

## MARCO REFERENCIAL PARA UNA EVALUACIÓN FORMATIVA

### REFERENTIAL FRAMEWORK FOR A FORMATIVE EVALUATION

**PABLO RÍOS CABRERA**

*UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR, CARACAS, VENEZUELA*

[\*pablorioscabrera@gmail.com\*](mailto:pablorioscabrera@gmail.com)

[\*http://orcid.org/0000-0001-7127-2896\*](http://orcid.org/0000-0001-7127-2896)

Fecha de recepción: 2 noviembre 2020

Fecha de aceptación: 18 enero 2021

#### RESUMEN

La evaluación es un factor clave para mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, es frecuente que las estrategias de evaluación en uso estén ancladas en los patrones de la educación tradicional. En función de ello, los objetivos de este trabajo son: a) analizar la evolución de las concepciones sobre el conocimiento y el aprendizaje; y b) elaborar un conjunto de pautas orientadas a avanzar hacia una evaluación formativa. La investigación se llevó a cabo mediante una revisión documental, se hizo una selección de documentos en función de la credibilidad de las fuentes, actualidad, pertinencia de las referencias y representatividad de los autores. En la primera parte del trabajo analizan los cambios de la objetividad del conocimiento al socioconstructivismo y la intersubjetividad, del aprendizaje por asociación al aprendizaje por reestructuración y de la evaluación sumativa a la formativa. Como resultado de esta revisión se elaboraron las pautas que están fundamentadas, tanto en lo que está vigente en la literatura especializada, como en la experiencia de administrar cursos de formación profesional para docentes en servicio en la ciudad de Caracas-Venezuela. Como conclusiones del trabajo se plantea la necesidad, tanto de revisar las concepciones de los docentes sobre el conocimiento, el aprendizaje y la evaluación como de incorporar los cambios pertinentes en las prácticas pedagógicas y de evaluación, tareas para las cuales consideramos de gran utilidad las pautas presentadas en esta investigación.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación formativa; Retroalimentación; Conocimiento, Procesos de enseñanza y de aprendizaje; Autorregulación.

#### ABSTRACT

Evaluation is a key factor in improving the quality of education. However, evaluation strategies in use are often anchored in traditional education patterns. Based on this, the objectives of this work are: a) to analyze the evolution of conceptions about knowledge and learning; and b) develop a set of guidelines aimed at moving towards a formative assessment. The research was carried out by means of a documentary review, a selection of documents was made based on the credibility of the sources, timeliness, relevance of the references and representativeness of the authors. In the first part of the work, they analyzed the changes from the objectivity of knowledge to socio-constructivism and intersubjectivity, from learning by association to learning by restructuring, and from summative to formative evaluation. Based on this review, the guidelines that are based on both what is in force in the specialized literature and the experience of administering professional training courses for in-service teachers in the city of Caracas-Venezuela were developed. In conclusion, it arises the need

both to review the teacher's conceptions of knowledge, the learning and evaluation, and to incorporate the changes that are needed in the pedagogical and evaluation practices, tasks for which we consider the guidelines presented in this research to be very useful.

KEY WORDS: Formative evaluation; Feedback; Knowledge, Teaching-learning process, Self-regulation.

## 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación es de vital importancia en el contexto educativo. Para Martín y Martínez (2012), “la evaluación de los sistemas educativos, de los programas, de las escuelas, de los docentes y de los alumnos es una condición necesaria para mejorar la calidad de la educación.” (p. 1). Ahora bien, la evaluación es una de las tareas de mayor complejidad para los docentes, tanto por el proceso que implica como por las consecuencias que tiene en la vida de los alumnos. Además, la evaluación pone de manifiesto las concepciones del educador sobre la naturaleza del conocimiento y los procesos de enseñanza y de aprendizaje, su papel como docente, su relación con los alumnos, etc. Según Gibbs y Simpson (2009), “los estudiantes averiguan [...] qué es lo que cuenta [...] y dirigen sus esfuerzos de manera acorde. Son estratégicos en su uso del tiempo [...] evitando contenidos que creen que no serán evaluados.” (p. 13). Igualmente concluyeron que “no era la docencia lo que más influía en los estudiantes, sino la evaluación” describieron su actividad como estudiantes “como si estuvieran completamente determinados por la manera en que percibían las demandas del sistema de evaluación.” (p. 11).

Por otra parte, evaluar es una actividad controversial puesto que, en última instancia, implica expresar juicios de valor sobre el funcionamiento o los logros de una persona, un programa, una institución o un sistema. Además, la misma situación de valoración, ineludible en la evaluación, exige plantearse asuntos tales como la participación de los interesados en la evaluación, el rigor y la exactitud de la información utilizada, la calidad de los análisis efectuados, la transparencia de sus procedimientos, la objetividad de las conclusiones establecidas o lo justo de los dictámenes producidos. (Martín y Martínez, 2012). Para Margalef (2014), la evaluación formativa es la más reconocida en la actualidad; sin embargo, no es la que prevalece en la práctica debido, en gran parte, a las concepciones de los docentes. Por su parte Álvarez (2009), reporta que “no hemos encontrado realmente planteamientos educativos ni marcos conceptuales que caractericen e identifiquen prácticas de evaluación sustantivamente formativas más allá de las expresiones más usuales y comunes.” (p. 370).

### 1.1. Objetivos

En función de lo anterior, este trabajo tiene los siguientes objetivos: 1) Determinar las concepciones vigentes sobre el conocimiento y el aprendizaje y sus implicaciones para la evaluación y 2) Proponer un conjunto de pautas para una evaluación formativa.

### 1.2. Método

Para realizar la investigación se procedió mediante una revisión documental, se seleccionaron los documentos en función de la credibilidad de las fuentes, actualidad, pertinencia de las referencias y la representatividad de los autores. Se analizaron los cambios

en la concepción del conocimiento, del aprendizaje y de la evaluación. En esta revisión se puso de manifiesto que las estrategias de evaluación en uso siguen, en gran medida, estando ancladas a los patrones de la educación tradicional (Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo, 2019; Gibbs y Simpson, 2009; Shepard, 2008; Margalef, 2014; Rizo, 2012a). A partir de allí se procedió a la elaboración de un conjunto de pautas, fundamentadas en la literatura vigente sobre el tema y en la experiencia de administrar el Diplomado Componente Docente, un curso de formación profesional para docentes en servicio, en la ciudad de Caracas-Venezuela.

## 2. CAMBIOS EN LA CONCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO, DEL APRENDIZAJE Y DE LA EVALUACIÓN

Como se muestra en la siguiente tabla 1 en esta sección se analizan los cambios de una concepción tradicional a la concepción vigente. Las dos primeras son relativas al conocimiento y se refieren al paso del empirismo al socioconstructivismo y de la objetividad a la intersubjetividad. La tercera comprende el paso del aprendizaje por asociación al aprendizaje por reestructuración y, la última, de la evaluación sumativa a la formativa.

Tabla 1. *De las concepciones tradicionales a las vigentes.*

Concepción tradicional		Concepción vigente
Empirismo	—	Socioconstructivismo
Objetividad del conocimiento	—	Intersubjetividad del conocimiento
Aprendizaje por asociación	—	Aprendizaje por reestructuración
Evaluación sumativa	—	Evaluación formativa

Fuente: Elaboración propia.

## 3. CONCEPCIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO

Un asunto de vital importancia en el ejercicio de la docencia es la concepción que se asuma cerca del conocimiento. Para Margalef (2014), las resistencias de los docentes a las innovaciones educativas se deben a la falta de claridad en las “concepciones epistemológicas que suponen un cambio en la naturaleza, producción y distribución del conocimiento” (p. 50). Nos guiaremos por dos líneas, una sobre origen del conocimiento que comprende el paso del *empirismo* al *socioconstructivismo* y otra sobre su naturaleza, la cual va de la *objetividad* a la *intersubjetividad*.

**Del empirismo al socioconstructivismo.** Habitualmente se concibe al conocimiento como *producto, contenido u objeto*; es decir, un cuerpo de hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con un ámbito de estudio o de trabajo. Como el conjunto de información más o menos organizada y estructurada que posee una persona o un grupo social la cual le permite interpretar el mundo y utilizar dicha interpretación para desenvolverse en su contexto. En discrepancia con lo anterior, Pérez Gómez (2015), considera que

El conocimiento no es un objeto que se posee, que se adquiere, que se almacena y que se reproduce. El conocimiento es una estructura subjetiva compleja de significados. Son esquemas, modelos, mapas mentales que se construyen y reconstruyen de manera permanente. Es decir, el conocimiento hace referencia a un amplísimo intervalo ocupado por los significados, que va de las informaciones y datos, hasta los paradigmas. (p. 20).

A la pregunta sobre ¿cómo conocemos? se le han dado básicamente tres respuestas: 1) mediante la razón, (racionalismo); 2) mediante lo que percibimos por los sentidos (empirismo) y; 3) una combinación de las dos anteriores (constructivismo). El antecedente más remoto del racionalismo está en la Antigua Grecia con Platón (427 a. C.-347 a. C.), quien distingue lo que percibimos a través de los sentidos de lo que podemos llegar a conocer por medio del razonamiento, que lo llama "formas" o "ideas". Pensaba que esas *Ideas Puras* son imbuidas, al nacer, en nuestra alma como estructuras comunes en todos los seres humanos. Esta teoría platónica resurgió en la tradición filosófica occidental en el pensamiento racionalista e idealista de Descartes, Leibniz, Spinoza y Popper. (Pozo, 1989). Según esta perspectiva, existen ideas innatas; es decir, que nacemos con ciertos contenidos, ideas o categorías, decisivas para organizar la experiencia del mundo.

Aristóteles (385 a. C.-323 a. C), refuta la teoría de las ideas innatas de su maestro Platón y destaca la función de la experiencia y de la información que recibimos del medio en la formación de las ideas y la adquisición de conocimientos. La concepción de Aristóteles prosiguió en la filosofía del siglo XVII con el filósofo inglés John Locke (1632-1704), quien negó la posibilidad de que nazcamos con esquemas mentales y utilizó la expresión “*Tabula rasa*” para caracterizar el estado inicial de la conciencia humana. (Locke, 2019). Alude a una tabla que viene lisa, sin ninguna marca, dibujo o escritura. En contra de lo que pensaban los racionalistas, cree que las personas nacen con la mente *vacía*, una especie de *pizarra en blanco*. Asume que cuando nacemos no poseemos ideas o principios innatos, sino que todos nuestros conocimientos y habilidades son producto del aprendizaje, a través de experiencias y percepciones sensoriales.

Esta visión empirista ha tenido repercusión en la *educación tradicional*, de allí que se conciba a los estudiantes como depositarios de la información que le transmite el docente, de manera unidireccional, para que ellos la memoricen y la evaluación se orienta a constatar dicha memorización. En este sentido, Margalef (2014), señala que

los docentes seguimos interpretando [...] el aprendizaje como una apropiación directa de la realidad, una copia del objeto de conocimiento[...] bajo el principio de certeza: el ser humano puede acceder a la verdad y los estudiantes adquirir el conocimiento

correcto [...] por tanto, la concepción de evaluación coherente con estas premisas es entenderla como un medio objetivo para comprobar esa apropiación del conocimiento. (p. 49).

Ante las posiciones extremas de racionalistas y empiristas, el filósofo alemán Immanuel Kant (1724-1804), plantea una vía intermedia, está de acuerdo con los empiristas en que todos nuestros conocimientos sobre el mundo provienen de las percepciones. Pero, coincidiendo con los racionalistas, plantea que también hay en nuestra razón importantes condiciones de cómo captamos el mundo. Así, la totalidad de lo que vemos, lo percibimos ante todo como un fenómeno en el tiempo y en el espacio, que son categorías anteriores a cualquier experiencia, para Kant (1961) son formas *a priori*. Son categorías que pertenecen a la constitución humana, como una especie de cualidades innatas. Con esta solución Kant da por terminado el enfrentamiento entre racionalismo y empirismo por cuanto concibió su sistema como una síntesis y superación de las dos grandes corrientes de la filosofía de la época.

**Constructivismo cognitivo.** Siguiendo la línea de Kant, el psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980), concibe al conocimiento como el resultado de un proceso activo de interacción entre el organismo (el sujeto) y el medio (el objeto) y no como una copia de la realidad. Conocer el objeto es transformarlo en función de los esquemas del organismo (Piaget, 1986). El sujeto que pretende conocer la realidad no la copia, sino que selecciona información, la interpreta y la organiza partiendo de sus esquemas cognitivos. La construcción del conocimiento no se realiza por asociaciones, como propone el empirismo, sino por medio de la asimilación y la acomodación. En efecto, la asimilación supone la alteración de los elementos del ambiente de tal forma que puedan ser incorporados a las estructuras cognitivas previamente existentes en el sujeto. Mediante la acomodación, el sujeto va modificando sus estructuras cognitivas para adaptarlas a las nuevas necesidades del medio; es decir, a lo que ha asimilado. Contrariamente al innatismo, Piaget plantea que los esquemas y estructuras a través de las cuales el sujeto interactúa con el medio no son algo prefigurado, sino una construcción que ocurre en el transcurso del proceso de desarrollo.

**Constructivismo sociocultural.** Asumiendo también una concepción constructivista del conocimiento, el psicólogo ruso Lev Vygotsky (1896-1934), desarrolla el enfoque sociocultural en el cual destaca el papel de la sociedad y la cultura como factores decisivos en la construcción y transformación de los procesos cognitivos de alto nivel (Vygotsky, 1979). Le adjudica un papel particularmente relevante a la acción e interacción humana y a los mecanismos de transmisión cultural. En tal sentido, la elaboración del conocimiento no es producto de un individuo en particular, sino que es una creación social que comparten los integrantes de determinado grupo, suministrándole ideas, creencias, imágenes y pautas de comportamiento sobre ese mundo compartido.

**Potencia y acto.** Aristóteles consideró que todas las cosas materiales se componen de dos maneras del ser que son la potencia y el acto. (Metafísica, IX). Así, una cosa es lo que algo *es*, aquí y ahora efectivamente, y otra lo que puede *llegar a ser*, si cuenta con las

condiciones adecuadas. Lo potencial es lo que puede suceder o existir, como capacidad latente, en contraposición a lo que existe. El acto es la actualidad de un ser o de una cosa, mientras que la potencia es pura posibilidad de ser algo.

Esta distinción aristotélica entre potencia y acto nos sirve para comprender el concepto de *zona de desarrollo próximo*, fundamental en la obra de Vygotsky (1979), según su definición es la “distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (p. 133). En el enfoque de “progreso”, se pone el énfasis en analizar cuánto ha cambiado un individuo, institución o sistema en relación a un punto de partida o línea de base inicial y así determinar avances, estancamientos o retrocesos.

Vygotsky (1979), comenzó cuestionando la psicometría clásica, al respecto señaló: “generalmente se supone que únicamente aquellas actividades que los pequeños pueden realizar por sí solos son indicativas de capacidades mentales” (p. 132). Asegura que lo que los niños pueden hacer con ayuda de otros puede ser más indicativo de su desarrollo cognitivo que lo que pueden hacer por sí mismos. Como veremos, ese concepto tiene importantes implicaciones para la evaluación porque así no se restringe a lo que el sujeto puede hacer solo actualmente, sino que abarca lo potencial. En concordancia con esta visión, para Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo (2019), una de nuestras principales responsabilidades como docentes es “transformar capacidades en competencias. Estas competencias demuestran la capacidad de saber solventar problemas, incluso de predecir algunos y actuar en consecuencia.” (p. 16). En algunas de las pautas subyace esta idea, tal es el caso de que las que plantean que la evaluación esté *orientada a la mejora* y que se *reconozcan los progresos*.

**Socioconstructivismo.** En el enfoque socioconstructivista se combinan el constructivismo *cognitivo* de Piaget con el constructivismo *sociocultural* de Vygotsky. Integrando lo que planea Jonnaert (2001) y Garagorri (2007), podríamos establecer para el socioconstructivismo tres aspectos: a) los conocimientos se construyen, no se transmiten; b) se construyen a partir de los conocimientos del sujeto y de la actividad en su contexto; y c) dentro de la actividad están los intercambios del sujeto con el medio, pero fundamentalmente las interacciones con otros seres humanos.

Este último aspecto de la interacción con lo demás lo podemos precisar en los conceptos de *mediación* y *andamiaje*. El concepto de mediación, originalmente desarrollado por Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller (1980), se refiere a la experiencia de aprendizaje donde un agente mediador (padres, educadores), actúan como apoyo, se interponen entre el aprendiz y su entorno para ayudarlo a organizar y a desarrollar su sistema de pensamiento y facilitar la aplicación de los nuevos instrumentos intelectuales a los problemas que se le presenten. (Ríos, 2015). Bruner introdujo el término *scaffolding* que ha sido traducido al español como andamiaje para referirse a la ayuda o soporte que se le da al sujeto durante el aprendizaje y la solución de problemas. Este apoyo podría estar representado por: indicios, recordatorios, estímulos, división del problema en pasos, ejemplificaciones, entre otros. El concepto de andamiaje implica que la ayuda debe mantener una relación inversa con el nivel de competencia del estudiante en la tarea. (Wood, Bruner y Ross, 1976).

### 3.1. De la objetividad a la Intersubjetividad

El conocimiento sucede mediante una relación entre un sujeto y un objeto. *Alguien* conoce *algo*. Ese algo puede ser un objeto, fenómeno o persona. Podemos centrarnos en el sujeto y hablar de *subjetividad* o en el objeto y destacar la *objetividad*. Desde el punto de vista de la subjetividad, el mundo externo, no existe de manera independiente, sino que es creado por el sujeto que conoce, según sus propios esquemas interpretativos. Siguiendo a Kant (1961), la subjetividad se centra en lo que es la cosa *para mí*, en cómo la percibo, en lo que significa para cada quien. Se refiere a nuestra manera de pensar o de sentir y no al objeto en sí mismo. Todo ser humano interpreta la realidad a partir de su propio punto de vista, que está marcado por sus valores, intereses, conocimientos y experiencias previas. Mientras que la objetividad remite a lo que es la cosa *en sí*, a lo que cada cosa es en sí misma y por sí misma, independientemente de nuestra forma de pensar o de sentir sobre ella.

Según Ferrater (1975), el problema se plantea en que, si aceptamos que lo que se diga sobre cualquier fenómeno, situación, asunto, objeto, etc., es válido exclusivamente para el sujeto que lo dice, se cae en el *solipsismo*, es decir, en la doctrina según la cual la validez de lo afirmado es relativo a un solo sujeto. En tal caso, no es posible el conocimiento objetivo, en cuanto conocimiento válido para cualquier persona, comunicable a los demás y repetible. Por otro lado, cuando se suprime el punto de vista del sujeto y se defiende un objetivismo radical, no hay propiamente conocimiento, que siempre es conocimiento poseído por sujetos.

Con el fin de seguir conservando el punto de vista del sujeto, es decir, la idea de que el conocimiento es conocimiento poseído por sujetos y, a la vez, sustentar su validez objetiva, se ha establecido un punto intermedio que supera los extremos de la pura subjetividad y la pura objetividad, con el concepto de *intersubjetividad*, el cual se ha abordado desde distintas perspectivas. Así, el filósofo alemán Edmund Husserl, desarrolló una teoría de la intersubjetividad y la consideró como la base para la objetividad. (Zahavi, 2004). Por su parte Popper (1975), señala que "las teorías científicas no son nunca enteramente justificables o verificables" pero si son contrastables "la objetividad de los enunciados científicos descansa en el hecho de que pueden contrastarse intersubjetivamente". (p. 43). Habermas (1987), en su teoría de la acción comunicativa, establece que las normas de acción se definen por acuerdo mutuo entre los sujetos, por lo que deben ser reconocidas y comprendidas; es decir, tiene como objetivo alcanzar lo intersubjetivo.

La intersubjetividad se refiere a la conjunción de las subjetividades que hace posible un mundo objetivo como producto de convenciones adoptadas por todos los sujetos. Es una "creación del consenso en torno a los significados de la realidad social" (Berger y Luckmann, 1993, p. 40). De tal forma que no es una sola y única visión que todos deben asumir, ni muchas y cada uno con la suya. Es una consensuada, construida con las de todos. (Ríos, 2018). Justamente en este sentido, Rodríguez y Salinas (2019), consideran que, "la evaluación acude a la objetividad, compuesta de diversas subjetividades", donde "la claridad en la información y los principios" sirve para "dirimir las diferencias entre los criterios, los tiempos, los instrumentos y los métodos." (p. 115).

**Objetividad.** Desde una perspectiva objetivista se asume que existe un acervo de hechos, fórmulas, terminología, teorías, principios, etc., objetivos y fiables, con validez en

todo momento y para toda persona. Si el docente acoge esta perspectiva pensará que su rol es el de presentar un conjunto de datos e informaciones que hay que aprender. La transmisión efectiva de éstos se torna de central importancia. Las clases y los libros de texto deben ser validados, informativos, organizados y claros. Según Bates (2015), la responsabilidad del estudiante es comprender y reproducir el conocimiento transmitido y “las tareas del curso y los exámenes consistirán en que los alumnos proporcionen “respuestas correctas” y justificadas.” (p. 53).

Para Rodríguez y Salinas (2019), se trata de “una concepción de aprendizaje como reproducción de conocimiento, como acción necesaria para repetir el contenido del curso y aprobarlo.” (p. 126). Según Margalef (2014), “la evaluación formativa permanece [...] en un terreno que despierta sospecha de «subjetividad» y este es un gran desafío para el profesorado que la pone en práctica.” (p. 50). Destaca que “la mayor inseguridad es dejar el escudo de la objetividad que brindan las pruebas con respuestas convergentes y asumir que el conocimiento es complejo, inestable, dependiente del contexto de aplicación y que, además, puede resultar de una nueva situación o provocar la creación de nuevos conocimientos.” (p. 50). En síntesis, “los docentes han sido formados y socializados en la búsqueda de objetividad, en la comprobación de saberes y en la evaluación como calificación.” (p. 48).

En esta sección hemos analizado las concepciones sobre el conocimiento, que comprende el paso del empirismo al socioconstructivismo y de la objetividad a la Intersubjetividad. Entre las pautas que se presentan más adelante y que están vinculadas con la concepción sobre el conocimiento están; que los criterios de evaluación sean *transparentes* para los evaluados, que se recurra a *múltiples agentes* y que se usen *diversas fuentes*.

### 3.2. Del aprendizaje por asociación al aprendizaje por reestructuración

Pozo (1989), establece dos familias en las teorías del aprendizaje: unas las que se basan en el aprendizaje por *asociación* a la cual pertenecen los enfoques conductistas y otras que se fundamentan en el aprendizaje por *reestructuración* en la que se incluyen los enfoques constructivistas. Como se vio antes, en cuanto al aprendizaje por *asociación*, Aristóteles asume que el conocimiento procede de lo que percibimos a través de los sentidos que dotan a la mente de imágenes, que se asocian entre sí según tres leyes: la contigüidad, la similitud y el contraste. Aristóteles, puede ser considerado como el padre del asociacionismo que en los siglos XVII y XVIII alcanzará con Hobbes, Locke, y Hume su máxima expresión dentro de la filosofía. (Pozo, 1989). El asociacionismo es una explicación del aprendizaje según la cual cada evento psíquico complejo deriva de asociaciones de ideas simples.

En el *aprendizaje por reestructuración*, se estima que el ser humano no se restringe a responder a estímulos, sino que actúa sobre ellos, para transformarlos. Es un tipo de aprendizaje que se inicia con una situación problemática ante la cual el individuo experimenta un desequilibrio cognitivo o una perturbación y se percata de que sus esquemas no le permiten interpretar y resolver la nueva situación. Ello le impulsa a modificar dichos esquemas o crear otros nuevos con lo cual se produce un proceso de reconstrucción y todo conocimiento nuevo se genera a partir de otros previos (Ríos, 2015).



### 3.3. De la evaluación sumativa a la evaluación formativa

Según Shepard (2008), las formas predominantes de evaluar en los sistemas educativos a lo largo del siglo XX ocurrieron en el marco de la educación tradicional y estuvieron centradas en los aspectos cuantificables del aprendizaje, heredados del positivismo y de la psicometría. Este tipo de evaluación tiene que ver con actividades como calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, aplicar exámenes, etc. Está orientada principalmente a la memorización y reproducción de los contenidos, así como a la resolución de ejercicios repetitivos. Por lo general, estas evaluaciones han sido vistas como un producto fuera del proceso formativo y constituyen la etapa final del proceso de enseñanza, al terminar un tema, ciclo o módulo. Están conformadas por tareas y preguntas descontextualizadas, que solo tienen sentido en el ámbito escolar.

Para Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo (2019), “en multitud de ocasiones, cuando hablamos de evaluación, realmente se está hablando de calificación.” (p. 14). En el mismo sentido, Gibbs y Simpson (2009), señalan que “el centro de interés de todos, desde los medios de comunicación, pasando por los responsables de calidad, hasta las mismas instituciones, se sitúa en la evaluación concebida como sistema de medición.” (p. 10).

En las primeras décadas del siglo XXI la evaluación experimenta una importante transformación, tanto en su enfoque como en la operación. Para Shepard (2008), se pasa de su dimensión calificadora o sancionadora, terminal o sumativa a una dimensión procesual o de ayuda. De la evaluación *del aprendizaje*, que mide el rendimiento del alumno, a la evaluación *para el aprendizaje* donde se ofrece retroalimentación a lo largo de todo el proceso, donde se valoran los progresos y la reflexión sobre el propio aprendizaje. En definitiva, se trata de pasar de los patrones tradicionales de la evaluación, centrados en los exámenes y la calificación, a modelos de *evaluación formativa*. Scriven (1967), incorpora la expresión evaluación formativa en la evaluación de programas educativos para distinguirla de la evaluación sumativa (En Grau y Gómez, 2010). Por nuestra parte concebiremos a la evaluación formativa como una modalidad de evaluación que tiene lugar durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje y se hace con la finalidad de detectar, tanto las dificultades como los progresos de los estudiantes, las cuales van a permitir al docente adaptar sus estrategias de enseñanza a las necesidades de sus alumnos. De ahí viene su finalidad reguladora ya que los estudiantes necesitan ser realimentados, tanto sobre sus dificultades y errores como sus progresos y logros.

Los efectos de la evaluación formativa ya fueron señalados por Gagne (1993. Originalmente publicado en 1965):

- Reactivar o consolidar habilidades o conocimientos previos necesarios antes de introducir nuevos contenidos.
- Centrar la atención en los aspectos más importantes del tema.
- Incentivar las estrategias de aprendizaje activo.
- Ofrecer oportunidades a los estudiantes para practicar sus habilidades y consolidar el aprendizaje.
- Dar a conocer los resultados y ofrecer retroalimentación correctiva.

- Ayudar a los estudiantes a determinar sus progresos y a desarrollar capacidades de autoevaluación.
- Orientar en la toma de decisiones sobre las siguientes actividades de instrucción o aprendizaje para aumentar su dominio.
- Ayudar a los estudiantes a sentir que han alcanzado un objetivo.

García-Jiménez (2015), no establece una dicotomía entre evaluación sumativa y evaluación formativa, sino que las interpreta “más bien en términos de continuidad” (p. 3). Las ve como “dos etapas consecutivas del proceso de evaluación que se complementan entre sí.” (p. 4). “La evaluación formativa tiene que ver con las valoraciones acerca de la calidad de las respuestas del estudiante (actuaciones, ejercicios o trabajos)” y la evaluación sumativa apoyada en una prueba escrita de opción múltiple puede ofrecer al alumno “información sobre los conocimientos adquiridos, los aciertos y errores cometidos o la calificación obtenida.” (p. 4).

Como se indicó antes, aun cuando la evaluación formativa es la más aceptada actualmente, para Margalef (2014), esta “desborda al profesorado no solo por falta de preparación, formación o referentes experienciales sino por las concepciones y creencias predominantes sobre la evaluación.” (p. 48).

### 3.4. La evaluación como autorregulación

Para Sanmartí (2007), la finalidad principal de la evaluación es la regulación, tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Sanmartí, Simón y Márquez (2006), señalan que “la visión de la evaluación entendida como autorregulación de tipo metacognitivo está ampliamente aceptada desde el punto de vista teórico.” (p. 34). Ya en el plano empírico, Gibbs y Simpson (2009), destacan el impacto de la evaluación no tanto en “el aprendizaje de un contenido específico, sino en el desarrollo metacognitivo de los estudiantes y en su capacidad de incrementar el control sobre su propio aprendizaje. Parece necesario enseñar a los estudiantes a usar el feedback para desarrollar el control metacognitivo.” (p. 41). Sanmartí, Simón y Márquez (2006), ponen el acento en que “sean los propios escolares quienes detecten sus errores y regulen su acción, es decir, se autorregulen, ya que así se consigue que aprendan a ser autónomos [...] que aprendan a aprender.” (p. 34). Para Mas y Sanmartí (2017), “el objetivo es generar condiciones para que todos los aprendices puedan poner en práctica procesos de autoevaluación metacognitivos, a fin de crecer como personas autónomas, críticas, y comprometidas consigo mismas y con la comunidad.” (p. 55).

## 4. PAUTAS PARA UNA EVALUACIÓN FORMATIVA

A partir de los cambios en la concepción del conocimiento, del aprendizaje y de la evaluación hasta aquí analizados, seguidamente se propone un conjunto de pautas para una evaluación formativa. Estas se refieren a que la evaluación debe *incorporar la retroalimentación*, estar *integrada a la enseñanza*, que ha de *promover la autorregulación*, que esté *orientada a la mejora*, que sea *transparente*, que de *participación a los estudiantes* que se *especifiquen los criterios de evaluación*; que se *reconozcan los progresos*, que *combine lo cualitativo con lo cuantitativo*, que recurra a *múltiples agentes*, que use *diversas técnicas y recursos*, que *atienda a lo ético* y que *haga metaevaluación*.

1. **Incorpora la retroalimentación.** La retroalimentación es un elemento esencial de la evaluación formativa, en el sentido de que ésta tiene como objetivo determinar el progreso en el aprendizaje de los alumnos y así ofrecerles las orientaciones necesarias para mejorar sus resultados. Según Monereo (2020), la retroalimentación sobre los resultados de las evaluaciones es crucial en la formación del estudiante, ya que, al ofrecerle explicaciones y comentarios sobre sus fortalezas, errores y deficiencias dispondrá de modos de reparar y corregir sus formas de actuación, útiles en futuras evaluaciones, cosa que no es posible con la evaluación sumativa donde solo se verifican resultados y se le entregan las calificaciones.

En este mismo sentido Canabal y Margalef (2017), aportan que “no se trata solo de revisar un trabajo, detectar y corregir errores o señalar lo que está bien, sino que es una forma de orientar, apoyar y estimular al estudiante en su aprendizaje posterior. Se trata de una evaluación con sentido prospectivo y constructivo, como apoyo para el desarrollo del aprendizaje autodirigido, la autorreflexión y la autoevaluación.” (p. 3). Para Grau y Gómez (2010), es un medio para que los estudiantes puedan “reflexionar sobre qué han aprendido, qué tienen que seguir aprendiendo y cómo van a autoevaluarse.” (p. 15). Gibbs y Simpson (2009), reseñan una revisión de Hattie (1987), con 87 metaanálisis de investigaciones sobre qué es significativo para conseguir buenos resultados de aprendizaje y señalan que “encontró que el factor individual más poderoso era el feedback.” (p. 19).

2. **Integrada a la enseñanza.** Para Torres (2013), “la evaluación sigue siendo considerada, mayoritariamente, como un proceso desvinculado de la enseñanza y destinado simplemente a medir, acreditar o certificar resultados de aprendizajes” (p. 287). Igualmente, Rodríguez y Salinas (2019) destacan “la desarticulación de las prácticas de evaluación del proceso pedagógico”, consideran que hay tensiones y desequilibrios “entre los objetos de enseñanza y la definición de métodos y estrategias de evaluación”. (p. 123). Sin embargo, no debe considerarse a la evaluación como un aspecto separado de la enseñanza sino como parte integral de un mismo proceso, ha de existir una estrecha relación de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Eso se establece con el diseño y la ejecución de actividades de evaluación que se configuren, de la forma más semejante posible, en ejemplos de los objetivos reales de aprendizaje, de tal manera que las actividades de enseñanza constituyan también actividades de evaluación. Así, la evaluación no solo se hace para dar notas y cumplir con requisitos administrativos, sino que estará inmersa en el desarrollo habitual de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, sucede cada vez que el estudiante interviene, lee, produce un texto o trabaja en un equipo, en el contexto de una actividad determinada. En definitiva, se evalúa la aplicación del conocimiento resolviendo problemas, tomando decisiones, dando seguimiento a los procesos iniciados, colaborando en equipo, generando nuevos productos, etc.
3. **Promueve la autorregulación.** Una buena evaluación ha de centrar su atención, tanto en lo que los alumnos han aprendido como en el modo en que lo han hecho, de tal manera que sean conscientes de cómo aprenden y de lo que deben hacer para seguir aprendiendo. Para ello debe propiciarse el desarrollo de la reflexión y la

autoevaluación durante el aprendizaje. La evaluación debe hacer más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar, de las principales dificultades, los puntos débiles y los errores a superar en situaciones de aprendizaje futuras. Esta reflexión desarrolla la *autorregulación* que va a ser esencial para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida y constituye, en sí misma, una competencia clave por cuanto contribuye a que el estudiante desarrolle capacidades para supervisar sus avances y asumir la plena responsabilidad de su formación. (Cano, 2008; Sanmartí, Simón y Márquez, 2006).

4. **Orientada a la mejora.** Frecuentemente, la finalidad de la evaluación es asignar una *nota* o ubicar a las instituciones educativas o a los sistemas educativos de los países en un *ranking*. Sin embargo, como se indicó en la evaluación formativa, consideramos que el propósito fundamental de una buena evaluación es el de servir de base para tomar decisiones encaminadas a la mejora progresiva del aprendizaje, de las estrategias de enseñanza, del funcionamiento del sistema educativo y de la calidad de la educación. Para ello ha de tener un sentido eminentemente formativo, orientada a apoyar, estimular, confiar en las capacidades de los estudiantes, al establecimiento de recomendaciones y a la comunicación de los resultados para conseguir mejorar y derivar aprendizajes para todos los participantes a través del proceso de evaluación. (OREALC-UNESCO, 2011).
5. **Es transparente.** Para Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo (2019), la no explicitación de los criterios de evaluación es “uno de los errores” con “más efectos negativos en la docencia, y como consecuencia en la evaluación.” (p. 18). En una buena evaluación no debe haber elementos ocultos o malintencionados; por el contrario, los criterios han de ser explícitos, transparentes y públicos. Los objetivos o intenciones de aprendizaje, lo que se quiere evaluar, debe estar claramente definido de antemano. (Rizo, 2012b). Se ha de clarificar lo que se espera como *buen desempeño*, las competencias a desarrollar, las evidencias a considerar, lo que deben saber y saber hacer para demostrar el logro de los aprendizajes. La claridad en los criterios y niveles de exigencia es lo que va a permitir que el estudiante oriente su trabajo y autoevalúe se su propio ritmo de aprendizaje (Grau y Gómez, 2010). Además, deben ser entendidos de la misma forma por el profesor y sus estudiantes (Margalef, 2005). Igualmente, deben estar claros los criterios de corrección con que se juzgarán las tareas, demostraciones y resolución de problemas, tanto del propio trabajo como el de sus compañeros.
6. **Da participación a los estudiantes.** Aun cuando es un aspecto controversial, uno de los retos es la participación de los estudiantes en las prácticas de evaluación. Según Santos Guerra (2005), hay una escasa participación y “pocas veces se negocian los contenidos, los criterios, la aplicación de los mismos, etc.” (p. 76). En el mismo sentido, Carlino (2005), es partidaria de que se comparta de entrada, con quienes serán evaluados, “los criterios para el logro exitoso; más aún, idealmente, los alumnos deberían ayudar a definir esos criterios, para reflexionar acerca de cómo son los trabajos de calidad y para desarrollar una actitud de responsabilidad compartida tendiente a ellos” (p. 111). Para García-Jiménez (2015), “dicha participación puede

integrarse en cualquier momento del proceso de evaluación; así, en el diseño de la evaluación (en la definición de los criterios y niveles de referencia, las tareas de evaluación, los medios o los instrumentos de evaluación), en su ejecución (bajo las modalidades de autoevaluación, evaluación entre iguales o coevaluación) y/o en la calificación” (p. 8).

7. **Reconoce los progresos.** Habitualmente, la evaluación se centra en las debilidades, los errores, las carencias, en definitiva, en aspectos considerados como *negativos* o deficientes. Si bien la evaluación debe identificar los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje, también tiene que tomar en cuenta los puntos de partida y una buena evaluación debe aportar información respecto a la situación inicial del grupo o curso, así como de cada alumno en particular para, desde allí, apreciar los progresos a medida que avanza. En este sentido, un referente importante de medición o comparación deben ser los cambios del aprendiz en relación con los conocimientos y habilidades que ya tenía. Para ello se ha de realizar una evaluación individualizada, que permita apreciar los avances, pero no en comparación con los demás sino de cada estudiante consigo mismo. (Martín, 2017). Murillo y Román (2008), consideran probable que muchos de los problemas y rechazos de los sistemas de evaluación, se deban a que se utilizan como medios de control del comportamiento de los alumnos, a través de las calificaciones. Consideran que las evaluaciones contribuirán con elementos pertinentes y relevantes para la reflexión y la toma de decisiones solo en la medida en ayuden a resaltar los progresos, se asuman como un reto para progresar y sean vías para manifestar las altas expectativas, el reconocimiento de esfuerzo y el apoyo del autoconcepto personal y grupal.
8. **Combina lo cualitativo con lo cuantitativo.** Desde la visión cualitativa, evaluar es atribuir sentido y significado a los logros e indicadores de logro, se centra en los procesos de enseñanza del docente y de aprendizaje de los alumnos. Por su parte, en la evaluación cuantitativa, con más arraigo en la educación tradicional, los objetivos se expresan en términos de conductas observables para, posteriormente, ser cuantificadas y, en vez de centrarse en valorar logros, comprender y detectar niveles de desempeño, mide qué tanta información posee el estudiante, según el número de respuestas correctas en los exámenes. Se trata de conseguir la complementariedad de ambos enfoques, en función del resultado perseguido. No hay un enfoque mejor que otro, lo que se tiene que hacer es combinarlos utilizando tanto información cualitativa como cuantitativa. Para Rizo (2012a), se deben incorporar preguntas de diverso tipo, las más frecuentemente usadas, las de opción múltiple, “tienen la ventaja de que pueden procesarse de manera mecánica, pero difícilmente permiten evaluar competencias complejas, que requieren del uso de preguntas de respuesta construida o de ejecución”, lo que dificulta las aplicaciones masivas (p. 35).
9. **Se vale de múltiples agentes.** Tradicionalmente, la evaluación se centra en el educador, quien juzga el valor, bondad y méritos de lo elaborado por el estudiante. Mazzitelli, Guirado y Laudadio (2018), encontraron que, cuando los docentes se centran en la enseñanza tienden a considerar a “la evaluación como medición, siendo el profesor quien establece los criterios, los aplica e interpreta los resultados para

certificar el aprendizaje.” (p. 60). Torres (2013), en un estudio sobre las representaciones sociales de las docentes, encontró que no señalan a “la autoevaluación y evaluación entre pares” (p. 301). Por su parte Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo (2019), consideran que uno de los errores más habituales es que el docente actúa como el único agente de la retroalimentación cuando debería haber una diversidad de canales, con lo cual se “amplía el espectro de visión sobre el que se analiza el aula. No solamente es el docente el que da la información, corrige o aconseja, sino que cada integrante tiene la oportunidad de mejorar aquello sobre lo que se esté trabajando.” (p. 16). La idea es que, en la medida de lo posible, sea el propio aprendiz quien aprecie el mérito de su trabajo; que participe en la valoración tanto de sus propios aprendizajes como de los aprendizajes de sus compañeros; es decir, se han de incluir continuamente oportunidades de autoevaluación y evaluación entre pares. Con ello se atenúan los sesgos de la subjetividad y, como se indicó antes, al combinar distintas perspectivas, se puede avanzar hacia la objetividad mediante la intersubjetividad.

10. **Usa diversas técnicas y recursos.** En la evaluación tradicional prevalecen las llamadas *pruebas objetivas*. Para Gibbs y Simpson (2009), el aprendizaje que logra en las actividades y los trabajos del curso tienen “efectos a largo plazo mientras que el tipo de aprendizaje implicado en el estudio para un examen no lo tiene.” (p. 15). Para los estudiantes los trabajos y actividades del curso “son más justos que los exámenes porque miden un espectro más amplio de habilidades que los exámenes y porque les permiten organizar sus propias formas de trabajo en mayor medida”, Además, “todas las combinaciones de trabajos y actividades de distintos tipos con exámenes producían una media mejor en los índices de resultados que si se realizaban únicamente exámenes” (p. 14). Para Sanmartí (2007), lo ideal es utilizar diversos instrumentos. Considera que “no hay instrumentos de evaluación buenos o malos, sino instrumentos adecuados o no a las finalidades de su aplicación [...] cuanto más se estimule que los alumnos hablen de sus ideas o muestren cómo hacen algo, mucho mejor”. (p.105).

En definitiva, las diversas técnicas e instrumentos se han de aplicar según la finalidad, el momento, el agente evaluador, el enfoque metodológico y el estándar de comparación. El docente debe conocer las características de cada uno de estos, escoger el que más se ajuste a la evaluación que quiere realizar y decidir qué combinación de técnicas o instrumentos le permiten una apreciación más completa de lo que quiere evaluar. De lo anterior se desprende que en una buena evaluación se han de complementar los exámenes con otros instrumentos que permitan apreciar o inferir aspectos que trascienden el dominio de conocimientos conceptuales como las actitudes, los valores y el comportamiento ciudadano, fundamentales en la educación actual.

11. **Atiende a lo ético.** Como se indicó, dentro de la problemática de la evaluación, está lo justo o injusto de sus dictámenes. Santos Guerra (2005), considera que la evaluación no es un fenómeno esencialmente técnico, sino de un fenómeno ético, en el sentido de que requiere que el docente se pregunte a quién beneficia y a quién

perjudica, qué valores se fortalecen y qué valores se sacrifican con las prácticas de evaluación. Hidalgo (2017), realizó una investigación para conocer las concepciones de docentes y estudiantes sobre una evaluación justa y encontró que, para un grupo, la evaluación justa es la *igualitaria*, caracterizada por ser “cuantitativa, transparente y objetiva”, mientras que el otro grupo, ve la evaluación justa como *equitativa*, determinada porque se “adecua al contexto de cada estudiante, que mide el progreso y aprendizaje de cada alumno a través de pruebas eminentemente cualitativas.” (p. 22).

Rizo (2012a), considera que uno de los criterios de calidad de la educación es que considere “la desigual situación de alumnos, familias y escuelas” y apoye a quien lo requiera, “para que todos alcancen los objetivos educativos (equidad).” (p. 30). La evaluación puede contribuir, tanto a profundizar y perpetuar las desigualdades sociales como a reducir los efectos de las desventajas socioeconómicas o de capacidades de los estudiantes. La evaluación suministra información acerca del nivel de desarrollo de las competencias del alumnado para, con base en ésta, hacer las adaptaciones y organizar los mecanismos de compensación que ofrezcan a los estudiantes los apoyos académicos y socioeconómicos necesarios para subsanar deficiencias en el desempeño y así proseguir y culminar sus estudios. De esta manera, al reconocer y asumir en la evaluación la diversidad y heterogeneidad social y cultural de los estudiantes, la educación cumple su rol como instrumento para la movilidad social (Murillo, Román y Reyes, 2011).

12. **Hace metaevaluación.** La metaevaluación se refiere a evaluar las propias evaluaciones para optimizarlas. Se deben evaluar tanto los aprendizajes de los estudiantes como la propia práctica docente y de evaluación. Para Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo (2019), la evaluación “no repercute únicamente en el estudiante, sino que la evaluación de la práctica docente y la del proceso de enseñanza han de estar presentes.” (p. 15). Igualmente, para Santos Guerra (2005), “la evaluación ha de facilitar la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje [...] permite al profesor conocer si es adecuada la metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo y relevante para los alumnos.” (p. 89). La evaluación sirve para identificar fortalezas y debilidades de los procesos y las estrategias de evaluación implementadas en relación con el desarrollo de competencias y el aprendizaje de los contenidos académicos por parte de los estudiantes. En definitiva, los docentes deben tomar los resultados de la evaluación como una fuente insustituible de retroalimentación para la mejora permanente de su enseñanza. Ello se traduciría en reconocer las limitaciones, los aspectos a mejorar, así como determinar la pertinencia de las actividades, tanto para que los alumnos mejoren su desempeño como para que desarrollen competencias para seguir aprendiendo.

## 5. REFLEXIONES FINALES

Tomando en consideración las concepciones vigentes sobre el conocimiento, el aprendizaje y la evaluación que hemos analizado, se concluye que las prácticas evaluativas responden a los patrones de una educación tradicional (Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-

Calvo, 2019; Gibbs y Simpson, 2009; Shepard, 2008; Margalef, 2014; Rizo, 2012b). De allí la necesidad de revisar y reflexionar críticamente sobre los supuestos teóricos, las ideas implícitas o las representaciones que siguen prevaleciendo en las prácticas evaluativas y, a partir de ello, incorporar los cambios que contribuyan a mejorar, renovar y reorientar las prácticas pedagógicas. En efecto, muchos de nuestros comportamientos obedecen a patrones aprendidos, a experiencias previas como estudiantes, al peso de la tradición y de la cultura escolar que se aceptan sin mayor cuestionamiento. En este sentido, Hidalgo (2017), plantea que “las ideas implícitas que los docentes tienen sobre la evaluación determinarán en gran medida su práctica, siendo fundamental conocerlas si queremos mejorar la evaluación.” (p. 20). Para Rodríguez y Salinas (2019), en la forma de “entender y aplicar la evaluación subyacen supuestos teóricos” sobre cómo se accede al conocimiento y cómo aprenden los estudiantes (p. 116). Se hace necesario, por tanto, hacer explícitos esos supuestos a fin de poder avanzar en la selección de los instrumentos, en la formulación de técnicas o procedimientos que sean coherentes con las perspectivas contemporáneas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la formación.

Según Mazzitelli, Guirado y Laudadio (2018), se deben promover estudios que ayuden a los docentes a identificar sus representaciones y la vinculación con sus prácticas pedagógicas. Consideran necesario que los profesores reflexionen sobre las implicaciones “que una determinada representación del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje tiene en las prácticas en el aula” así como “favorecer la reelaboración de sus representaciones y lograr una mejor vinculación entre la teoría y la práctica docente.” (p. 58).

El otro aspecto es la *necesidad de incorporar cambios*. En este sentido, coincidimos con Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo (2019), en que “si verdaderamente otorgamos la relevancia real que tiene la educación, no podemos seguir evaluando de la misma manera.” (p. 23). Con la misma orientación, Mas y Sanmartí (2017), señalan que “sin cambiar la evaluación no cambia nada.” (p. 55). Para Santos Guerra (2005), “La evaluación condiciona [...] todo el proceso de enseñanza y aprendizaje [...] Por eso es necesario que mejore la forma de entenderla y practicarla.” (p. 80). Por su parte Monereo (2020), señala que “toda innovación educativa debería iniciarse con un cambio significativo de la evaluación”. Igualmente, Gibbs y Simpson (2009), consideran que para mejorar la educación “la atención principal no está en la metodología de enseñanza, sino en la evaluación.” (p. 41).

Sin embargo, como señala Rizo (2012b), no debe ser un cambio de formas, sino de concepción, los intentos por aplicar un enfoque que implique “cambios importantes en prácticas muy arraigadas pueden ser superficiales, reduciéndose a la adopción de una terminología novedosa, sin modificar los procesos básicos de enseñanza y de aprendizaje.” (p. 12). Para este autor la aplicación de los principios de la evaluación formativa “no es sencilla, en particular si se trata de habilidades cognitivas complejas [...] ya que para ello no basta que se modifiquen las prácticas de evaluación, sino que es todo el enfoque de la enseñanza lo que debe cambiar.” (p. 11). Igualmente, para Margalef (2005), en “las prácticas educativas es donde surge la mayor dificultad para hacer frente a una innovación en el ámbito de la evaluación” (p. 32). Considera que “es nuestra responsabilidad como docentes diseñar y desarrollar estrategias de evaluación [...] que faciliten el aprendizaje autónomo y crítico de los alumnos. (p. 39). Queda así planteado el reto y la invitación a reflexionar sobre nuestras



prácticas de evaluación y a incorporar los cambios necesarios, no solo en la evaluación sino en toda la acción educativa, labor para la cual creemos que las pautas propuestas en este trabajo pueden ser una valiosa contribución.

## REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2009). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*, 350, 351-374.
- Bates, A. (2015). *La enseñanza en la era digital*. Ontario. (Canadá): Asociación de Investigación Contact North-Contact Nord.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1993) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 149-170.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferrater M. J. (1965). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B. and Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- Gagne, R. (1993). *Las condiciones del aprendizaje*. Cuarta edición. México, McGraw-Hill.
- Garagorri, X. (2007) Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. Las competencias en la educación escolar. *Aula de Innovación Educativa*. 161, 47-55.
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa RELIEVE*, 21(2). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Grau, S.; y Gómez, C. (2010). La evaluación, un proceso de cambio para el aprendizaje. En: Salvador Grau Company y Cecilia Gómez Lucas (Coord.). *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil, 17-32.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hidalgo, N. (2017). *Concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Una aproximación fenomenográfica*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á. y González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: Confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.1.001>

- Jonnaert, P. (2001). Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios. Texto de apoyo a la Segunda Conferencia Anual de Inspectores de la Enseñanza Media, Bobo Dioulasso, Burkina Faso, 18-22 de diciembre.
- Kant, I. (1961). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Losada.
- Locke, J. (2019). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Margalef, L. (2005). Los retos de la evaluación auténtica en la enseñanza universitaria: coherencia epistemológica y metodológica. *Perspectiva Educacional*, 45, 25-44.
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, 17 (2), 35-55. 10.5944/educxx1.17.2.11478.
- Martín, E. (2017). “La evaluación hay que llevarla al proceso, no al producto”. Disponible en: <http://blog.tiching.com/elena-martin-la-evaluacion-hay-que-llevarla-al-proceso-no-al-producto/>
- Martín, E. y Martínez, F. (Coord.). (2012). *Avances y desafíos en la evaluación educativa. Metas Educativas 2021*. Madrid: OEI. Fundación Santillana.
- Mas, M. y Sanmartí, N. (2017). ¿Es necesario y se puede transformar la evaluación? *Aula de innovación educativa*, 265, 55-59.
- Mazzitelli, C. A., Guirado, A. M. y Laudadio, M. J. (2018). Estilos de enseñanza y representaciones sobre evaluación y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 47-72. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.004>
- Monereo, C. (2020). “Toda innovación educativa debería iniciarse con un cambio significativo de la evaluación”. Disponible en: <https://www.educaweb.com/noticia/2020/02/25/toda-innovacion-educativa-deberia-iniciarse-cambio-significativo-evaluacion-19094/>. Consultado 25/02/2020.
- Murillo, J. Román, M., y Reyes, C. (2011). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23.
- Murillo, J., y Román, M. (2008). La Evaluación Educativa como Derecho Humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 1-5.
- OREALC-UNESCO (2011). Informe Regional sobre la Educación para Todos en América Latina y el Caribe. [http://portal.unesco.org/geography/es/files/13904/13008239403EPT\\_Informe\\_Regional\\_Tailandia\\_21marzo2011\\_esp.pdf/EPT+Informe+Regional+Tailandia\\_21marzo2011+esp.pdf](http://portal.unesco.org/geography/es/files/13904/13008239403EPT_Informe_Regional_Tailandia_21marzo2011_esp.pdf/EPT+Informe+Regional+Tailandia_21marzo2011+esp.pdf)
- Pérez Gómez, Á. (2015). *¿Qué docente? ¿Para qué escuela? La formación del pensamiento práctico. La escuela desbordada en la era digital*. En OEI (2015). Formación continua y desarrollo profesional docente. Ponencias del Seminario Internacional. Noviembre 2013, Santiago, Chile.
- Piaget, J. (1986). *Seis estudios de psicología*. Segunda edición. Barcelona: Barral.
- Popper, K. (1975). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Techos.

- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Ríos, P. (2015). *Psicología. La aventura de conocernos*. Tercera edición. Caracas: Cognitus.
- Ríos, P. (2018). *Metodología de la investigación: Un enfoque pedagógico*. Tercera edición. Caracas: Cognitus.
- Rizo, F. (2012a). La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo. En E. Martín y F. Martínez (Coord.). *Avances y desafíos en la evaluación educativa. Metas Educativas 2021*. Madrid: OEI. Fundación Santillana.
- Rizo, F. M. (2012b). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 1-15.
- Rodríguez, H. M y Salinas, M. L. (2019). La evaluación para el aprendizaje en la educación superior: Retos de la alfabetización del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 111-137. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005>
- Sanmartí, N. (2007). *10 Ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, N., Simón, M., y Márquez, C. (2006). La evaluación como proceso de autorregulación: diez años después. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, (48), 32-41.
- Santos Guerra, M. A. (2005). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigaciones en Educación*, V(1), 67-85.
- Shepard, L. (2008). *La evaluación en el aula*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Torres, A. M. (2013). Representaciones sociales sobre el proceso evaluación desde la mirada de docentes de 1º Año Básico en establecimientos municipalizados urbanos de la comuna de Quilpué. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 285-304.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Grijalbo.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Zahavi, D. (2004). Husserl's noema and the internalism-externalism debate. *Inquiry*, 47 (1), 42-66. 10.1080 / 00201740310004404.

**Pablo Ríos Cabrera.** Profesor egresado del Instituto Pedagógico de Caracas, magíster en Psicología del Desarrollo Humano por la Universidad Central de Venezuela y Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Ha ejercido la docencia en Educación Media y Superior. Jefe de la cátedra de Psicología Evolutiva. Profesor invitado en Postgrados de varias Universidades y Asesor Pedagógico de diversas instituciones educativas. Miembro del Programa de Promoción de la Investigación (PPI). Coordinador del Núcleo de Investigación Cognitiva para la Innovación en Educación. Vicerrector de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador 2005-2009. Fue Coordinador Internacional del Doctorado Latinoamericano en Educación que se administra en cinco países y

es avalado por la UNESCO. Entre los libros publicados: “*La aventura de aprender*”, “*Psicología. La aventura de conocernos*” y “*Metodología de la investigación: Un enfoque pedagógico*”. Actualmente, dicta el Componente Docente en diversos colegios de Caracas y es profesor del Doctorado en Educación de la Universidad Católica Andrés Bello.