



Prácticas relacionadas con la evaluación formativa: retos que enfrenta el profesorado

Rubio González María Teresa¹

Gallardo Córdova Katherina²

tere.rubio@gmail.com

¹Instituto de Educación de Aguascalientes/²Escuela de Graduados en Educación de la Universidad

RESUMEN

Se presentan los resultados de una investigación sobre diversas prácticas de evaluación formativa. El propósito fue indagar a profundidad sobre la puesta en marcha de dichas prácticas así como las posibles repercusiones en el rendimiento académico. El estudio se llevó a cabo en una secundaria pública de Aguascalientes. La muestra estuvo conformada por 10 profesores y 107 estudiantes. En este estudio exploratorio, de corte mixto, se utilizaron cinco instrumentos: dos tipos de cuestionarios, dos tipos de entrevistas semi-estructuradas y una lista de cotejo para la valoración del proceso de retroalimentación a trabajos académicos. Los hallazgos más importantes de la investigación, desde la labor docente, surgieron a partir de conocer cómo se concibe y se lleva a cabo la evaluación formativa en el aula. Las principales dificultades apuntan hacia la falta de conocimiento en cuanto al diseño, aplicación y manejo de la retroalimentación, ausencia de trabajo colegiado para la evaluación así como falta de criterios que conlleven a la toma de decisiones para mejorar sus prácticas de formación. Desde la perspectiva del alumnado, se hallaron coincidencias en la percepción de alumnos de alto, medio y bajo rendimiento escolar en cuanto a la utilidad de la retroalimentación como elemento que incide en la mejora del desempeño académico.



INTRODUCCIÓN

La evaluación formativa se integra al proceso de enseñanza-aprendizaje como una herramienta que sirve, no sólo a los propósitos de otorgar una calificación de forma parcial, sino de la orientación oportuna durante el proceso de aprendizaje para el alumno quien guía sus metas hacia el logro de objetivos de aprendizaje y, por ende, hacia el maestro, quien puede tomar decisiones sobre modificaciones que debe ir realizando para coadyuvar al consecución de dichos fines. Por lo tanto, se puede afirmar que la evaluación formativa, tiene como uno de sus propósitos principales el desarrollo de la capacidad de autorreflexión en cuanto a avances respecto de los objetivos de aprendizaje, logrando paulatinamente una actitud de independencia, responsabilidad y motivación frente al propio proceso. Por su parte, el docente tiene la oportunidad de analizar las fortalezas y posibilidades de ajuste y mejora en su práctica educativa. En síntesis, como expresa Mauricio (2007, p. 117), “la evaluación no es un fin, sino un medio para dar seguimiento al proceso educativo”.

Llevar a cabo en acciones concretas y precisas la evaluación, requiere una nueva forma de pensar la práctica educativa y de evaluación. Demanda del profesor la capacitación y la voluntad para cumplir con esta tarea, que implica la integración de modalidades, técnicas e instrumentos diversos, y que debe ajustarse según el tipo de conocimiento que se busca valorar, trátase de conocimiento declarativo, procedimental o actitudinal. Ante las demandas de la llamada sociedad del conocimiento y la información, en donde la riqueza reside en la capacidad de los individuos y las naciones para generar, transformar y distribuir información a gran velocidad (Mortera y Escamilla, 2009), resulta prioritario repensar los sistemas educativos. En consecuencia, un conocimiento más profundo sobre las prácticas de evaluación formativa es requerido para comprender los diferentes factores que permiten su ejercicio así como también las principales dificultades que se presentan.



REVISIÓN DE LA LITERATURA

La formación de recursos humanos integrales, capaces de responder e integrarse a la sociedad, se ha convertido en tarea prioritaria para las naciones. La evaluación del aprendizaje ha cumplido, a lo largo de la historia, con el papel de informar sobre los niveles de conocimiento y desarrollo de habilidades que las personas han alcanzado en diferentes disciplinas. Uno de los instrumentos más utilizados para medir alcances en cuanto a adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades ha sido el examen (Díaz Barriga, 2000). Este instrumento, desde épocas ancestrales, se ha utilizado dentro de los escenarios educativos para acreditar, certificar, diferenciar y seleccionar estudiantes. Aunque se creía que el diseño, aplicación y análisis de los resultados arrojados por este instrumento era un sinónimo de proceso de evaluación, se considera que la verdadera evaluación educativa surge en el siglo XX cuando se realizó la inclusión de otros aspectos a las prácticas de evaluación, como la capacitación para mejorar las práctica docentes (Escudero, 2003).

Scriven (1967) introdujo el concepto de evaluación formativa al campo de la evaluación del aprendizaje. Es a partir de su propuesta que se conocen los tres tipos de evaluación de los que se habla hasta nuestros días (diagnóstica, sumativa, formativa), aunque existen intentos por incluir un cuarto tipo al que se le conoce como evaluación implícita en el marco de la educación basada en competencias (Frade, 2008). No obstante, aunque cada una de ellas cumpla una función específica en el proceso de evaluación, la intención sigue siendo una misma: cumplir con su función social de información sobre los niveles de logro para fines diversos (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Tobón, 2006). La evaluación del aprendizaje, sobre todo aquella que coadyuva progresivamente a medir y mejorar los procesos de aprendizaje, está llamada a constituirse como uno de los elementos indisolubles del proceso de formación. Ante las exigencias de enriquecer los procesos de aprendizaje, con índices de competitividad cada vez más exigentes, la educación en sí misma debe ser una respuesta de progreso. Uno de los puntos de apoyo que se debe considerar, por todo lo anteriormente expuesto, es justamente el



proceso de evaluación del aprendizaje, en el cual el correspondiente a la evaluación formativa está llamado a superar las formas tradicionales y convertirse en un medio para lograr la reflexión sobre y la superación constante, paulatina, orientada hacia las metas.

Ante este escenario, retador para la evaluación, se esperaría que el proceso de investigación educativa en el tema haya cobrado importancia en los últimos años. Se comprobó que, en efecto, en muchos países desarrollados y en vías de desarrollo las prácticas en evaluación formativa han estado siendo investigadas continuamente. Se hizo una búsqueda indagatoria sobre el número de artículos arbitrados publicados en los últimos 10 años en el tema (del 2000 al 2009). En la base de datos de Education Resources Information Center (ERIC) se hallaron publicados un total de 1,720 artículos relacionados con estudios sobre evaluación formativa. Algunos de ellos relacionados con el proceso de retroalimentación (Huba y Freed, 2000; Rae y Cochrane, 2008 y Yao y Grady, 2005), la relación de este tipo de evaluación con la diagnóstica y la sumativa (Taras 2008 y Peterson y Siadat, 2009) y al diseño de rúbricas y otros instrumentos para llevar a cabo una evaluación más objetiva y guiada (Andrade, Du y Wang, 2008; Besterfield-Sacre y Lyons, Shuman y Wolfe, 2004). En la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (REDALyC) sólo se encontraron siete artículos sobre el tema en el mismo lapso de tiempo. Las prácticas investigadas sobre evaluación formativa, en el caso latinoamericano, se suscitaron alrededor del aprendizaje de la comunicación escrita (Morales, 2003), coherencia entre el intenciones gubernamentales de mejora en evaluación formativa y la práctica en el aula (López 2006).

Frente a la carencia de estudios de investigación educativa en América Latina, y en México en particular, sobre lo que está sucediendo en las aulas con respecto a las prácticas de evaluación formativa, se consideró necesario realizar un estudio exploratorio que permitiera conocer con mayor profundidad lo que acontece en este campo en el ámbito escolar. Así, se planteó como pregunta general de investigación.



7, 8 y 9 de Octubre de 2010

¿En qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos?

A partir de la pregunta de investigación, se planteó indagar de manera profunda en diversos aspectos involucrados en el proceso de evaluación formativa. Se buscó: (1) Identificar las prácticas, técnicas e instrumentos de evaluación más usados por los docentes, (2) Conocer si los profesores toman las decisiones sobre evaluación de manera colegiada, es decir, como grupo docente, (3) Indagar si los docentes planean e integran el proceso de evaluación dentro de su programación didáctica y cómo esto se lleva a la práctica, (4) Conocer las estrategias para la retroalimentación, (5) Analizar cómo los diversos tipos de evaluación (diagnóstica, sumativa y formativa) se integran al proceso de enseñanza y (6) Conocer de qué manera la evaluación formativa incide en el aprendizaje desde la perspectiva de los alumnos.

MÉTODO

Por la complejidad del fenómeno de la evaluación formativa y dada la escasez de estudios en Latinoamérica, se optó por trabajar un estudio exploratorio de corte mixto sobre este fenómeno educativo (Kerlinger y Lee, 2002; Giroux y Tremblay, 2004 y Johnson y Onwuegbuzie, 2004). Así, con base en las respuestas obtenidas mediante cuestionarios de preguntas cerradas con escala tipo Likert, entrevistas semi-estructuradas y la lista de cotejo para la revisión del proceso de retroalimentación (Wiggins, 1998), fue posible compilar datos derivados de varias fuentes de actores involucrados en el proceso de evaluación.

Escenario

Escuela Secundaria General No. 30 "Octavio Paz", ubicada en el municipio de Aguascalientes, en el estado de Aguascalientes. La escuela se ubica en una zona de nivel medio-bajo. Esta escuela labora únicamente en turno matutino, con tres grupos para cada grado de secundaria.



7, 8 y 9 de Octubre de 2010

Muestra

La población la conformaban 24 docentes y los 335 alumnos de los tres grados de la secundaria. Conforme a los propósitos de cada uno de los dos estudios en que se dividió la investigación, se integraron dos tipos de muestra: una muestra con participantes voluntarios y otra a juicio, ambas consideradas como no probabilísticas (Giroux y Tremblay, 2004). En total participaron 10 maestros y 107 estudiantes. De los 10 maestros sólo 5 cuentan con formación en educación. Los otros 5 tuvieron formaciones diversas: matemáticas, ingeniería, geografía, y áreas afines a las humanidades. Los alumnos se dividieron de la siguiente forma: 38 de primer grado, 39 de segundo y 30 de tercer grado de secundaria.

Instrumentos

Se utilizaron un total de cinco instrumentos (previamente validados en otros estudios similares): un cuestionario sobre prácticas de evaluación en general planteadas conforme a los estándares de calidad en evaluación enunciadas por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994): factibilidad, precisión, utilidad y ética; una entrevista con preguntas semi-estructuradas sobre prácticas de evaluación formativa; una lista de cotejo para analizar el proceso de retroalimentación que se aprecia en los productos académicos; un cuestionario sobre la percepción de los alumnos acerca de ciertas prácticas de evaluación formativa y una entrevista con preguntas semi-estructuradas para indagar la percepción de los alumnos sobre ciertas prácticas de evaluación formativa y su relación con el desempeño escolar.

Procedimiento

Se dividió la investigación en dos estudios. El Estudio 1 se realizó con miras a indagar, coleccionar y analizar los resultados en torno a las prácticas del maestro en evaluación formativa. El Estudio 2 se realizó con la misma intención pero en torno en la percepción de los estudiantes.



RESULTADOS

Los principales resultados de ambos estudios se presentan a continuación.

Estudio 1

Los resultados del cuestionario, aunado a los resultados de la entrevista, reflejaron ciertos aspectos importantes sobre las prácticas de evaluación en general y en el tipo formativo, vistas a la luz de los estándares de calidad. Así, con respecto a la factibilidad de los procesos de evaluación, se determinó que existen ciertos problemas en los procesos como la falta de tiempo para un adecuado diseño y revisión de los instrumentos (100%). Además, se carece de un trabajo colegiado sistemático que permita emitir criterios e indicadores comunes a una misma disciplina (80%).

Otro aspecto a resaltar es la variedad de las estrategias e instrumentos diseñados para la verificación del proceso de aprendizaje que los maestros declaran utilizar. En este sentido se encontró que la aplicación de exámenes de respuestas cerradas continúa siendo el principal instrumento utilizado por los docentes. Además, emitieron respuestas sobre el diseño de reactivos que siguen con base en la Taxonomía de Bloom. El 30% afirmaron que los reactivos que diseñan miden en cierta medida la memorización de conocimientos, un 20% la aplicación y un 10% el análisis. Relacionado con lo anterior, respecto a la precisión de la evaluación, se encontró que 90% diseñan sus instrumentos de evaluación conforme a los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, unos cuantos afirmaron utilizar ciertos estadísticos como Alfa de Cronbach o KR-20 para analizar la confiabilidad de sus instrumentos. El 50% señaló que casi nunca o nunca recurren a este tipo de análisis. A través de las entrevistas, se pudo confirmar la falta de información al respecto. Asimismo, se preguntó a los maestros sobre alternativas de evaluación que conllevan a la reflexión sobre el propio logro (autoevaluación) y emisión de juicios sobre el rendimiento de los compañeros (coevaluación). Estas prácticas son llevadas a cabo por 50% de ellos. No obstante, en la entrevistas, los docentes manifestaron que utilizar este tipo de evaluaciones puede prestarse a cierta manipulación de la información, por lo cual prefieren evitarlas.



En cuanto a la utilidad el 70% expresaron que la evaluación es una herramienta indispensable para informar sobre el desempeño de sus alumnos. También manifestaron que constituye una fuente de información para la autorreflexión y mejora de su práctica educativa, además de ser un elemento en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, al contrastar esta tendencia con las respuestas de la entrevistas, se puso en evidencia que los docentes no cuentan con el tiempo necesario para ofrecer retroalimentación detallada y por escrito a sus estudiantes. Este hecho se confirmó en parte con la revisión de los productos académicos. Los tipos de productos académicos analizados fueron: 40 ejercicios que se desarrollan en libretas o en hojas de ejercitación diseñadas por los docentes, 12 exámenes, cuatro elementos que integran un portafolio de evidencias y cuatro trabajos que forman parte de un proyecto. En la Tabla 1 se emiten los resultados.

Tabla 1

Frecuencias de mensajes u otro tipo de elementos que forman parte de la retroalimentación de productos escritos

Tipo de mensajes que aparecen en retroalimentación	Frecuencia
Alusión a la forma	12
Alusión al contenido	12
Palabras o símbolos motivacionales	38
Señalamiento de un numérico (calificación)	27
Se advierte que se toma en cuenta para calificación final	24

Los resultados provenientes del análisis de los 60 productos académicos permiten afirmar que, en su mayoría, los docentes se inclinan por la emisión de símbolos (caras, signos de admiración, de interrogación, de rechazo o aceptación), luego por el señalamiento de un valor numérico (en la escala del 0 al 10 o del 0 al 100) y poco se ha encontrado como elementos de una retroalimentación que incida en la mejora en aspectos más de contenido, que invite a profundizar, que emita



preguntas o cuestionamientos sobre resultados o decisiones que toma el alumno para conformar las ideas de un escrito, entre las principales.

En resumen, a través del Estudio 1, la conjunción de resultados permitió obtener una idea global sobre lo que los docentes conciben como evaluación en general y formativa, lo que realizan en concreto al diseñar y aplicar los instrumentos que consideran pertinentes para la evaluación y, a la vez, identificar los aspectos en que focalizan la retroalimentación. Existen fuertes coincidencias entre los resultados de la entrevista y lo que se analizó a través de los productos académicos en cuanto a problemáticas que podrían estar afectando los procesos de evaluación: falta de tiempo, de conocimientos sobre diseño de instrumentos, poco manejo de criterios para el manejo de ciertas técnicas y absoluta falta de mecanismos para mejorar los procesos de evaluación.

Estudio 2

En el Estudio 2 se obtuvieron respuestas a aspectos de percepción por parte de los alumnos con respecto a la relación evaluación formativa- rendimiento escolar.

En la tabla 2 se emiten los principales resultados.

Tabla 2

Percepción de los alumnos prácticas de evaluación formativa

Acciones	Promedio de puntuación (Escala Likert, del 1 al 5)
Frecuencia de retroalimentación (D)	3 (a veces)
Claridad en los mensajes emitidos (D)	1 (siempre)
Disposición para aclaraciones (D)	1 (siempre)
Realiza lectura de recomendaciones (A)	3 (a veces)
Estar de acuerdo con recomendaciones (A)	1 (siempre)
Corrección y/o modificación de trabajos (A)	1 (siempre)
Mejoría en calificaciones (A)	1 (siempre)
Motivación (A)	1 (siempre)



Mejoría en desempeño académico (A) 1 (siempre)

Nota. (D) son acciones que realiza el docente y (A) son acciones que realiza el alumno.

Las percepciones de los alumnos plasmadas en los cuestionarios fueron analizados con un poco más de profundidad a través de las entrevistas. Se muestran a continuación algunas declaraciones:

Pregunta 1: ¿Recibes por parte de tu profesora trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones o comentarios para que mejores tus calificaciones y desempeño académico?, ¿qué tan frecuentemente las recibes?

Respuesta alumno rendimiento alto: "Sí los recibimos así. Por ejemplo, si tenemos algo mal o en qué nos equivocamos, allí nos corrige. En el trabajo nos pone que si lo hicimos bien, que si lo hicimos mal o que falta algo. Esto lo hace en los exámenes y cuando nos pide trabajo de portafolio."

Respuesta alumno rendimiento medio: "Nos dice que nos pongamos a trabajar y al final nos revisa. En el portafolio nos pone que no lo quiere así y nos lo regresa para que lo hagamos mejor. Y ya sobre de eso nos pone la calificación."

Respuesta alumno rendimiento bajo: "A veces."

Pregunta 2: ¿Poner en práctica los comentarios de tu profesor te ha ayudado a subir las calificaciones?

Respuesta alumno alto rendimiento: "Sí he sacado mejor calificación cuando corrijo."

Respuesta alumno rendimiento medio: "Sí, porque me pongo a estudiar con eso que me explica y ya saco mejores calificaciones."

Respuesta alumno rendimiento bajo: "Sí, porque el primer bimestre me saqué 6 en el examen y ya en el segundo me saqué 8, me parece."

En resumen, a través del Estudio 2, la conjunción de resultados permitió conocer cómo los alumnos reciben, aprecian y ponen en práctica las recomendaciones de sus maestros. En este escenario se puede apreciar una notable conexión bien entendida por los alumnos entre atención a observaciones y, en consecuencia, una notoria mejoría en el rendimiento esperado por parte de sus profesores, sin importar el nivel de rendimiento para este fin.



7, 8 y 9 de Octubre de 2010

CONCLUSIONES

1. Si bien es cierto los docentes conocen la utilidad de la evaluación como un medio para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, desconocen, en su mayoría, cómo llevar a cabo mejores prácticas del tipo que la evaluación formativa.
2. Los procesos de evaluación siguen favoreciendo la medición de conocimientos, entendiéndose esto como almacenamiento de información, más que la ejercitación de procesos de pensamiento que lleven a la aplicación, al análisis y la utilización de esta información en contextos diversos.
3. El trabajo colegiado sigue siendo ignorado como una vía efectiva para la propuesta de acciones concretas que coadyuven en la mejoría de prácticas de evaluación formativa o evaluación en general.
4. Aunque la retroalimentación se vio dirigida más hacia aspectos afectivos-emocionales que a contenido, los estudiantes consideran que ésta les ayuda a mejorar su desempeño académico (trabajos y calificaciones).
5. Aunque podría pensarse que el promedio de calificaciones obtenidas por un alumno influye en su percepción sobre la relación evaluación formativa-rendimiento académico, este estudio permitió conocer que la percepción sobre su frecuencia, utilidad y claridad es prácticamente el mismo en los alumnos de diferentes niveles de rendimiento académico. La diferencia radica en cómo se utiliza para fines de autorregulación.

REFERENCIAS

- Andrade, H., Du, Y. y Wang, X. (2008). Putting Rubrics to the Test: The Effect of a Model, Criteria Generation, and Rubric-Referenced Self-Assessment on Elementary School Students' Writing. *Educational Measurement, Issues and Practices*, 27(2), 3-14.
- Besterfield-Sacre, M., Gerchak, J., Lyons, M.R., Shuman, L.R. y Wolfe, H. (2004), Scoring Concept Maps: an Integrated Rubric for Assessing Engineering Education [Versión electrónica], *Journal of Engineering Education*, 93, 105-115.



Díaz Barriga, A. (2000). Estudio preliminar: El examen: Un problema de historia y sociedad. En A. Díaz Barriga, A. (Compil.), *El examen: Textos para su historia y debate* (pp. 11–28). Distrito Federal, México: Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), Plaza y Valdés y UNAM.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2da. Ed.). Distrito Federal, México: McGraw Hill.

Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9, 1, 11-43. Recuperado el 01 de enero de 2009 de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

Frade, L. (2008). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. Distrito Federal, México: Mediación de la Calidad, S.A. de C.V.

Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas* (B. Álvarez, Trad.). (Trabajo original publicado en 2002). Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

Huba, M.E. y Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching and learning*. Boston: Allyn and Bacon.

Johnson, R. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come [Versión electrónica], *Educational Researcher*, 33, 7, 14-26.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluations (1994). *The Program Evaluation Standards. How to assess evaluation for educational programs*, 2a. ed. California, Estados Unidos: Sage.

Kerlinger, F.N. y Lee, H.B. (2002). *Investigación del Comportamiento*. México, D.F, México: McGraw Hill

López, V.M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el E.E.E.S. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención [Versión electrónica], *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 93-119.

Mauricio, R. (2007). Técnicas de evaluación del aprendizaje: propuesta de taller para maestros para la revisión de contenidos en las diferentes modalidades de la



- evaluación. En M. S. Ramírez y M. A. Murphy (Coords.), *Educación e investigación. Retos y oportunidades*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Morales, O.A. (2003). Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario [Versión electrónica] *Educere*, 6, 54-64.
- Mortera, J. y Escamilla, J. (2009). La iniciativa Knowledge Hub: Un aporte del Tecnológico de Monterrey al mundo [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 12, 2, 83-112. Recuperado el 12 de febrero de 2010, de <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol12N2/iniciativaknowledge.pdf>
- Peterson, E. y Siad, M.V. (2009). A Combination of Formative and Summative Assessment Instruments in Elementary Algebra Classes: A Prescription for Success [Versión electrónica], *Journal of Applied Research in the Community College*, 16, 92-102.
- Rae, A.M. y Cochrane, D.K. (2008). Listening to students: How to make written assessment feedback useful. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 217-230. doi: 10.1177/1469787408095847
- Taras, M. (2008). Summative and formative assessment: Perceptions and realities. *Active learning in higher education*, 9(2), 172-192. doi: 10.1177/1469787408091655
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: ECOE.
- Scriven, M. S. (1967). The methodology of evaluation. En R. E. Stake (ed.) *Curriculum evaluation*. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation (Vol. 1). Chicago: Rand McNally.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessment to inform and improve student performance*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publisher.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessment to inform and improve student performance*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publisher.
- Yao, Y. y Grady, M.L. (2005). How Do Faculty Make Formative Use of Student Evaluation Feedback? A Multiple Case Study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(2), 107-126. doi: 10.1007/s11092-006-9000-9