividades de los alumnos, con el fin de que la enseñanza sea segura, económica y eficaz” (p.7). Esta se divide en tres fases: a) la Previsión (relacionada con los objetivos); b) la Programación (relacionada con la ejecución), y c) la Evaluación (relacionada con los resultados provenientes de la ejecución) (p.8). La **evaluación** es entendida como un proceso formativo. Se evalúa al alumno, y también al profesor y los conocimientos. Su propósito es el de mejorar la información que posee el profesor, siendo necesaria, ya que se encarga de conseguir una enseñanza de calidad (p.15). La planificación y la evaluación dependen la una de la otra. Si no hay planificación no puede haber evaluación, y al no haber evaluación “no se podrán recoger los resultados que muestren si los alumnos entendieron o no la forma de gestionar las clases por parte del profesor... [ni] adaptar la planificación para solucionar el problema” (p.16).

### 7. *Chile*

El Sistema educativo chileno parte de la creencia de que la **planificación** es una “guía flexible que orienta la enseñanza y se ajusta a partir de la evaluación” (Mineduc, 2017, p.49). Es una propuesta didáctica, adecuada por los docentes, capaz de ajustarse durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, que permite alinear la didáctica y la evaluación, con el fin de que se logre el objetivo pedagógico (p.55). Para ello, el profesorado puede emitir juicios evaluativos, hacer ajustes a la planificación y la enseñanza, en función del desarrollo del potencial de los estudiantes y el logro de los objetivos curriculares (p.5). Debe contemplar espacios para evaluar formativamente, impulsar la retroalimentación, con el ajuste oportuno de las estrategias de aprendizaje y de las prácticas del profesorado (Mineduc, 2018, p.31). La **evaluación** es considerada una

herramienta para lograr los objetivos, que permite evidenciar el avance del aprendizaje, reflexionar sobre él y hacer los ajustes pedagógicos y tomas de decisiones pertinentes, con la información obtenida (Mineduc, 2018, p.7). La evaluación es concebida desde un enfoque pedagógico, como elemento intrínseco de la enseñanza, de uso formativo, a fin de tomar decisiones que sean más pertinentes, en favor del desarrollo de los estudiantes (Mineduc, 2018, p.28-29).

### 8. Colombia

En el sistema educativo colombiano, existe una amplia autonomía de las escuelas y colegios respecto a las políticas y métodos de **evaluación** de resultados del estudiantado. La función de la evaluación de los estudiantes se ha centrado en la promoción educativa (avanzar al grado siguiente), así como las actividades de reforzamiento escolar (MEN, 2016, p.151). El **currículo**, es considerado base para el desarrollo de diversos recursos de aprendizaje y de la evaluación de los aprendizajes. No obstante, esta autonomía puede incluir la elección de los propios currículos, y la determinación del tipo de prácticas de enseñanza y evaluación (p.166). Esta falta de un currículo común puede explicar la dificultad para determinar debilidades, y transformación de los métodos tradicionales de enseñanza, por uno más centrado en el estudiante (p.168). Si bien se tiene la concepción de la **evaluación** como herramienta de apoyo para el aprendizaje de los estudiantes, se considera importante evaluar resultados a fin de cuantificar el progreso hacia los estándares nacionales de aprendizaje (p.169). En la cultura evaluativa del profesorado, aún se emplea la forma sumativa para explicar los aprendizajes, y pocas veces se realiza el enfoque formativo, que oriente la mejora del aprendizaje, y las prácticas del profesorado (p.170).

### 9. México

En México existe orientación específica sobre la **planificación de la evaluación**, la cual se sustenta en un **enfoque formativo** (SEP, 2018), donde la planificación y evaluación son considerados procesos simultáneos e indisolubles; es decir, se debe planear y diseñar el aprendizaje, y a la vez establecer cómo se medirá y valorarán los desempeños. La planificación también define cómo se van a evaluar los aprendizajes esperados; Determina cómo se va a recopilar la información, los momentos y qué se hará con ella. Se espera planificar situaciones auténticas, a fin de mantener congruencia entre lo planificado, lo enseñado y lo evaluado (p.13). La **evaluación**, tiene por objetivo identificar logros y dificultades de los estudiantes, y con esa información tomar conciencia y poder mejorar los desempeños y realizar ajustes a la práctica didáctica. (p.9). No es un acto final, sino un proceso de acompañamiento del aprendizaje, que si se convierte en un “acto aislado corre el peligro de no ser rigurosa” (p.11). Se considera una ventaja incorporar la evaluación en la planeación, lo cual conlleva la promoción de la reflexión y la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje (p.12). La evaluación se emplea para ajustar la planificación (p.16).

### 10. Perú

El sistema educativo de peruano se basa en un **enfoque curricular por competencias** (Minedu, 2016), a fin de formar personas capaces de resolver problemas e influir sobre el entorno (p.186), cuyos estándares de aprendizaje son referentes para la evaluación de aprendizajes (p.36). La **evaluación** se plantea desde un enfoque formativo, y es considerada un proceso de comunicación y reflexión sobre los resultados de los aprendizajes. No solo es práctica finalista y centrada en la enseñanza, necesaria para certificar los conocimientos, sino que contribuye a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente, con la retroalimentación oportuna sobre los progresos obtenidos (p.177). La planificación parte de la reflexión

sobre cómo es la adolescencia con la que se pretende trabajar; cuáles son sus potencialidades; cuáles son sus demandas reales (Minedu, 2019, p.7). La **planificación** es un acto creativo, un proceso racional pero flexible, entendida como una hipótesis de trabajo; por tanto, puede ser revisada y modificada en función de los aprendizajes de los estudiantes (p.18). Es importante destacar que una vez “definidos los propósitos de aprendizaje, se inicia la organización de la planificación” (p.46).

### *11. Uruguay*

En Uruguay, su sistema educativo se inspira en un enfoque humanista, que fomenta el desarrollo de valores, capacidades teóricas y prácticas para la vida (Programa Nacional de Educación 2010-2030, p.49), situando el enfoque de su transformación curricular desde un **enfoque sistémico y procesual** (ANEP, 2021, p.6). Asimismo, ha optado un enfoque de evaluación que sea continua, formativa y de proceso (CES, 2016, p.22), a fin de ofrecer información permanente en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje, conocer sobre el progreso de los estudiantes, realizar así intervenciones en forma oportunas, y prever lo necesario para la siguiente fase del proceso. La **evaluación** debe permitir la retroalimentación sobre los desempeños demostrados por los estudiantes; y por medio de la reflexión llevar a cabo la planificación de estrategias de mejora (p.24). Se prefiere una evaluación educativa, cuyos resultados no sean “una suma y promedio de desempeños, sino una valoración integral de ambos en función de objetivos compartidos”. (p.23). Asimismo, se orienta que se destinen los tiempos necesarios para la “planificación pedagógica, la reflexión sobre las prácticas y la autoevaluación” (p.9).

## **Grupo 3: Norteamérica**

### *12. Canadá*

En Canadá hay un ministerio federal de educación, sino que cada gobierno provincial administra su propio sistema educativo, de forma descentralizada. Se retoma en este caso el del sistema educativo del gobierno de Ontario, el cual orientación que la **planificación de la evaluación** “se integra a la perfección con la instrucción para producir un flujo continuo de información de evaluación, para que maestros y estudiantes la utilicen para mejorar el aprendizaje” (OME, 2016, p.3). Se pretende planificar la evaluación, desde un **enfoque de aprendizaje basado en la investigación** (p.33), a fin de poder enfrentar el desafío que supone, integrar la planificación de la evaluación con la enseñanza (p.34). La **evaluación**, es considera un proceso de recopilar información de una variedad de fuentes (tareas, observaciones, conferencias, demostraciones, proyectos, actuaciones y pruebas), que reflejen qué tan bien un estudiante está logrando las expectativas del plan de estudios (OME, 2007, p.21). La evaluación supone una comprensión clara de lo que se espera que aprendan los estudiantes (p.7), de esta manera se propone que la evaluación esté diseñada para ser educativa, y por tanto no separada de la enseñanza, sino integrada a esta (Wiggins, 1998, citado en OME, 2016, p.14)

### *13. Estados Unidos*

En Estados Unidos, en cuanto a la **evaluación**, existe una fuerte tendencia hacia el empleo de pruebas estandarizadas o de tipo objetivas, lo que refleja un **enfoque racional-tecnológico** del proceso evaluativo (Bradly Comission, 1989, p.28). En la actualidad, el papel de la evaluación se basa fuertemente en calificaciones y exámenes como herramientas principales de evaluación, vistos como indicadores del progreso y del aprendizaje, aunque se recomienda “no perder de vista que el objetivo de la evaluación (...) debe

ser ayudar a los alumnos a aprender mejor” (Russel et al, 2014, p.64). Debe constituir una de las fuentes principales de retroalimentación, tanto para estudiantes como para sus padres. La **planificación**, se enfoca en el proceso de enseñanza, el cual puede realizarse de tres maneras: a) Tomar como guía las unidades del libro de texto (forma tradicional); b) Realizada por equipos docentes de forma colaborativa; y c) Desarrollo de unidades didácticas por el profesor individual (Russell et al, 2014)

## Grupo 4: Europa

### 14. Alemania

En el Sistema educativo alemán, la enseñanza está regulada por diversas normativas de los 16 estados federales. En el caso de la educación secundaria básica, "los planes de estudio prescritos incluyen pautas sobre el tratamiento de los diversos temas de enseñanza, distribución de materiales y diversos enfoques didácticos" (Eurydice Germany-a, 2021). Según, se comenta en la fuente, la mayoría de los estados han optado por un **enfoque profesional**, para dar respuesta a la variedad de grupos de aprendizaje y el aprendizaje autorregulado, así como un enfoque de grupos de aprendizaje heterogéneos. En la educación secundaria superior, "los profesores asumen la responsabilidad de enseñar en sus clases, teniendo en cuenta los antecedentes y las aptitudes de cada alumno" (Eurydice Germany-b, 2021), etapa en la que se hace énfasis en el fortalecimiento de la individualización de la enseñanza, a fin de promover, tanto la creatividad, como el aprendizaje autónomo del estudiante. La **evaluación** se orienta al uso de escalas de calificación o valoración.

### 15. España

En España el **currículo educativo** regula de "los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje, los criterios para evaluar el grado de adquisición de las competencias y la consecución de los estándares y resultados de aprendizaje evaluables. El profesorado **planifica** en función del **enfoque de competencias** demandado en el currículo, diseñando actividades que permitan al estudiante avanzar hacia resultados de aprendizaje en varias competencias a la vez, en varias áreas o materias (Eurydice-España, 2021). La **evaluación** es necesaria para identificar avances de los estudiantes, utilizarlos como punto de partida para el proceso formativo, a fin de hacer patentes los logros del estudiante y otorgar certificaciones; para ello se precisa la obtención de evidencias y la realización de pruebas o actividades necesarias, según la programación didáctica y las adaptaciones hecha por los centros educativos (Departamento de Educación Vasco, 2019, p.4-5)

### 16. Estonia

En Estonia, su currículo educativo permite organizar el proceso didáctico de diferentes maneras: impartiendo las materias durante todo el año o la enseñanza de las materias concentradas en un período determinado; así como organizar el estudio fuera de las aulas (diversos entornos o virtualmente). Para la planificación, el profesorado elige libremente los métodos que utilizarán para el logro de objetivos de aprendizaje y el desarrollo de competencias generales. En la planificación y ejecución de la enseñanza se deben utilizar ayudas y métodos de evaluación pertinentes, tomando en cuenta que los estudiantes estudien con un esfuerzo adecuado, así como considerar su individualidad (EurydiceEstonia, 2022a). La evaluación puede ser tanto formativa como sumativa de conocimientos y habilidades. El docente da retroalimentación oral o escrita continua de los resultados y debilidades, fomenta el entusiasmo y da guías para los próximos estudios, así

como planificar objetivos y futuros aprendizajes. La evaluación se puede realizar durante las actividades o al final del tema de estudio. En la evaluación se compara el conocimiento y habilidades del estudiante con los resultados de aprendizaje esperado (basado en criterios). Las calificaciones sumativas se basan en una escala de 5 puntos. (Eurydice Estonia, 2022b)

### *17. Finlandia*

En Finlandia, el **currículo** básico nacional es determinado por la Agencia Nacional de Educación de Finlandia, del que las escuelas elaboran los propios currículos locales (Eurydice Finland, 2022). El currículo puede considerarse de tipo ecológico-sistémico del desarrollo humano, el cual aspira a que las personas desempeñen un rol social, desarrollen actividades y tengan interacciones (Latorre Ariño, 2017, p.2). Según la Junta Nacional de Educación de Finlandia (2004, p.260, citada por Hendrickson, 2012), **la evaluación** tiene un enfoque formativo, empleada para "guiar y alentar el estudio y describir qué tan bien el alumno ha alcanzado los objetivos establecidos para el crecimiento y el aprendizaje" (p. 36). Esto conlleva al uso de la retroalimentación frecuente del progreso del estudiante; y de la autoevaluación, que contribuye a aumentar el aprendizaje y el sentimiento de autoeficacia (Black & Wiliam, 1998, citado por Hendrickson, 2012, p.36). Además, se emplea la evaluación sumativa con escalas no numéricas, de tal manera que sean vistas por los estudiantes como experiencias de aprendizaje, en lugar de la típica evaluación tradicional, aunque en la segunda mitad del año escolar se da una descripción sumativa del aprendizaje (Kasanen et al, 2003, citado por Hendrickson, 2012, p.35). Estos elementos son retomados por los docentes para la **planificación** el proceso de enseñanza.

### *18. Francia*

En Francia no existe una normativa única sobre la **evaluación** en educación secundaria inicial. Los trabajos realizados por los estudiantes son corregidos de forma individual y reciben una puntuación y una evaluación detallada del profesor (Eurydice, 2020a). En la secundaria superior, la **evaluación** se organiza en forma de pruebas escritas de tipo tradicional, según la frecuencia determinada por la "apreciación pedagógica" del docente. Desde 2018, el **currículo** orienta que los estudiantes de décimo grado realicen la llamada "prueba de posicionamiento", que permite consolidar la expresión oral y escrita, y la matemática esencial, enmarcándose el currículo en un **enfoque de emprendimiento** (Eurydice, 2016, p.77). Los docentes **planifican** la enseñanza según propuestas de métodos y materiales de los programas; no existe una orientación formal sobre la utilización de los libros de texto, así mismos para las tareas (Eurydice, 2020b).

### *19. Inglaterra*

Dentro de cada escuela, los métodos de enseñanza generalmente los decide el profesor de la materia según las normativas oficiales. La **planificación** se da a partir de los estándares educativos nacionales. No hay libros de texto prescritos para los estudiantes. Todos los materiales didácticos son seleccionados por las escuelas y no requieren la aprobación del gobierno (Eurydice England, 2021a). La **evaluación** formativa es responsabilidad de los centros educativos, a fin de valorar conocimientos y comprensión de los estudiantes, y así hacer adaptaciones a la enseñanza. Dígase lo mismo de la evaluación sumativa en la escuela, que ayuda al profesorado a evaluar lo aprendido por el alumno al final de un período de enseñanza (Eurydice England, 2021b).

## Grupo 5: Asia

### 20. Corea del Sur

En Corea de Sur, el **currículo** está "orientado al contenido y a los exámenes, y es característico el empleo de la memoria en el aprendizaje de los contenidos" (Kim, 2009, citado por García y Arechavaleta, 2011, p. 211), privilegiando la meritocracia, basada en **evaluaciones** de aplicación tradicional de exámenes. Desde esta perspectiva se contempla un enfoque academicista, basado en las ideas de Confucio, las que dan mucho más valor a la enseñanza teórico-literaria que a la de tipo práctico como las materias técnicas y profesionales (Sorensen, 1994, citado por García y Arechavaleta, 2011, p. 211), y según este autor, todas las escuelas emplean el mismo libro de texto (García y Arechavaleta, 2011, p. 208). Si bien existe esta tradición, en el paradigma educativo actual ha venido promoviendo el desarrollo de "habilidades y competencias para la innovación y la creatividad" (Castro y Yun, 2016, p.174); esto ha conllevado a generar clases donde se emplee el aprendizaje basado en proyectos y basado en problemas, así como aproximaciones a la psicología positiva sobre salud mental (Castro y Yun, p.174). Para el profesorado, el reto está en **planificar** ambientes de aprendizaje auténtico, con el análisis de casos y la discusión de ideas (Castro y Yun, p.143).

### 21. Japón

El currículo educativo de Japón, se ha basado en un **enfoque tradicional**, por un lado, a fin de asegurar conocimientos básicos y habilidades, con la idea de que serán conocimientos útiles para el futuro. Y por otro, en el nuevo plan de estudios, con un enfoque basado en la indagación, se considera la relevancia de los conocimientos actuales (Shimojima & Arimoto, 2017, p.34-35). La **evaluación** es llevada a cabo en procedimientos basados en proceso (p.38), donde resulta importante la evaluación formativa, que sirve, además, para la toma de decisiones de enseñanza con solidez, y poder planificar colectivamente los pasos hacia un aprendizaje más efectivo (p.42), a fin de conseguir un aprendizaje colaborativo y centrado en el estudiante, pues como lo indica Shimojima, "el aula japonesa tiene una larga tradición de instrucción centrada en el maestro" (p.41).

### 22. Singapur

El Sistema educativo de Singapur (MOE, 2021) se basa en prácticas pedagógicas de acuerdo con la **Filosofía curricular** de Singapur, el cual genera un modelo de enseñanza y aprendizaje que enfatiza la fraternidad docente en el proceso educativo, así como la centralidad del estudiante en las decisiones educativas. "Los profesores imparten a los alumnos habilidades de aprendizaje y de pensamiento para la vida, con el fin de desarrollar todo su potencial y permitirles aprovechar las oportunidades en el futuro" (MOE, 2021). Este modelo fomenta la educación holística, las necesidades de aprendizaje, para lo cual se diseña un entorno de aprendizaje afectuoso y seguro, de construcción de conocimientos de forma activa, y la **evaluación** se utiliza para abordar las lagunas de aprendizaje de los niños. Según Deneen et al. (2019), la meritocracia por exámenes y pruebas formales afecta profundamente la evaluación en la educación secundaria, aspecto que el Ministerio de educación busca reducir, con apoyos para lograr un enfoque más equilibrado y con evaluaciones alternativas y auténticas (Deneen, 2019, pp.39-40). En Singapur, de acuerdo con la opinión de los docentes, la evaluación se asocia a la rendición de cuentas (p.45), por lo que se percibe un enfoque racional de su ejecución, así como de su planificación.

#### 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

De los hallazgos que revelan los resultados, según el enfoque curricular detectado, los sistemas educativos se pueden agrupar en cuatro grupos de tendencia:

- El primer grupo, conformado por los sistemas que aún tiene como base el enfoque de tendencia tradicional, de tipo racional-tecnológico y basado en el rendimiento y rendición de cuentas, que se detecta en Colombia, Alemania y Estados Unidos.
- El segundo grupo, aquellos sistemas que combinan la tendencia tradicional y la contemporánea, en los que se percibe el empleo del modelo de objetivos (racional, academicista) y el enfoque constructivista (competencias, humanista, crítico), específicamente en: Panamá, Costa Rica, Brasil, Reino Unido, Corea del Sur y Singapur.
- El tercer grupo, aquellos sistemas que han declarado un currículo educativo basado en el enfoque de competencias, en los países de: Nicaragua, El Salvador, Perú, España y Estonia.
- Y el cuarto grupo, aquellos países que adoptan más bien un enfoque de tendencia constructivista, basado en: la investigación, metodología adaptativa, emprendimiento, de procesos, sistémico-ecológico, sistémico-procesual, formativo y humanista), en los países de: Argentina, Chile, México, Uruguay, Canadá, Francia, Finlandia y Japón.

De lo anterior, se identifica que 19 sistemas han seguido la tendencia de adoptar enfoques curriculares basados en competencias y el constructivismo, aunque en seis de estos aún siguen tendencias de corte tradicional (modelo de objetivos y el academicista), tanto en sus orientaciones como en la práctica. No obstante, de la lectura realizada sobre las tendencias tradicionales, se verifica que esta se relaciona con el enfoque de evaluación (memorística) que los estudiantes tienen que superar en determinados momentos de su vida académica, con el fin de poder avanzar hacia niveles académicos o acreditación para posicionarse en rankings que les permitan acceder a estudios superiores.

Sobre la existencia de una orientación específica sobre la Planificación de la evaluación, según la lectura realizada, se observó que en la gran mayoría de sistemas analizados (17), existen orientaciones sobre la evaluación y la planificación, aunque vistas como dos procesos didácticos que deben realizarse de forma separada.

Solo en cinco sistemas se detecta la existencia de una orientación oficial dirigida concretamente a la planificación de la evaluación didáctica: Nicaragua, El Salvador, México, Canadá, Singapur, teniendo como característica que en estos países también existe una orientación hacia el enfoque de competencias y el constructivismo en sus enfoques curriculares. Sin embargo, del análisis realizado en la documentación consultada. Aunque, puede percibirse, en general, una tendencia hacia la planificación de la evaluación basada en la estructura del modelo de objetivos, que sigue la secuencia lineal de planificación didáctica propuesta por Tyler: objetivos-contenidos-actividades-evaluación (Stenhouse, 2003, pp.27-28); donde la evaluación es situada al final del proceso. O bien, la planificación es entendida como una programación de actividades en determinados momentos del tiempo, con énfasis cuantitativo. Y aunque se menciona el papel formativo de la evaluación, con la función de poder hacer retroalimentación a los estudiantes y al proceso, estas orientaciones no se observan en la mayoría de los sistemas.

#### 5. CONCLUSIÓN

Según los resultados obtenidos de los sistemas educativos, puede notarse que la gran mayoría de estos apunta hacia la adopción de enfoques basados en las competencias educativas y el constructivismo. No obstante, aun

hecha esa adopción, se percibe cómo la influencia de la teoría del modelo de objetivos, impulsado por Ralph Tyler en los años 50 del siglo XX, sigue vigente en las concepciones y prácticas educativas de los sistemas. Se observa en los resultados que, independientemente del enfoque curricular adoptado, esto no implica que haya una orientación específica sobre la planificación de la evaluación, aunque en los países donde se observó que sí la había, sus sistemas tienen tendencias hacia enfoques no tradicionales.

Finalmente, se percibe que la importancia de la relación entre el enfoque curricular y la orientación sobre la planificación de la evaluación, es un tema que no se ha considerado en los sistemas educativos. Y que en futuras investigaciones deberá profundizarse más sobre la necesaria toma de conciencia, en cuanto a orientar que la planificación de la evaluación sea correspondiente con su enfoque curricular, ya que no se debería seguir planificando de forma tradicional y academicista, cuando se ha optado por un enfoque curricular alternativo (llámese humanista, formativo, de competencias o de procesos).

## ANEXOS

### ANEXO 1 Matriz de analítico-documental

a) Región	b) País	c) ¿Hay orientación sobre la Planificación de la evaluación?	d) ¿Qué orientación se detectada sobre el enfoque curricular? *	e) Referencia básica
Centroamérica	Costa Rica	No	Humanista, racional, constructivista	MEP 2021, 2013, 2012
	El Salvador	Si	Enfoque de competencias	MINED 2016
	Nicaragua	Si	Enfoque de competencias	MINED 2009
	Panamá	No	Competencias y modelo de objetivos	MEDUCA 2021, 2013, 2012
Latinoamérica	Argentina	No	De metodologías ágiles, adaptativo	MECCT 2019, 2017
	Brasil	No	Constructivista, racionalista	Barbosa & De Carvalho, 2017
	Chile	No	Enfoque humanista	MINEDUC 2018, 2017
	Colombia	No	Enfoque tradicional	MEN 2016
	México	Si	Enfoque formativo	SEP 2018
	Perú	No	Enfoque de competencias	MINEDU 2019, 2016
	Uruguay	No	Enfoque sistémico y procesual	CES 2016
	Canadá	Si	Basado en la investigación	ANEP 2021, OME 2016, 2013
Norteamérica	Estados Unidos	No	Racional-tecnológico	Russell et al, 2014
	Alemania	No	Enfoque basado en el rendimiento	Eurydice Germany 2021
Europa	España	No	Enfoque de competencias	Eurydice España 2021
	Estonia	No	Enfoque de competencias	Eurydice Estonia 2022
	Finlandia	No	Enfoque ecológico-sistémico	Eurydice Finland 2022
	Francia	No	Enfoque de emprendimiento	Eurydice Francia 2020
	Reino Unido	No	Enfoque racional y competencias	Eurydice England 2021
	Corea del Sur	No	Academicista y competencias	Castro & Yun, 2016
Asia	Japón	No	Enfoque de procesos	Shimajima-Arimoto, 2017
	Singapur	Si	Enfoque racional y crítico	MOE 2021, Deneer et al, 2019

Fuente: elaboración propia

Nota: Los países de cada región se presentan ordenados alfabéticamente.

\* El enfoque curricular puede ser declarado por el sistema educativo o detectado en la literatura.

## REFERENCIAS

- Administración Nacional de Educación Pública – ANEP (2021). *Transformación Curricular Integral. Hoja de ruta*. República de Uruguay. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/agosto/210818/Documento%20Transformacio#n%20Curricular%20Integral%202021%20v3.pdf>
- Barbosa dos Reis, J. & De Carvalho, A. (2017). Didática no Brasil: planejamento de ensino e avaliação escolar. *REVELL: Revista de Estudos Literários da UEMS*, 36-50. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5915310.pdf>

- Barrón Tirado, Concepción, & Rodríguez del Castillo, Laura. (2017). El currículum de educación secundaria en Costa Rica: logros y retos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 89-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6177878>
- Castro Romero, O. y Yun, Sang Ch. (jul-dic 2016). La educación coreana como campo de estudio: selección de contenidos curriculares. PORTES, *Revista mexicana de estudios sobre la Cuenca del Pacífico*. 10 (20) 137-155. <http://www.portesasiapacifico.com.mx/revistas/epocaiii/numero20/5.pdf>
- Centro Provincial de Información Educativa - CPIE (2010). *Planificación escolar*. Serie Recursos para el Aula. Provincia de Chubut. Argentina. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2016/08/DOC1-planificacion-escolar.pdf>
- CONARE-PEN (2021). *Programa Estado de la Nación. Octavo Estado de la Educación 2021*. San José, Costa Rica. [https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion\\_WEB.pdf](https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion_WEB.pdf)
- Consejo de Educación Secundaria – CES (2016). *Ciclo Básico Propuesta 2016. Documento Marco*. Ministerio de Educación de Uruguay. [https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/propuesta%202016/Ciclo\\_Bsico\\_Propuesta\\_2016\\_Documento\\_marco.pdf](https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/propuesta%202016/Ciclo_Bsico_Propuesta_2016_Documento_marco.pdf)
- Cruz Martínez, Ana (marzo 2018). El estado del arte en la construcción de la tesis doctoral y la gestión de nuevos conocimientos. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/04/gestion-nuevos-conocimientos.html>
- Deneen, Ch., Fulmer, G., Brown, G., Tan, K., Leong, W. & Tay, H. (2019). Value, practice and proficiency: Teachers' complex relationship with assessment for learning. *Teaching and Teacher Education*. (80) 39-47. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X17321364?via%3Dihub>
- Departamento de Educación Vasco (2019). *Plan educativo final*. Curso escolar 2019-2020. Gobierno Vasco, España. [https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/koronavirusa\\_coronavirus/es\\_def/adjuntos/Plan\\_educativo\\_final\\_curso\\_2019\\_2020\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/koronavirusa_coronavirus/es_def/adjuntos/Plan_educativo_final_curso_2019_2020_c.pdf)
- Eurydice (2016). *La educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/proyecto/38700001-0002/wp-content/uploads/sites/165/2017/04/e-en-los-centros-educativos-europeos.pdf>
- Eurydice England (2021a). *Teaching and Learning in General Lower Secondary Education*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-general-lower-secondary-education-38\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-general-lower-secondary-education-38_en)
- Eurydice England (2021b). *Assessment in General Lower Secondary Education*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-general-lower-secondary-education-38\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-general-lower-secondary-education-38_en)
- Eurydice Estonia (2022a). *Teaching and learning in single-structure education*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-single-structure-education-10\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-single-structure-education-10_en)
- Eurydice Estonia (2022b). *Assessment in single-structure education* [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-single-structure-education-10\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-single-structure-education-10_en)
- Eurydice Finland (2022). *Teaching and learning in general upper secondary education*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-general-upper-secondary-education-15\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-general-upper-secondary-education-15_en)
- Eurydice Francia (2020a). *Assessment in general lower secondary education*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/assessment-general-lower-secondary-education\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/assessment-general-lower-secondary-education_en)
- Eurydice Francia (2020b). *Assessment in general upper secondary education*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-general-upper-secondary-education-17\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-general-upper-secondary-education-17_en)
- Eurydice Germany-a (nov 2021). *Teaching and learning in general lower secondary education*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-general-lower-secondary-education-14\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-general-lower-secondary-education-14_en)
- Eurydice Germany (nov 2021). *Teaching and learning in general upper secondary education*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-general-upper-secondary-education-21\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-general-upper-secondary-education-21_en)
- Eurydice-España (nov 2021). *Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-general-lower-secondary-education-33\\_es](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-general-lower-secondary-education-33_es)

- García Ruiz, María & Arechavaleta Pintó, Carmen (2011). ¿Cuáles son las razones subyacentes al éxito educativo de Corea del Sur? *Revista Española de Educación Comparada*, (18), 203-224. [https://www.researchgate.net/publication/307757410\\_Cuales\\_son\\_las\\_Razones\\_Subyacentes\\_al\\_Exito\\_Educativo\\_de\\_Corea\\_del\\_Sur](https://www.researchgate.net/publication/307757410_Cuales_son_las_Razones_Subyacentes_al_Exito_Educativo_de_Corea_del_Sur)
- Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. & Jaramillo Muñoz, D. A. (julio-diciembre, 2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.
- Hendrickson, Katie A. (2012). Assessment in Finland: A Scholarly Reflection on One Country's Use of Formative, Summative, and Evaluative Practices. *Mid-Western Educational Researcher*. Ohio University. 25 (1/2). <https://www.mwera.org/MWER/volumes/v25/issue1-2/v25n1-2-Hendrickson-GRADUATE-STUDENT-SECTION.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª edición. México: McGraw-Hill.
- Latorre Ariño, M. (marzo 2017). *Finlandia y su éxito educativo*. [blog]. Universidad Marcelino Champagnat, Perú. [http://umch.edu.pe/arch/hnomarino/53\\_Finlandia%20y%20su%20exito%20educativo.pdf](http://umch.edu.pe/arch/hnomarino/53_Finlandia%20y%20su%20exito%20educativo.pdf)
- Londoño, O., Maldonado, L. & Calderón, L. (2016). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá: ICONK.
- Ministerio de Educación – MINED-ES (2016). *Evaluación Al Servicio del Aprendizaje y Del Desarrollo por Competencias*. 4ª. ed. San Salvador, El Salvador. [http://minedupedia.mined.gob.sv/lib/exe/fetch.php?media=files:manual\\_evaluacion\\_aprendizajes\\_2016.pdf](http://minedupedia.mined.gob.sv/lib/exe/fetch.php?media=files:manual_evaluacion_aprendizajes_2016.pdf)
- Ministerio de Educación de la República de Chile - Mineduc (2017). *Evaluación formativa en el aula, Orientaciones para directivos*. Chile. [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17448/ORIENTACIONES\\_EVAL\\_FORMATIVA\\_DOCENTES.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17448/ORIENTACIONES_EVAL_FORMATIVA_DOCENTES.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ministerio de Educación de la República de Chile - Mineduc (2018). *Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula*. Reforma educativa. Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2255/mono-587.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación de Nicaragua – MINED (2009). *El planeamiento didáctico y la evaluación de los aprendizajes*. División General de Currículo y Desarrollo Tecnológico. Managua. Nicaragua.
- Ministerio de Educación de Panamá - MEDUCA (2012). *Orientaciones para la planificación didáctica en el aula. Número 3*. Estrategias técnicas para desarrollo y aplicación de la planificación didáctica. Panamá. [http://www.educapanama.edu.pa/sites/default/files/documentos/modulo\\_2\\_competencias.pdf](http://www.educapanama.edu.pa/sites/default/files/documentos/modulo_2_competencias.pdf)
- Ministerio de Educación de Panamá - MEDUCA (2013). *Estrategias técnicas para el desarrollo y aplicación de la planificación didáctica. Número 5*. Estrategias técnicas para desarrollo y aplicación de la planificación didáctica. Panamá. [http://www.educapanama.edu.pa/sites/default/files/documentos/modulo\\_5\\_competencias.pdf](http://www.educapanama.edu.pa/sites/default/files/documentos/modulo_5_competencias.pdf)
- Ministerio de Educación de Panamá - MEDUCA (2021). *Manual de elaboración de ítems. Para la evaluación en el aula, con base en la estrategia de pruebas estandarizadas*. Panamá. [https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/Revista%20Alpha%20Beta/Manual\\_2021\\_web.pdf](https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/Revista%20Alpha%20Beta/Manual_2021_web.pdf)
- Ministerio de Educación del Perú – Minedu (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima, Perú. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú – Minedu (2019). *Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria*. Lima, Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6646>
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2016). *La educación en Colombia*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Pública (2013). *Programas De Estudio Estudios Sociales Y Educación Cívica*. San José, Costa Rica. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/esocialescecivica1y2ciclo.pdf>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica – MEP (2021). *Lineamientos técnicos para el proceso de evaluación, curso lectivo 2021*. Estrategia Regresar. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Argentina – MECCT (2017a). *¿Cómo evaluamos? Módulo 2*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de Evaluación Educativa. <http://abc.gob.ar/sites/default/files/s/modulo2-como-evaluamos.pdf>

- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Argentina – MECCT (2017b). *Kit de Evaluación. Herramientas para una gestión ágil: Teoría de Cambio y pensamiento evaluativo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de Evaluación Educativa. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/6.\\_kit\\_de\\_evaluacion\\_-\\_herramientas\\_para\\_gestion\\_agil.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/6._kit_de_evaluacion_-_herramientas_para_gestion_agil.pdf)
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Argentina– MECCT (2019). *Evaluación Educativa: la construcción de una política federal 2016-2019*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de Evaluación Educativa. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacioneducativa\\_laconstrucciondeunapoliticafederal.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacioneducativa_laconstrucciondeunapoliticafederal.pdf)
- Ministry of Education – MOE (oct 2021). *Our teachers*. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-teachers>
- Ontario Ministry of Education – OME (2013). *Social Sciences and Humanities. The Ontario Curriculum. Grades 9-12*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/scientec18currb.pdf>
- Ontario Ministry of Education – OME (2016). *Planning Assessment with instruction. Grades 1-12. (Planificación de la evaluación con instrucción)*. 1ª edición. Ontario, Canadá. [http://www.edugains.ca/resourcesAER/VideoLibrary/PlanningAssessmentwithInstruction/AssociatedFiles/Viewing\\_Guide\\_Planning\\_Assessment\\_With\\_Instruction.pdf](http://www.edugains.ca/resourcesAER/VideoLibrary/PlanningAssessmentwithInstruction/AssociatedFiles/Viewing_Guide_Planning_Assessment_With_Instruction.pdf)
- Programa Nacional de Educación 2010-2030. *Aportes al Plan Nacional de Educación para su Elaboración*. Presidencia de la República de Uruguay y ANEP. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/documento%20del%20plan%20nacional%20de%20educacin%202010%20-%202030.pdf>
- Russell, Ws B., Waters, S. & Turner, T. N. (2014). *Essentials of Middle and Secondary Social Studies*. 1<sup>st</sup> ed. New York: Routledge.
- Secretaría de Educación Pública – SEP (2018). *Evaluar y Planear. La importancia de la planeación en la evaluación con enfoque formativo*. México. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/evaluacion/pdf/cuadernillos/Evaluar-y-Planear-digital.pdf>
- Shimojima, Y. & Arimoto, M. (sep 2017). Assessment for learning practices in Japan: Three steps forward, two steps back. *Assessment Matters* (11) 32-51 [https://www.researchgate.net/publication/320085700\\_Assessment\\_for\\_learning\\_practices\\_in\\_Japan\\_Three\\_steps\\_forward\\_two\\_steps\\_back](https://www.researchgate.net/publication/320085700_Assessment_for_learning_practices_in_Japan_Three_steps_forward_two_steps_back)
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. 5ª Edición. Madrid: Morata.
- The Bradley Commission on History in Schools (1989). Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools (USA). *The History Teacher*. 23 (1), 7-35. <http://www.jstor.org/stable/494598>