

REPENSAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA COMO PARTE DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Rethink Formative Assessment as Part of the Learning Process

Jacqueline **Murillo-Garnica**

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña,

República Dominicana

✉ jacqueline.murillo@isfodosu.edu.do

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-3612-5131>

Resumen

La evaluación formativa es un proceso de uso cotidiano en la actualidad. Convertido en una característica esencial a lo largo del aprendizaje, su versatilidad y múltiples interacciones con los participantes ha permitido su desarrollo más allá de las aulas, así como las relaciones entre el entorno y los avances teóricos, haciendo posible dilucidar resultados posteriores al proceso de enseñanza y validar la apropiación conceptual y la práctica. Este trabajo de investigación pretende caracterizar el proceso de evaluación formativa, resaltando sus virtudes, características, aplicabilidad y trascendencia con relación a su papel en el acompañamiento, incidencia y formación de calidad del individuo, haciendo énfasis en los diversos métodos que desde la evaluación formativa se pueden desarrollar como complementarios al avance teórico formativo.

Palabras clave: evaluación, evaluación formativa, método de evaluación, método científico.

Abstract

The formative evaluation is a process of daily and continuous use at the present time, which has become an essential characteristic throughout the course of learning, thanks to its versatility and its multiple interactions with the participants, developing beyond the classrooms and making possible the relations between the environment and the theoretical advances that are being taught, allowing to elucidate results after the teaching process, where the conceptual appropriation, the practice and in general the new learned concepts will be verified by means of this method. This research work aims to characterize the formative evaluation process, highlighting its virtues and characteristics, together with its applicability and transcendence in relation to its role of accompaniment and training, which is based on quality and impact on the individual, emphasizing the various methods that from formative evaluation can be developed as complementary to the formative theoretical advance.

Keywords: evaluation, formative evaluation, evaluation methods, scientific method.

ISSN (impreso): 2636-2139

ISSN (en línea): 2636-2147

Sitio web: <https://revistas.isfodosu.edu.do/recie>

Recibido: 10 de febrero de 2019

Aprobado: 01 de mayo de 2019

COMO CITAR:

Murillo-Garnica, J. (2019). Repensar la evaluación formativa como parte de los procesos de aprendizaje. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 82-94. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp82-94>

1. Introducción

La calidad en los procesos de educación es la sumatoria de diferentes factores que convergen: las condiciones de vida, acceso a la educación, continuidad y permanencia, entre otros. A su vez, la Educación Superior es un estandarte para lograr que sujetos íntegros ayuden a la construcción de una mejor sociedad, reconociendo la diversidad y los métodos para vincular ciudadanos activos en la esfera social y formativa, luego de ser sometidos a diferentes evaluaciones a lo largo de su vida para garantizar periodos de transición y cambio.

El presente artículo analiza el papel formativo de la evaluación con relación a los procesos educativos que se complementan por medio de este ejercicio, siendo este proceso el eje central que permitirá identificar los enfoques y características que se dan desde diferentes posturas. Reconociendo, además, que la educación es un derecho inalienable, permanente e irrenunciable del ser humano.

La educación básica, media y universitaria son los ejes a través de los cuales la sociedad busca mejorar las condiciones de vida, materializar sus metas y objetivos o simplemente empoderarse sobre determinados temas que motivan a los individuos por filiación o gusto, por estas razones y por las motivaciones personales, la educación y los procesos evaluativos son fundamentales para analizar y profundizar sobre la calidad, continuidad, apropiación e incidencia.

Así pues, se insta una concordancia con las políticas de calidad que estipula la UNESCO (2004), donde se establece que la calidad gira alrededor de dos principios: el primero, cognitivo, que vela por los saberes aplicados en contexto; el segundo, que busca determinar las actitudes y valores que velan por una correcta conducta cívica. De ahí que estos estándares determinen que “una educación de calidad contribuye a aumentar los ingresos de los individuos a lo largo de toda su vida, propicia un desarrollo económico más vigoroso de un país y permite que las personas efectúen opciones con mayor conocimiento de causa en cuestiones que revisten importancia para su bienestar” (p.2); es decir, se puede implantar una óptica económica de desarrollo como pilar fundamental para entrelazar las realidades culturales y sociales en un propósito de bienestar, el cual busca integrar los elementos incidentes del contexto y reconocer ciertas dinámicas subjetivas de los actores de una institución educativa.

Desde 2015, la visión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) plantean un debate entre calidad y funcionalidad económica, orientando la educación hacia la sostenibilidad múltiple, y tratando de conservar los modelos de una buena educación socio-ambiental que incorpore métodos de formación y evaluación versátiles en la sociedad contemporánea (Fernández Blanco, 2018; Vilches, Gil Pérez, Calero, Toscano & Macías, 2014). Asimismo, los enfoques de la educación actual plantean que “la formación del individuo inicialmente parte del plano individual y desde allí se tiene incidencia en el plano comunitario” (Petkovsek, 2010), logrando vincular la visión comunitaria de los ODS y de la UNESCO, con incidencia frontal en las relaciones humanas y en el contexto.

Además, la evaluación y sus procesos se empiezan a establecer como un factor fundamental en la planeación, organización y edificación de las lógicas educativas de los países. Gracias a ello, surgen planes de mejoramiento, estructuras ordenadas y sistemáticas que permiten entablar acciones de mejora, frente a las deficiencias de las prácticas educativas, ayudando así que los estudiantes desarrollen competencias enmarcadas en los estándares de calidad y logren resultados adecuados. Esto permite reflexionar constantemente frente a dinámicas pedagógicas para generar y planificar estruc-

turas de mejora de acuerdo con el contexto y las políticas estipuladas, todo dentro de un marco de desarrollo multidimensional.

Entonces, con el fin de desarrollar unas habilidades establecidas y destacando lógicas educativas concernientes a la autonomía frente a la motivación individual, en donde el estudiante potencie sus destrezas con apropiación natural a través de metodologías participativas, aprendizaje colaborativo y basado en problemas, se persigue que de estos procesos se derive la evaluación como promotora y estimuladora del aprendizaje y la enseñanza. La evaluación revisa lo enseñado, retroalimenta la información menos asimilada, fortalece las positivas, activa la motivación en el estudiante y hace que este último sea partícipe de la misma estructuración evaluativa (Molina, 2013).

De este modo, la evaluación del aprendizaje busca germinar unas acciones y una subjetividad para los estudiantes en su quehacer en el futuro y presente, por ello la enseñanza ya no se basa exclusivamente en contenidos, ya que los mismos son reevaluados y transitorios desde los continuos procesos teóricos y científicos, y con ese sentido, la enseñanza fomenta la apropiación de lenguajes especializados en concordancia con el contexto, de manera relacional (Delgado García & Oliver Cuello, 2006).

En la actualidad, los modelos evaluativos se han enfocado en la virtualidad, considerando su practicidad a la hora de acceder a servicios educativos de calidad, haciendo que los insumos pedagógicos de orientación y las evaluaciones afronten nuevos retos con relación a constatar fehacientemente la apropiación conceptual (Guerrero & López de la Madrid, 2019). Sin embargo, la naturaleza de la evaluación logra pervivir en este nuevo contexto y se mantiene como un factor inamovible en el ámbito académico.

2. Entendiendo el rol de la evaluación

El término “evaluación” ha sido muy usado e interpretado a través de los años, añadiéndosele diversos significados y modos de uso. La intención de las evaluaciones también se ha modificado con el transcurso del tiempo, elementos que han permitido que se vinculen instrumentos para la medición, nuevos principios y normativas, buscando asegurar la calidad, eficiencia y nivel de detalle a la hora de revisar y poner en práctica la prueba. Sin duda, las percepciones sociales han ayudado fundamentalmente a definir buenas y malas evaluaciones, evidenciando una relación de causalidad entre evaluación y evaluado.

Se debe entender, además, que los fines de la evaluación son otro eje fundamental para desarrollarla y aplicarla. No es lo mismo desarrollar un proceso evaluativo para una política pública que una evaluación de calidad de un curso finalizado, en donde cambian el objeto de estudio y los resultados finales. Por otro lado, el uso general que se hace de las evaluaciones con propósitos formativos también se ha ido diversificando, de acuerdo con las preferencias de la autoridad que determina el proceso que se desarrollará: “en la educación no puede darse la evaluación sin el sujeto evaluado, dando por supuesta la presencia del sujeto evaluador” (Álvarez Méndez, 2001, p.2).

Como se ha planteado anteriormente, la evaluación en el proceso formativo tiene diferentes enfoques, sin embargo, destacan como los más usados la calificación, corrección, certificación, examinación y clasificación, todos complementarios del papel formativo que trasciende entre aprobar o reprobar una asignación académica (clase, taller, seminario, diplomado, etc.). En su conjunto, la evaluación como praxis es un elemento racional, que demanda autonomía por parte del evaluado y

conocimientos por parte del evaluador, relación de la que surgen decisiones y elementos de consideración sobre los conceptos preguntados.

En medio de la amplitud del sector educativo y de los debates teóricos, la evaluación debe entenderse como una actividad crítica y constructiva, que tiene variaciones junto a diversos grados de complejidad y que, de la mano de las pedagogías emergentes y de los procesos de intercambio cultural, es un ejercicio que también ha variado con el tiempo, agregándosele matices y dinámicas que buscan reactivar el espacio académico. Sin embargo, en todo el proceso educativo el profesor aprende para reaccionar y conocer a su público objetivo, buscando contrastar los intereses del alumno y los enfoques teóricos para motivar el aprendizaje, sometándolo a una o varias evaluaciones que no serán síntesis de penalización o desclasificación, sino con vistas al bienestar del individuo en formación.

Por ello, la evaluación es un proceso en sí misma, que se ha normalizado y que se usa cada vez más en procesos de admisión a la Educación Superior, abriendo el debate sobre la pertinencia de su uso y el acceso a una formación con calidad, dos variables que afectan la permanencia y absorción de ciudadanos que tengan intereses formativos. En ese orden de ideas, la evaluación actúa como un garante adicional que debe ser imparcial a lo largo del proceso formativo y que puede ser utilizada como insumo primario para complementar el proceso educativo fuera del aula de clase.

El ejercicio formativo se desarrolla reconociendo los retos de la actividad formativa y su vínculo con la necesidad de comprobar los avances por distintos medios, es por ello que la evaluación se convierte en un elemento formativo necesario (Álvarez Méndez, 2003, 2012). No obstante, resulta más sencillo recoger las características y usos que tiene la evaluación que su propia definición, ya que las tendencias actuales hacen de esta un elemento dinámico y con múltiples campos de aplicación.

Finalmente, se evalúa en dos sentidos de acuerdo con la visión internacional del tema; allí se resaltan dos aspectos que plantean el papel de la educación a la hora de vincularse a la asignación académica (Consejo de Europa, 2002):

- 1. Evaluación de aprovechamiento:** evidencia en el participante el grado en el que se han alcanzado los objetivos específicos, evaluando lo que se ha enseñado a lo largo de un periodo determinado, con un manual o programa previamente discutido que representa los avances esperados al final del periodo.
- 2. Evaluación del dominio:** es la evaluación que se realiza a un individuo para saber si es capaz de aplicar de forma práctica, en el exterior, la teoría aprendida en el aula.

En este eje resulta interesante plantearse la visión que desde el profesorado se plantea como un elemento complementario: “A pesar de que en teoría todo el mundo parece estar a favor de una evaluación formativa, en la práctica se sigue dando mayor peso a la obtención de notas” (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, p.15). Son los docentes, los académicos, los investigadores, quienes generalmente tienen la responsabilidad de adelantar la tarea de evaluar y retroalimentar, sin embargo, varios discursos plantean que la evaluación como la conocemos ha trascendido el aula, lo que ha diversificado los métodos, tipos y calidad de los cuestionamientos.

Sin necesidad de incurrir en el debate entre la evaluación sumativa y la formativa, *grosso modo*, esta herramienta verifica el aprendizaje de los estudiantes y es apta para ser usada en la cotidianidad, dando respuesta a problemas de diferentes índole, adaptándose al contexto didáctico.

3. ¿Para qué se evalúa?

La evaluación sirve para interpretar, transformar, cambiar y mejorar permanentemente los procedimientos académicos, en todos los escenarios que se prestan para desarrollar indicadores cuantitativos y cualitativos haciendo uso del proceso de evaluación, no obstante, son los datos numéricos los que permitirán clasificar o medir el nivel en el que se encuentran los participantes en la mayoría de los casos. Los resultados de estos procesos se concretan en el impacto social, en abastecer las necesidades de información sobre la realidad sin tomar partido o sesgos conceptuales o moralizantes, en satisfacer las demandas ocupacionales y la oportunidad de establecer comunidades académicas y científicas tanto locales como internacionales.

Para lograr que la evaluación se instaure como parte del proceso de aprendizaje, debe invitar a un pensamiento crítico y analítico por parte del estudiante, a través de la interiorización de los contenidos y prácticas. La apropiación del proceso es fundamental para que las dinámicas educativas sean asimiladas, contextualizadas, problematizadas, re-estructuradas, expresadas y comunicadas (Saavedra, 2001). Se deben considerar varias características de preguntas, motivación y tipos de pregunta. Ahora, el papel del docente también se dimensiona en un sentido orientador y facilitador que utiliza la evaluación como estrategia pedagógica que incentiva la investigación individual y colectiva, por medio de las metodologías de enseñanza y evaluación.

Entonces, se puede plantear que la evaluación cumple con varias características que la establecen como un factor primordial en el ámbito educativo, ayudando a identificar oportunidades de progreso, falencias, dificultades, necesidades y fortalezas de los procesos y del estudiante. De igual modo, determina estrategias, logros y objetivos del proceso educativo y didáctico, contemplando una tipología en su realización instrumental a través de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, de allí que tenga que ser diversa, promoviendo el crecimiento del estudiante, del docente y el descubrimiento de experiencias.

Para entender las tipologías fundamentales del proceso evaluativo se analizan sus características:

- **Autoevaluación:** Se desea que los estudiantes tomen conciencia del proceso de aprendizaje y se responsabilicen del mismo, pues la autoevaluación es un ejercicio realizado por el propio participante y se ve reflejado directamente sobre los resultados obtenidos. Además, en esta tipología se suelen usar rúbricas y portafolios de entregas como mecanismos para facilitar el proceso de autoevaluación. Generalmente se diseñan cuadros de autoevaluación, para abordar diferentes ejes del aprendizaje, como se presentan en los lineamientos del Instituto Cervantes, el Consejo de Europa y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, por mencionar algunos.
- **Coevaluación:** Esta tipología hace uso del entorno del aprendizaje para solucionar problemas y ayudar en las dificultades. Los mejores aliados del proceso de coevaluación son los compañeros que configuran el grupo de aprendizaje, generando trabajo cooperativo, evaluándose entre sí y generando espacios tipo seminario alemán o debate constructivo. No obstante, la coevaluación depende en gran medida de un trabajo previo desarrollado por el docente, quien debe explicar el sentido y objeto de la coevaluación, los procesos que deben seguir para desarrollar el ejercicio de la mejor forma y, finalmente, las estrategias de retroalimentación grupal, resultando estas últimas de las más enriquecidas por las diferentes perspectivas grupales.

- **Heteroevaluación:** Es un proceso desarrollado por personas o participantes distintos al estudiante o los participantes. Se enfoca en agentes exógenos, que pueden evaluar de forma imparcial los avances y cambios en el conocimiento. Es por ello que, generalmente, se piensa que el rol del docente es el ideal para identificar los cambios y avances, sin embargo, también es válido consultar a otros pares docentes o a la familia de los participantes.

Por último, para que la evaluación logre desenvolverse hacia sus objetivos y despliegue sus alcances, debe ser flexible, multidireccional, continua, cooperativa–participativa, innovadora, simétrica, integradora, progresiva, ética, investigativa y productiva (Molina, 2013). Respondiendo a la pregunta de esta sección, la evaluación busca contrastar los cambios de las situaciones del aprendizaje por medio de avances o conocimientos adquiridos.

4. La evaluación y su relación con el contexto

Diferentes estudios normativos se cuestionan sobre las causas y la naturaleza de la evaluación, sobre su pertinencia en el raciocinio humano y las diferentes consecuencias e intereses del ejercicio, con relación a los fines a los que sirve, entre la función formativa o la explicativa, o si, por el contrario, no se puede limitar este ejercicio a solo dos vertientes pues su trascendencia es mayor.

Al hablar de la evaluación en la actualidad, son muchos los escenarios o memorias en las que los individuos plantean sus propias concepciones de enseñanza, de proceso de aprendizaje y de la verdadera necesidad por evaluar la apropiación conceptual o los avances alcanzados. En consecuencia, la evaluación se presenta con una propiedad de la cual pocos autores cuestionan su naturaleza, necesidad o poder añadido en un cargo superior, que conlleva convertirla en un instrumento de control, autoridad o como medio para el aprendizaje.

Es por ello que no se puede dejar fuera del análisis el contexto y las relaciones socioculturales, elementos en donde se desarrolla la evaluación, vinculando la influencia en la formación y el papel permanente del profesorado (Barrientos, López-Pastor & Pérez-Brunnicardi, 2019; Callejo & Montero Pascual, 2019). La evaluación considera estudiar y poner en evidencia los intereses, ideologías y distorsiones que afectan al individuo y que tienen incidencia en el contexto. Gracias a esta relación simbiótica, el desarrollo conceptual de la evaluación está en constante ampliación y debate, así las ideas innovadoras se convierten en un eje de transformación (Hlebowitsh, 1992) para un elemento tradicional y recurrente de la educación.

Esta visión puede ser vista en los postulados de Foucault, quien plantea que “la época de la escuela ‘examinadora’ que ha marcado el comienzo de la pedagogía que funciona como ciencia” (Foucault, 1976, p.162), reconoce que la complejidad de la evaluación a lo largo del proceso formativo se da en la constante de prueba y error como elemento científico y se acredita en los resultados obtenidos.

Generalmente, se evalúa para mejorar a largo plazo el conocimiento y complementar el currículo con experiencias académico-formativas relevantes. Por tal razón resulta clave que, desde la perspectiva formativa, se busque continuamente que el público se apropie de conceptos.

Sobre la base de todo lo planteado, debemos resaltar que “el carácter formativo de la evaluación, por tanto, no es algo intrínseco a la actividad propuesta, sino refiere al uso que se hace de la información recogida” (Ravela et al., 2017, p.148).

En contraste, un eje de la evaluación en la actualidad es medir y evidenciar resultados por medio de exámenes, que nos permitirán conocer las inferencias, capacidades y prejuicios que tienen los participantes hacia el abordaje de nuevos temas; por esta razón, se acude a ella con el fin de averiguar el valor adquirido. En muchos contextos académicos el uso de la evaluación es una opción para cumplir con los objetivos, no obstante, en otros contextos es un paso obligatorio que sirve como garantía de que las condiciones de apropiación son óptimas y que el participante ha cumplido con éxito el objetivo. En suma, todo ello depende del plan de trabajo diseñado por el docente y si el tema demanda que el ejercicio se realice de esta forma.

5. El fin de la evaluación

Los estudios sociológicos, pese a que son escasos en esta materia, nos dan luces acerca de lo que se está haciendo para transformar la estructura social y trabajar en aras de fomentar el conocimiento en múltiples áreas. Partimos del análisis del contexto y las relaciones que se establecen en la academia con los medios de comunicación. Aunque el contexto es una variable independiente, se pueden interpretar los datos, como un instrumento de análisis, que debe ser considerado frecuentemente por una institución, además, el desempeño individual se entrelaza con las condiciones del entorno y este, a su vez, tipifica el comportamiento.

Se considera entonces fundamental reflexionar en torno a los procesos académicos como una de las funciones sustantivas de la evaluación, para esto, se le dimensiona como un elemento holístico que propende al mayor progreso del estudiante y su autonomía en el proceso de apropiación del aprendizaje en el campo en que se desenvuelva su profesión, así, entonces, los sistemas educativos son los que establecen las competencias como elementos centrales de este proceso.

Por otro lado, la competencia como categoría de referencia tiene unas fases de consolidación en las que el contexto local y la visión de las organizaciones adquieren relevancia. En ese sentido, se debe competir entremezclando lo aprendido con lo demandado. No es una gran sorpresa que las ofertas académicas sean un reflejo de las exigencias laborales y del contexto. La educación en sus diferentes etapas busca promover e incentivar el desarrollo de habilidades para el trabajo enmarcado en un contexto real, lo cual significa la aplicación de contenidos y conocimientos mediante capacidades y habilidades en un ambiente o situación que resulte significativa para el estudiante. Por esto se habla de competencias genéricas que circunden en el saber-conocer, saber-ser y saber-hacer, las cuales pueden ser instrumentales, interpersonales y/o sistémicas (López Carrasco, 2013).

Por otra parte, de acuerdo con la visión de Coll, que determina la competencia como una oportunidad para seleccionar y organizar los aprendizajes pertinentes de acuerdo con un contexto, donde se movilizan los conocimientos en torno a habilidades y aptitudes que logren incentivar la misma función de aprender de forma constante y continua, se destaca también una condición importante para el estudiante, la autonomía (Coll, 2007). En ese sentido, la evaluación es un proceso dinámico que no busca solamente medir competencias, sino que fortalece vínculos y genera espacios de diálogo y reflexión, fomentando las nuevas competencias adquiridas para perdurar en los espacios laborales y personales de los participantes.

6. La evaluación como eje formativo

Mucho se ha discutido en diferentes escenarios académicos sobre las expresiones y la bibliografía correspondientes a un concepto y ejercicio comúnmente aceptado y ejercido, no obstante, comulgamos con varios autores como Sadler y Shepard y con la definición planteada por Cowie y Bell, al proponer la evaluación formativa como el procedimiento utilizado para reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el fin de reforzar ese aprendizaje (Cowie & Bell, 1999), y que se complementa con:

Este tipo de evaluación comúnmente involucra un proceso cíclico en el que los maestros hacen visibles el pensamiento de los estudiantes, realizan inferencias sobre el nivel de comprensión alcanzado y actúan con base en la información disponible con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje establecido (Talanquer, 2015).

La evaluación formativa implica un reto constante para el profesor, quien debe tener unos conocimientos sólidos en el área del aprendizaje que se está impartiendo, exigiendo atención continua a las ideas expresadas por los estudiantes. Además, deben ser reconocidas y abordadas las dificultades surgidas durante el proceso de aprendizaje que salen a la luz por medio de la evaluación y que, junto a un conjunto de estrategias de enseñanza, deben dar respuesta a las diversas necesidades de los participantes (Atkin, 2005).

En medio de este ejercicio de retroalimentación mutua y de reflexión, se hace la referencia a Shepard cuando plantea que “la evaluación formativa debe quedar perfectamente integrada en la enseñanza” (Shepard, 2006, p.20), y Sadler recalca que la labor docente debe tratar de reducir la tasa de producción de errores (ensayo y error), de tal manera que el aprendizaje sea más eficiente (Sadler, 1989). Sin lugar a dudas, el compromiso que asiste al profesor para generar estrategias adecuadas con resultados exitosos es lo que lo obliga a trabajar para mejorar los procesos al interior del aula, de la mano de procesos de evaluación permanente de lo impartido para formar profesionales y ciudadanos altamente competitivos y comprometidos.

Es el impacto de la evaluación sobre el aprendizaje uno de los elementos más importantes a destacar, ya que cada docente de forma autónoma puede interrogarse a sí mismo y a su público con preguntas que esclarezcan la comprensión de los participantes. Facilitar este espacio de retroalimentación y diálogo, y no dar por concluido el proceso de entendimiento posterior de un ejercicio evaluativo, es fundamental, gracias a que surgen nuevos insumos para profundizar por parte del participante, asumiendo de forma positiva y productiva todo el proceso de enseñanza.

En ese orden de ideas, la construcción del mundo y el desarrollo de nociones individuales sobre los temas indagados son mediados por el proceso formativo de la evaluación. Cuando el conocimiento se relaciona de forma práctica con la realidad, el proceso de aprendizaje es más efectivo y tiene mejores resultados en las evaluaciones. El uso de experiencias de los sujetos es otro elemento que acerca la realidad a las aulas, permitiendo que las interacciones sean colectivas y los diálogos enriquecedores.

En consecuencia, el proceso de contraste cognitivo comienza de manera inductiva desde la realidad y la llegada a los acuerdos se dan bajo la sincronía de tres ejes: la evaluación, la retroalimentación y el conocimiento docente (Von Glasersfeld, 1981). Estos elementos individualmente logran tener un

grado de incidencia en la concepción de los estudiantes. El proceso de enseñanza se podría adelantar con cada eje por separado, sin embargo, el proceso de formación envolvente y vinculante se desarrolla desde estas tres variables, enriqueciendo por medio de la diversidad los procesos de aprendizaje y haciendo multidimensional la construcción de la realidad, el conocimiento y las experiencias.

Es por ello que la evaluación se convierte en un elemento para trazar objetivos e instaurar metas, alrededor de un sistema formativo controlado y sistematizado, en donde las nuevas pedagogías y herramientas virtuales hacen parte de los nuevos ejercicios evaluativos de vanguardia. De acuerdo con los planteamientos de (Segura, Arcos & Pedreros, 2005), la evaluación en la perspectiva educativa presenta en muchos escenarios un recalque del sentido simbólico por parte de los estudiantes y se integra de manera organizada a las cosmovisiones elaboradas por ellos mismos.

Para desarrollar esta cosmovisión educativa con un aula enriquecida y propensa para el proceso de absorción conceptual y académico de forma eficiente, la evaluación debe ser constante. Las características reseñadas con anterioridad son fundamentales para configurar lo que se denominan las estrategias de aprendizaje, cumpliendo con múltiples objetivos en la construcción y consolidación de currículos útiles para la sociedad y para el proceso formativo, permitiendo que se den continuas actualizaciones para adaptar las nuevas experiencias que surgen de las prácticas pedagógicas.

De esta manera, la retroalimentación es un principio que da sentido al proceso evaluativo y es una oportunidad de mejorar los resultados visibles a nivel cualitativo, frente a lo desarrollado en el escenario práctico-educativo, que ayuda a desarrollar conciencia con un trasfondo educativo, que se complementa con el desarrollo de competencias (García, 2015).

Resulta pertinente resaltar el papel formativo como un puente entre la enseñanza y el aprendizaje, donde las evaluaciones formativas intencionales proponen al estudiante lograr y alcanzar un nuevo nivel en el aprendizaje (Ravela et al., 2017, p.155), y es que en muchos casos los estudiantes no aprenden lo que se les enseña, pero por asociación o de forma paralela aprenden otros conceptos igualmente útiles que les permiten tener insumos para demostrar lo aprendido.

7. La retroalimentación en la evaluación formativa y el proceso de metacognición

En este punto, y con lo evidenciado, es imprescindible la retroinformación como uno de los elementos característicos de la evaluación formativa. John Cowan señala la evaluación como el motor que impulsa el aprendizaje. No solo comprende comentarios sobre lo que se ha hecho, también sugerencias acerca de lo que pueda hacerse. Los ajustes que se puedan elaborar sobre la marcha y reunir experiencias ayudan a mejorar procesos de evaluación. Vale la pena comprobar que se esté dando suficiente “pre-información”, en lugar de reducirse a la “post-información” sobre lo que ya se ha hecho.

Por ello, es un deber del profesor utilizar y construir con los participantes la retroinformación, fundamentada en el acompañamiento teórico repasado y reafirmado por medio de otros ejes como talleres y debates, como síntesis generadoras de conocimiento práctico. El acompañamiento efectivo por parte del docente a lo largo del proceso de evaluación fomenta el espíritu crítico del aprendiz y promulga la calidad de los resultados a lo largo de este ejercicio.

Como se ha pensado anteriormente, la evaluación, fundamentada en la índole formativa, tiene ciertas características referenciadas con anterioridad: se considera como un proceso de aprendizaje y referencia de diferentes instrumentos y metodologías, relaciones verticales u horizontales y mecanis-

mos de introspección (hetero-evaluación, co-evaluación, auto-evaluación). Además, la evaluación como actividad que examina la enseñanza del docente y el aprendizaje del alumno, moldea la enseñanza de acuerdo al aprendizaje, puede integrar una tipología de evaluación formal, semiformal e informal, según el contexto y las prácticas didácticas que los participantes dejen entrever para la consecución de metas y objetivos, como lo plantean Díaz-Barriga y Hernández (2002). Estos elementos, y sobre todo la evaluación, develan un fin explícito: lograr aprendizajes significativos para las exigencias de los estudiantes en el campo práctico y profesional.

Este marco permite desarrollar varios ejes, inicialmente el uso del contexto, luego la categoría de ejecución y finalmente la metodología de la práctica frente a la evaluación y sus consideraciones como proceso de aprendizaje de manera formativa. Para que se centre en los sujetos, sus necesidades y satisfacciones, el uso y apropiación del contexto y sus problemáticas sociales y culturales, debe reconocer dinámicas de metacognición que desarrollen un aprendizaje significativo, el cual logre presentar oportunidades de diagnóstico social y cultural de los modelos dominantes de las macroestructuras planteadas.

En este sentido, la metacognición es un proceso de conocimiento y control del funcionamiento cognitivo que se constituye a partir de las estrategias evaluativas de manera formativa. Este control y regulación de los sujetos partícipes en el trasegar educativo recalca la necesidad de ser consciente del conocimiento intraindividual, interindividual y universal, como también de que el sujeto, el estudiante, pueda articularlos y cohesionarlos de manera armónica (Villalón, 2004). Además, el mismo autor plantea que la metacognición en el estudiante permite moldear las dificultades para favorecer un aprendizaje y ayuda a establecer condiciones de enseñanza, una enseñanza informada, donde los estudiantes son conscientes de los propósitos, criterios de desempeño, actividades evaluativas, estrategia pedagógica, que no solo informa, sino que busca que el estudiante sea partícipe de los instrumentos didácticos y evaluativos de manera constructivista.

Entonces, el proceso metacognitivo determina una conciencia sobre cómo el sujeto produce su conocimiento, instaurando tres factores por los que debe transitar el estudiante: ser consciente de sus aptitudes, dificultades y posibilidades como persona; encontrar e identificar el quehacer, los problemas, el contexto, las tareas; y, por último, las estrategias que deben visualizar el cómo, dónde y cuándo.

En este entorno, se generan experiencias metacognitivas que incentivan la autorregulación, una capacidad para monitorear y autoevaluar el mismo proceso de aprendizaje por parte del estudiante, las estrategias para aprender a aprender recalcan fortalezas y debilidades que son apropiadas por el sujeto, el aprendiz está empoderado en ese momento, tiene control y conciencia de las tareas, sabe cómo planificar, emplear y valorar estrategias y logros en contextos problemáticos a través del acto evaluativo (De la Cruz & Abreu, 2014).

Así pues, y para continuar con el resultado de atender y fomentar la metacognición y la autorregulación, la reflexión se vuelve un componente intencional para potenciar fortalezas y solventar dificultades, una verificación de los procesos destaca en el estudiante un autoconocimiento y empoderamiento del mismo diseño curricular, ya que se siente partícipe de manera analítica, pragmática, holística y crítica. Para, luego, fundamentarse en diversos procesos mentales y sociales de educación del conocimiento a partir del contexto y de la conciencia del alumno, de su metacognición y autorregulación, de su interacción social a partir de aprendizajes previos, su desempeño, su manera flexible de interactuar con el contexto de acuerdo con su pensar y actuar con lo aprendido.

En esta línea, el aprendizaje auténtico se vuelve deseable desde esta lógica, la realización por parte del aprendiz de acciones significativas y complejas que comiencen desde la autonomía y metahabilidades. Esto descifra una estructura evaluativa desde la definición de objetos de evaluación, uso de criterios para realizar la evaluación, sistematización de la información, representación del proceso evaluativo, emisión de juicios de valor y toma de decisiones pedagógicas y sociales para emplear acciones de mejoramiento, lo que permite encontrar una cognición situada para dar sentido a lo aprendido, dar una contextualización de los saberes y un análisis colaborativo con experiencias reales que busque autenticidad en la solución o resolución de problemas (Díaz-Barriga, 2003).

8. La promoción de las destrezas académicas y la importancia de la evaluación

En los círculos académicos es frecuente comentar acerca de las dificultades que presenta la mayoría de los estudiantes en la construcción de los discursos académicos y abordar la redacción académica de forma natural. También se ha discutido sobre la crisis de lectura por parte de los actores académicos y el sinnúmero de documentos que exige una lectura académica ciertamente rigurosa. Desde el aula se asume una alta responsabilidad en promocionar tanto la lectura y el análisis que se haga de ésta, como una condición permanente que apropie las diferentes miradas y la reflexión que surja en torno a ella. El *feedback* implica un reconocimiento que debe merecer toda la atención tanto del que lo enuncia como del que lo recibe, en tanto sea asimilado para mejorar el rendimiento académico.

Para algunos, centrarse en dar a los estudiantes una retroinformación formativa detallada y evolutiva puede ser lo más útil que podamos hacer por ellos. Hacerlo, no solo implica reconfigurar nuestros procedimientos de evaluación, también el diseño curricular en su conjunto, para dejar de considerar los contenidos como lo más importante de todo. “La historia reciente muestra cómo muchos docentes que quieren cambiar su proceso de enseñanza comienzan modificando la metodología; sin embargo, el tozudo muro de la evaluación tradicional les hace retroceder en ese proceso de cambio” (Hortigüela Acalá, Pérez Pueyo & Moreno Doña, 2018, p.7).

Por otra parte, para finalizar, se puede observar la función del acto evaluativo y de la estructura de la evaluación como elementos en los cuales, a través de procesos de metacognición y autorregulación, se pueden dar herramientas analíticas y críticas a los estudiantes para que tomen posiciones y decisiones frente al contexto que busca instruirlos, de allí que puedan encontrar nuevas vertientes de pensamiento, alternativas hegemónicas o contra-hegemónicas que conciernen a los fenómenos sociales, culturales, políticos y económicos que vive el itinerante campo de la educación.

Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen: ensayos críticos*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez, J. M. (2012). *Didáctica, currículo y evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Miño y Dávila.
- Atkin, J. (2005). *Designing everyday assessment in the science classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Barrientos Hernán, E., López Pastor, V., & Pérez Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la forma-

- ción inicial y permanente del profesorado (Why do I do Formative and Share Assessment and/or Assessment For Learning in Physical Education?). *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (36), 37-43.
Recuperado de <https://bit.ly/2ZnzjIR>
- Callejo, M., & Montero Pascual, E. (2019). Formar para la evaluación formativa: las trayectorias de aprendizaje. Recuperado de <https://bit.ly/2I6PpRi>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MECD, Grupo Anaya.
- Cowie, B., & Bell, B. (1999). A Model of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(1), 101-116.
<https://doi.org/10.1080/09695949993026>
- De la Cruz, G., & Abreu, L. F. (2014). Rúbricas y autorregulación: Pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional terciaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 31-48.
- Delgado García, A. M., & Oliver Cuello, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-13.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13.
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Fernández Blanco, C. (2018). *Un aporte jurídico a los debates sobre instituciones y desarrollo. Aproximación desde problemáticas compartidas por los países de América Latina* (Tesis Doctoral). Universidad de Girona, Girona. Recuperado de <https://bit.ly/2WDEcjZ>
- Foucault, M. (1977). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- García, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: De la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-24.
- Guerrero, K. F., & López de la Madrid, M. C. (2019). Evaluación de cursos en línea desde la perspectiva del estudiante: Un análisis mixto de datos. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 92-114.
- Hlebowitsh, P. S. (1992). Amid behavioural and behaviouristic objectives: Reappraising appraisals of the Tyler Rationale. *Journal of Curriculum Studies*, 24(6), 533-547.
<https://doi.org/10.1080/0022027920240602>
- Hortigüela Acalá, D., Pérez Pueyo, Á., & Moreno Doña, A. (2018). La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 7-8. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000200007>
- López, Carrasco, A. (2013). *Aprendizajes basado en competencias*. México: Pearson.
- Molina, I. (2013). La evaluación como estrategia de aprendizaje. *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria*, 2, 3-12.
- Petkovsek, R. (2010). La formación permanente en el plano individual. *Vincentiana*, 54, 338-342.
Recuperado de <https://bit.ly/2I9fb7q>

- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro Denis, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. México: Grupo Magro; Secretaría de Educación Pública; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Saavedra, M., (2001). *Evaluación del aprendizaje: Conceptos y técnicas*. México: PAX.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Segura, D., Arcos, F., & Pedreros, R. (2005) El constructivismo radical como alternativa para fundamentar prácticas con sentido en la enseñanza de las ciencias. *Itinerantes. Revista del Area de Pedagogía, Currículo y Didáctica del Doctorado en Educación de Rudecolombia*, 3(3), 59-72.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26(3), 177–179. <http://dx.doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>
- UNESCO (2004). *Educación para todos: El imperativo de la calidad*. París: UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/2HX4maA>
- Vilches, A., Gil Pérez, D., Calero, M., Toscano, J. C., & Macías, O. (2014). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://bit.ly/2Xxw7d3>
- Villalón, M. (2004). *El procesamiento metacognitivo en la enseñanza y el aprendizaje. La educación y el aprendizaje en la era de la información*. Trabajo presentado en el Congreso Educativo en México. México.
- Von Glasersfeld, E. (1981). Introducción al constructivismo radical. En P. Watzlawick (Ed.), *La realidad inventada ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* (pp. 20–37). Buenos Aires: Gedisa.