

Evaluación formativa:

fundamentos,
diseño y
práctica educativa

Coordinadoras

Laura Cañadas

Maite Zubillaga-Olague

Esther Santos-Calero



Laura Cañadas - Maite Zubillaga-Olague - Esther Santos-Calero

Coordinadoras

**Evaluación formativa:
fundamentos, diseño y práctica educativa**

Laura Cañadas

Marta Garrote Salazar

Pilar Quintanar-Díaz

Adrián San José Arenas

Esther Santos-Calero

Maite Zubillaga-Olague

 *Dykinson, S.L.*

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Nota editorial: Las opiniones expresadas en el presente libro son responsabilidad exclusiva de los autores.



*Licencia Creative Commons
reconocimiento, no comercial, compartir igual*

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es> <http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-307-5
DOI: <https://doi.org/10.14679/4994>

Preimpresión realizada por los autores

Índice

Capítulo 1. Conceptualización de la evaluación formativa	9
ESTHER SANTOS-CALERO - LAURA CAÑADAS - MAITE ZUBILLAGA-OLAGUE	
Introducción.....	9
1.1. Desarrollo teórico	10
1.2. ¿Qué entendemos por evaluación formativa?	14
1.3. Evaluación formativa en la práctica educativa.	17
Conclusiones	18
Referencias.....	18
Capítulo 2. Teorías y principios que fundamentan el empleo de procesos de evaluación formativa.....	21
LAURA CAÑADAS - ESTHER SANTOS-CALERO - MAITE ZUBILLAGA-OLAGUE	
Introducción.....	21
2.1. Enfoques epistemológicos que sustentan la evaluación formativa	21
2.2. Vinculación con los procesos de evaluación formativa	26
Conclusiones	28
Referencias.....	28
Capítulo 3. Clarificar, compartir, y comprender las objetivos o intenciones de aprendizaje y criterios de éxito	30
MAITE ZUBILLAGA-OLAGUE - LAURA CAÑADAS - ESTHER SANTOS-CALERO	
Introducción	30
3.1. Objetivos y criterios de aprendizaje: fundamentos para una evaluación formativa	30
3.2. Diseñar los objetivos de aprendizaje y criterios de éxito	34
3.3. Compartir y comprender los objetivos de aprendizaje y criterios de éxito con el alumnado	40
3.4. Comprender los objetivos y criterios por parte del alumnado	42
Conclusiones	43
Referencias.....	44

Capítulo 4. Diseñar tareas, actividades y preguntas efectivas que provean evidencias de aprendizaje	45
MAITE ZUBILLAGA-OLAGUE - ESTHER SANTOS-CALERO - LAURA CAÑADAS	
Introducción.....	45
4.1. Evidencias, clave para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje	45
4.2. Diseño de tareas y actividades que generen evidencias	48
4.3. Cómo recopilar evidencias a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje	49
4.4. Herramientas para recolectar evidencias: ejemplos prácticos	51
Conclusiones	58
Referencias	58
Capítulo 5. La retroalimentación efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje	60
LAURA CAÑADAS - MAITE ZUBILLAGA-OLAGUE - ESTHER SANTOS-CALERO	
Introducción.....	60
5.1. ¿Qué es la retroalimentación? Fundamentación teórica	60
5.2. ¿Qué es la retroalimentación efectiva?	61
5.3. Características de la retroalimentación.....	64
5.4. Clasificación: tipos de retroalimentación	64
5.5. Estrategias para promover el uso activo de la retroalimentación por parte del estudiantado	66
5.6. Modelo para dar retroalimentación efectiva	67
5.7. Errores frecuentes en la retroalimentación	68
Conclusiones	70
Referencias.....	71
Capítulo 6. Activar al alumnado como recursos de aprendizaje mutuo y como dueños de su propio aprendizaje: coevaluación y autoevaluación.....	73
ESTHER SANTOS-CALERO - MAITE ZUBILLAGA-OLAGUE - LAURA CAÑADAS	
Introducción.....	73
6.1. Desarrollo teórico	73
6.2. Situación actual. Desafíos en la implicación del alumnado en la evaluación.....	77
6.3. Alfabetización, activación e implicación del alumnado en los procesos de coevaluación y autoevaluación	78
6.4. Aplicación práctica.....	81
Conclusiones	83
Referencias.....	84

Capítulo 7. Evaluación formativa como estrategia inclusiva para atender a la diversidad en el aula	86
PILAR QUINTANAR-DÍAZ	
Introducción.....	86
7.1. Desarrollo teórico: la inclusión en el ámbito educativo.....	86
7.2. La evolución del concepto de inclusión en el marco legal nacional e internacional	88
7.3. El papel de la evaluación en la inclusión.....	92
7.4. Desafíos y barreras en la implementación de prácticas inclusivas de evaluación formativa.....	96
7.5. Propuestas de estrategias y prácticas inclusivas de evaluación formativa.	97
Conclusiones	98
Referencias.....	98
Capítulo 8. Evaluación formativa y motivación: interacciones clave para el aprendizaje.....	101
ADRIÁN SAN JOSÉ ARENAS	
Introducción.....	101
8.1. Desarrollo teórico	102
8.2. El papel de la evaluación en el proceso motivacional	106
8.3. Conexiones entre evaluación formativa y motivación	107
8.4. Propuesta práctica: estrategias para potenciar la motivación a través de la evaluación	108
Conclusiones	110
Bibliografía.....	110
Capítulo 9. Inteligencia Artificial y evaluación formativa: oportunidades, límites y propuestas para una educación centrada en el aprendizaje.....	112
MARTA GARROTE SALAZAR	
Introducción.....	112
9.1. Desarrollo teórico	113
9.2. Propuestas prácticas para la integración de la IA en la evaluación formativa	117
9.3. Decálogos de actuación para educación primaria, secundaria y terciaria.....	121
Conclusiones	122
Sobre los autores	127

Capítulo 1

Conceptualización de la evaluación formativa

ESTHER SANTOS-CALERO - LAURA CAÑADAS - MAITE ZUBILLAGA-OLAGUE

Introducción

En la actualidad, los procesos de evaluación formativa han adquirido gran relevancia en el ámbito educativo dado su potencial para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y mejorar la calidad educativa. Asimismo, se considera uno de los aspectos más controvertidos, y uno de los mayores retos al que se enfrentan los docentes en su práctica diaria (Romero Hilario, 2024). Esto se debe a que, tradicionalmente, la evaluación ha estado asociada a la calificación o medición del rendimiento alcanzado por los estudiantes a través de test o pruebas estandarizadas (Holmos-Flores et al., 2023). No obstante, los cambios sociales, así como las demandas del sistema educativo actual requieren formas de evaluación alternativas que no se centren tanto en qué sabe o conoce el alumnado, sino en aquello que es capaz de hacer y transferir a su vida diaria, favoreciendo su autonomía, el desarrollo del sentido crítico y la resolución de problemas. Surge así una nueva mirada del proceso evaluativo entendiendo este desde un enfoque formativo. Esta considera imprescindible la recogida de información sobre el desempeño alcanzado por el alumnado a lo largo del proceso, con el fin de ofrecer retroalimentación o feedback, y tomar decisiones que contribuyan a la mejora de los procesos educativos.

Sin embargo, la evolución de los procesos de evaluación hacia un enfoque formativo no ha ido de forma paralela a su desarrollo teórico. Aunque se ha evolucionado en el empleo de procesos de evaluación formativa en las aulas, todavía existen muchas que mantienen una visión tradicional de la evaluación utilizando estos procesos como sinónimo de calificación (Castro-Martín et al., 2025). Sin embargo, la falta de claridad conceptual por parte del profesorado, junto con el desconocimiento y escasa formación docente sobre cómo aplicar estos procesos en el aula, puede llevar a que se empleen prácticas dispares y, en muchos casos, poco alineadas con los principios teóricos que fundamentan la evaluación formativa. A esto se suma que, ante la falta de formación específica, el profesorado tiende a replicar aquellas prácticas evaluativas que experimentaron durante su educación formal, sin plantearse qué papel o qué lugar debería ocupar la evaluación en su práctica docente y, más aún, en el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes. Con objeto de potenciar y facilitar el empleo de estos procesos, es necesario una base común y sólida que facilite no solo su comprensión sino también su empleo en el aula.





Por ello, este material pretende ofrecer los fundamentos teóricos básicos para definir los procesos de evaluación desde un enfoque formativo. A lo largo del capítulo se tratará la definición, finalidades y evolución histórica del concepto de evaluación formativa hasta nuestros días. Además, se presentarán de forma sintética las estrategias y procedimientos esenciales para diseñar y aplicar procesos de evaluación formativa.

1.1. Desarrollo teórico

1.1.1. Origen y evolución histórica del concepto “evaluación”

A lo largo de la historia, el término “evaluación” ha experimentado diversas interpretaciones en función de los cambios acontecidos con respecto a las demandas sociales de cada época, y la forma de entender la enseñanza (Mejía Pérez, 2012). En la actualidad, la evaluación se concibe como una herramienta esencial para impulsar el aprendizaje del alumnado con un fin formativo, al facilitar la emisión de juicios de valor y orientar la toma de decisiones que permitan diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje más efectivos y de calidad, ajustados a las necesidades y demandas del contexto educativo (Carrillo-López & Hortigüela-Alcalá, 2023). Sin embargo, este concepto de evaluación no surge de manera repentina. Por ello, y dada la relevancia que adquieren los procesos de evaluación en el sistema educativo actual, resulta pertinente realizar un recorrido por los distintos periodos (Figura 1) que han marcado y redefinido el concepto de evaluación hasta nuestros días (Alcaraz, 2015; Mora, 2004; Sandoval Rubilar et al., 2022):

Figura 1.
Periodos que han marcado y redefinido el concepto de evaluación.

Guba & Lincoln (1989)	1º generación: de la medición 	2º generación: descriptiva 	3º generación: del juicio 	4º generación: la sensible 	
Stufflebeam & Shinkfield, (2005)	Periodo pre-tyleriano 2000 a.C-1930	Periodo tyleriano 1930-1957	Periodo de la inocencia 1945-1957	Periodo del realismo 1957-1972	Periodo del profesionalismo 1970-actualidad

- (i) **Primera generación (de la medición), periodo pre-tyleriano** (2000 a.C-1930): Durante este periodo, medir y evaluar se consideran sinónimos. Se antepone el término medición frente al de evaluación, basando esta en la norma. Se mide y se compara el rendimiento de los estudiantes a través de pruebas estandarizadas y test de rendimiento o de inteligencia. Así, se mide la eficacia y calidad de instituciones y programas educativos.
- (ii) **Segunda generación (descriptiva):**
 - (i) **Periodo tyleriano** (1930-1957): Ralph Tyler aporta una nueva visión y aparece el término “evaluación educativa”. Se antepone el concepto de evaluación frente a la medición, basando esta en criterios. Medir no es evaluar, aunque se consideraran conceptos ligados. Se sistematiza la evaluación en el ámbito educativo a través de la formulación de objetivos curriculares específicos que permiten comprobar y explicitar la eficacia de los programas educativos, así como los cambios acontecidos (según estos objetivos), en el comportamiento o conductas de los estudiantes, tras las experiencias de aprendizaje.
 - (ii) **Periodo de la inocencia** (1945-1957): mantiene la visión del periodo tyleriano. Prevalece la recopilación de información y la medición de resultados sin ofrecer recomendaciones o juicios de valor para la mejora de la enseñanza desde un punto de vista pedagógico (Escudero, 2003).
- (iii) **Tercera generación (del juicio), periodo del realismo** (1957-1972): Fase posttyleriana. Aparecen autores como Cronbach (1963) y Scriven (1967), quienes influyen en la concepción de la evaluación basada en la toma de decisiones, y orientada al sujeto (alumnado). La evaluación comienza a entenderse como un proceso de recogida de información

y emisión de juicios de valor, conforme a distintos criterios, con el fin de no valorar únicamente el alcance de los objetivos, sino también de tomar decisiones para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, Cronbach (1963) mostró una postura contraria con respecto a la medición de resultados a través de test o pruebas estandarizadas, incorporando los cuestionarios, las entrevistas y la observación como técnicas de evaluación. Asimismo, Scriven (1967) comienza a utilizar términos como evaluación formativa (proceso) y sumativa (final).

- (iv) **Cuarta generación (la sensible), periodo del profesionalismo** (1970-actualidad): Durante este periodo, la evaluación adquiere gran auge, apareciendo diversos modelos alternativos. Estos nuevos enfoques pretenden alejarse de los modelos tradicionales positivistas, para dar lugar a un modelo de evaluación influenciado por los principios del naturalismo, el constructivismo y su forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje. Surge así, durante este periodo, un nuevo paradigma de evaluación que desplaza el foco de lo meramente cuantitativo (medir cuánto han aprendido los estudiantes y comparar su rendimiento) hacia un enfoque cualitativo (Alcaraz, 2015). Este último busca que todos los agentes implicados en el proceso educativo comprendan no solo qué se ha aprendido, sino también cómo y por qué, de manera que se favorezca la reflexión y la toma de decisiones para mejorar tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje (Black & Wiliam, 1998).

Es a partir de la década de los 90 cuando se empieza a investigar sobre términos como “formative assessment” o “evaluación formativa”, mencionados previamente por Scriven (1967). En esta línea, destacan los trabajos realizados por Black y Wiliam (1998, 2009) quienes comienzan a investigar con el fin de delimitar y definir el concepto de evaluación formativa a través de las distintas teorías, investigaciones y prácticas educativas realizadas hasta el momento, y en lo que se profundizará más adelante en este capítulo.

1.1.2. *¿Evaluar es lo mismo que calificar?*

Como se ha podido ver en el apartado anterior, en sus inicios, los términos evaluar y medir se utilizaban como sinónimos. A pesar de los grandes intentos que se han realizado en materia de investigación para avanzar hacia un paradigma de evaluación constructivista, y un enfoque formativo, en la actualidad todavía pueden apreciarse prácticas de evaluación tradicionales basadas en la calificación (Romero-González, 2024). Dada la gran confusión generada al aplicar de manera similar términos como “evaluar” y “calificar”, resulta indispensable establecer una diferenciación terminológica. Esto va a permitir clarificar las finalidades de ambos procesos, estableciendo relaciones y diferencias, como se puede ver en la Tabla 1. Evaluar supone la recogida sistemática de información con el objetivo de emitir un juicio de valor. Este proceso se orienta al aprendizaje y la mejora de los procesos educativos. Así, permite analizar el progreso del alumnado a lo largo del proceso, ofrecer retroalimentación o feedback para que estos tomen conciencia de sus avances, y a su vez, generar información útil que permita tomar decisiones para mejorar o reconducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, calificar implica establecer una nota (cuantitativa o cualitativa) y se realiza en momentos puntuales, generalmente al final del proceso, requiriendo de un proceso de evaluación previo. Por ello, toda calificación necesita un proceso previo de evaluación, pero no todo proceso de evaluación debe concluir con una calificación.

Tabla 1.
Diferenciación terminológica entre “evaluar” y “calificar”.

Evaluar	Calificar
<p>Se orienta al aprendizaje. Recogida de información sistemática y análisis a lo largo del proceso educativo. Emisión juicio de valor sobre el desempeño alcanzando por el alumnado. Implica toma de decisiones y reflexión para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Error como oportunidad de aprendizaje. No implica calificación. Funciones: formadora, reguladora, pedagógica comunicadora y ambientadora.</p>	<p>Se orienta al rendimiento. Basada en la evaluación final o sumativa. Acción esporádica y puntual. Implica proceso de evaluación previo. Expresión de la evaluación en términos: — Cuantitativos: nota numérica (5). — Cualitativos: suficiente, notable... Error como fracaso y sanción. Funciones: certificadora, selectiva, comparativa y de control.</p>

1.1.3. Clarificación terminológica

Dentro de los procesos de evaluación deben considerarse algunos elementos fundamentales para poner en práctica estos procesos en el aula (Arribas, 2017; Cañadas et al., 2023; Guerrero & Guerrero, 2025; Hamodi et al., 2015; Martínez Lalangui & Larreal Bracho, 2023). Entre ellos, se debe atender a las funciones de la evaluación, qué se evalúa, el momento de la evaluación, quién evalúa y cómo se hace. A continuación, se recogen cada uno de ellos:

- (i) **Para qué evaluar (funciones).** Se refiere al propósito o finalidad con la que se plantea la evaluación, entendiendo este proceso como un medio para el alcance del aprendizaje.

Diagnóstica	Valora los conocimientos previos del alumnado con el objetivo de detectar necesidades y adecuar el proceso a las características individuales del alumnado y del contexto.
Formativa	Su propósito es recoger información sobre el desempeño del alumnado para la mejora del aprendizaje, en función de los referentes establecidos. Esta información va a permitir ofrecer retroalimentación o feedback al estudiantado para que puedan conocer sus avances, así como progresar y re-conducir sus aprendizajes. Y al profesorado adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje ante las necesidades o dificultades encontradas.
Sumativa	Busca valorar el grado de adquisición de las competencias por parte del alumnado

- (ii) **Qué evaluar.** Para dar respuesta a esta pregunta, centrándonos en la evaluación del aprendizaje, se ha de tomar como referencia las disposiciones legislativas que sustentan el sistema educativo actual en sus diferentes niveles. Por ejemplo, en la educación obligatoria, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE) establece los criterios de evaluación como

referentes para valorar el grado de adquisición de los objetivos y competencias (clave y específicas) que determina el currículo educativo. Estos fijan el desempeño mínimo a alcanzar, y aparecen concretados para cada etapa educativa, ciclo o curso. Para poder valorar estos criterios deben concretarse para cada situación de aprendizaje a través de indicadores de logro observables y evaluables que permitan valorar el grado de consecución de los criterios seleccionados.

Aunque este capítulo se centra en la evaluación del aprendizaje, la evaluación formativa también implica la evaluación de la enseñanza. En este caso se evalúa la adecuación del diseño y programación de la enseñanza al contexto y características del alumnado, así como su intervención destacando puntos fuertes y aspectos de mejora para futuras intervenciones.

- (iii) **Cuando evaluar (momentos).** Para que los procesos de evaluación impacten en el aprendizaje del alumnado esta ha de darse en distintos momentos a lo largo del proceso.

Inicial	Se realiza al comienzo de un curso, una situación de aprendizaje o sesión.
Continúa o procesual	Se realiza a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Final	Se realiza al final de un curso, una situación de aprendizaje o sesión.

- (iv) **Quién evalúa (agentes).** Hace referencia a los agentes implicados en los procesos de evaluación.

Heteroevaluación	Se da entre dos agentes que están en distintos niveles: profesorado-alumnado; inspección educativa-docente, etc. En el caso de la evaluación del aprendizaje, el docente es el responsable de la evaluación del aprendizaje del alumnado.
Autoevaluación	Implica la evaluación del desempeño por parte de la persona implicada directamente en el proceso de enseñanza y/o aprendizaje. En el caso de la evaluación del aprendizaje el alumnado es el responsable de valorar su propio aprendizaje.
Coevaluación	Se produce entre dos agentes que se encuentren en el mismo nivel. Por ejemplo: docente-docente; alumnado-alumnado. Una de las personas asumirá el rol de evaluador/a, siendo quien valora el desempeño de su par y ofrece feedback, tomando como referencia los criterios de evaluación establecidos; y la otra persona será el evaluado/a, es decir, quien recibe el feedback y lo incorpora para mejorar su aprendizaje.
Evaluación compartida	Se produce una evaluación dialogada entre profesorado y alumnado, consensuando objetivos, criterios, momentos y procedimientos de evaluación. Así como en el diálogo de los resultados del proceso, y del aprendizaje alcanzado tras las experiencias educativas.

- (v) **Cómo evaluar.** Refiere a la forma y los medios que se utilizan para registrar el aprendizaje y desempeño alcanzado por los estudiantes. Estos han de adaptarse al contexto en el que se aplica y a aquello que se quiere evaluar.

Actividades	Se trata de tareas a través de las cuales el alumnado pueda mostrar lo que ha aprendido. Estas han de tener un carácter competencial, que vaya más allá de lo que el alumnado únicamente sabe o conoce. Han de plantearse conforme a aquello que queremos evaluar, integrándose en el proceso educativo, sin tratarse de manera diferenciada con respecto al resto de actividades planteadas.
Técnicas/ Procedimientos	Estrategias utilizadas de forma general para la recogida y análisis de la información. Destacan entre las técnicas observacionales procedimientos como las pruebas prácticas, representaciones, etc.; entre las técnicas escritas procedimientos como el cuaderno del alumnado, exámenes, kahoot, etc.; y entre las técnicas orales procedimientos como debates, exposiciones, preguntas de clase, etc.
Instrumentos	Recursos que se utilizan para valorar el grado de desempeño a partir de la información recogida con un determinado procedimiento. Estos han de ser válidos y fiables, y elaborarse conforme a aquello que se quiere evaluar.

1.2. ¿Qué entendemos por evaluación formativa?

A lo largo de la historia, así como en la práctica educativa actual, se ha podido observar la tendencia a priorizar los procesos de calificación, medición y certificación del rendimiento, frente a los procesos de evaluación propiamente dichos. No obstante, desde lo teórico que expone la literatura, y lo legal que orienta el currículo educativo, se intenta dar mayor protagonismo a los procesos de evaluación desde un enfoque formativo (Wiliam, 2011). Autores como Black y Wiliam (2009), y Wiliam y Leahy (2024) señalan la gran variabilidad de usos y definiciones asociadas al término “evaluación formativa”, lo que puede generar confusión con respecto a otros conceptos utilizados para referirse a prácticas similares como “evaluación formadora”, “evaluación auténtica” o “evaluación para el aprendizaje”, entre otros. Aunque estos términos se utilicen en ocasiones de forma indistinta, incorporan matices según la intención pedagógica o finalidad con que se diseñan y aplican estos procesos en el aula.

La “evaluación formativa” o “formative assessment” hace referencia a la recogida de información sistemática a lo largo del proceso educativo con el fin de realizar juicios de valor y tomar decisiones que permitan mejorar y regular tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje (Morales & Fernández, 2022). Se caracteriza por ser un proceso orientado a la mejora continua del aprendizaje, situando al alumnado como principal protagonista (Wiliam & Leahy, 2024). Bajo este marco, evaluar y aprender se consideran dos procesos dependientes entre sí ya que, si no se da una evaluación que permita identificar fortalezas o puntos de mejora, no se puede conocer si existe aprendizaje (Sanmartí, 2020). Entre los elementos clave que confieren a la evaluación un carácter formativo está la retroalimentación o feedback o feedback (Silva-Escalante, 2023; Wiliam, 2011) y, en especial, el uso que se hace de esta información para impactar en el aprendizaje del alumnado. Dicha retroalimentación o feedback facilita que docentes y estudiantes dialoguen e intercambien información para conocer en qué punto del aprendizaje se encuentran, y así incorporar esta para determinar hacia dónde quieren avanzar, y qué medidas se han de tomar para

poder progresar y alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos (Cruzado, 2022). En esta línea, Wiliam (2011) propone cinco estrategias de evaluación formativa que facilitan su aplicación efectiva en el aula, y otorgan al alumnado un rol activo en su aprendizaje (Tabla 2): (i) Clarificar, compartir y comprender las intenciones de aprendizaje y sus criterios de éxito; (ii) Diseñar discusiones, tareas y actividades efectivas que provean evidencias de aprendizaje; (iii) Entregar retroalimentación o feedback que permita que los estudiantes avancen; (iv) Impulsar a los estudiantes a que se vean a sí mismos como un recurso de aprendizaje para otros; e, (v) Impulsar a que los estudiantes se visualicen como dueños de su propio aprendizaje.

Por tanto, la evaluación no es tarea única del docente, sino que este ha de actuar como mediador (Colmenares Escalona, 2008). En esta línea, la “evaluación formadora” destaca la responsabilidad y participación del alumnado en la construcción y regulación de su propio aprendizaje (Morales & Fernández, 2022; Muñoz Paz et al., 2022). Este enfoque orienta los procesos de evaluación a aprender a aprender, donde adquieren gran relevancia los procesos de metacognición y autorregulación (Beltrán, 2024; Colmenares Escalona, 2008). Estos procesos refieren a la capacidad del alumnado para reflexionar sobre su aprendizaje, monitorizar su progreso, y regular sus estrategias, potenciando su autonomía. De esta forma, cuando el alumnado detecta y es consciente de sus fortalezas y áreas de mejora, comprende qué va a aprender, qué necesita hacer y por qué. Lo que le permite percibir un mayor control de su aprendizaje y definir los siguientes pasos para poder avanzar.

Sin embargo, para que pueda darse un aprendizaje funcional, significativo y transferible, la literatura evidencia la necesidad de plantear una “evaluación auténtica” o “authentic assessment” (Gulikers et al., 2004). Este enfoque se basa en el modelo de cinco dimensiones: tarea, contexto físico, contexto social, forma de evaluación y criterios (Hurtado-Guerrero et al., 2025). De manera que, a partir del planteamiento de prácticas contextualizadas, cercanas a la realidad del alumnado, y enfocadas en lo que este es capaz de hacer, se favorece su desarrollo integral y competencial, así como la transferencia de aprendizajes a diversas situaciones. En este sentido, el planteamiento de una evaluación auténtica puede considerarse formativa ya que la evaluación del aprendizaje del alumnado a partir de situaciones contextualizadas proporciona información útil y accionable que permite a los docentes intervenir y tomar decisiones con respecto al proceso educativo, así como al alumnado autorregular su propio aprendizaje (Castillo-Retamal et al., 2024; Hurtado-Guerrero et al., 2025).

En este marco, la “evaluación para el aprendizaje” o “Assessment for Learning” permite articular y dar sentido a las prácticas de evaluación formativa para la mejora del aprendizaje del alumnado. La literatura destaca tres preguntas clave que han de incorporarse en la práctica diaria (Black & Wiliam, 2009; Wiliam & Leahy, 2015; 2024): (i) hacia dónde va el estudiante (qué va a aprender); (ii) dónde se encuentra el estudiante ahora (qué sabe); y, (iii) cómo llegar allí (cómo va a aprender). La respuesta a estas preguntas se evidencia a través de las cinco estrategias de evaluación formativa (Tabla 2) previamente mencionadas (Wiliam, 2011; Wiliam & Leahy, 2015, 2024). Estas estrategias destacan el rol protagonista tanto de docentes como de estudiantes, y facilitan la construcción de un proceso de evaluación sistemático, atendiendo a elementos fundamentales para poner en práctica estos procesos en el aula. Estas estrategias se tratarán de manera más detallada en los distintos capítulos de este libro. A continuación, se resume brevemente cada una de ellas.

Tabla 2.
Estrategias o principios de evaluación formativa.

	(i) Hacia dónde va el estudiante	(ii) Dónde se encuentra el estudiante ahora	(iii) Cómo llegar allí
Docente	1. Clarificar, compartir y comprender las intenciones de aprendizaje y sus criterios de éxito.	2. Diseñar discusiones, tareas y actividades efectivas que provean evidencias de aprendizaje.	3. Entregar retroalimentación o feedback que permita que los estudiantes avancen
Par	4. Impulsar a los estudiantes a que se vean a sí mismos como un recurso de aprendizaje para otros.		
Aprendiz	5. Impulsar a que los estudiantes se visualicen como dueños de su propio aprendizaje.		

Nota. Wiliam & Leahy (2024, p.33).

Estrategia 1. Clarificar, compartir y comprender las intenciones de aprendizaje y sus criterios de éxito



A través de esta estrategia, el docente consensua y/o comparte con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los criterios que se tomarán como referentes para valorar el desempeño alcanzado. De esta forma se cede responsabilidad y autonomía al alumnado para que puedan regular su aprendizaje, estructurar el proceso, y tomar decisiones para alcanzar las metas propuestas, e incluso, definir su propias metas. Esta estrategia permite al alumnado conocer qué se espera de ellos, valorar su propio progreso, y dar significado a aquello que aprenden.

Estrategia 2. Diseñar discusiones, tareas y actividades efectivas que provean evidencias de aprendizaje.



Hace referencia al tipo de actividades, dinámicas, discusiones o preguntas que diseña el docente para recoger información sobre el aprendizaje del alumnado. Se trata de propuestas tanto individuales como grupales que buscan respuestas más elaboradas y justificadas a través de un proceso de reflexión que evidencie el aprendizaje y el proceso seguido para su construcción. Estas permiten tanto al docente como al alumnado conocer en qué momento del aprendizaje se encuentran, expresar lo aprendido de diferentes formas, y detectar necesidades o dificultades, para tomar decisiones que permitan mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Estrategia 3. Entregar retroalimentación o feedback que permita que los estudiantes avancen.



La retroalimentación o feedback es uno de los elementos clave que confieren a la evaluación un carácter formativo. Esta debe servir de guía para conocer en qué momento del aprendizaje se encuentra el alumnado, ofreciendo alternativas y oportunidades de mejora que permitan a los estudiantes avanzar en su aprendizaje. Así, esta estrategia potencia el error como oportunidad de

aprendizaje, de manera que el alumnado sea conocedor de aquello que ha hecho bien y aquello en lo que puede mejorar, teniendo oportunidad de utilizar la información para reconducir y regular su aprendizaje a lo largo del proceso.

Estrategia 4. Impulsar a los estudiantes a que se vean a sí mismos como un recurso de aprendizaje para otros.



Hace referencia a los procesos de coevaluación o evaluación entre pares. Esta estrategia favorece la implicación de los estudiantes cediéndoles responsabilidad en el aprendizaje de sus pares. De esta manera, el alumnado se involucra en la tarea evaluativa valorando el desempeño de sus compañeros y compañeras, teniendo la oportunidad de ofrecer y recibir retroalimentación o feedback que destaquen tanto sus puntos fuertes como aquellos aspectos que se pueden mejorar. Este modelo de evaluación permite al estudiantado desarrollar competencias clave para regular su propio aprendizaje, así como habilidades sociales, afectivas y comunicativas, favoreciendo la construcción de un aprendizaje compartido.

Estrategia 5. Impulsar a que los estudiantes se visualicen como dueños de su propio aprendizaje.



Así como la Estrategia 4 implica al estudiantado en la evaluación de sus pares, esta estrategia hace referencia a la implicación del alumnado a través de procesos de autoevaluación para la valoración y regulación de su propio aprendizaje. Se relaciona directamente con la finalidad de la “evaluación formadora”. Estos procesos favorecen la metacognición y el desarrollo del sentido crítico, ofreciendo herramientas al alumnado y dándole autonomía para valorar el progreso alcanzado en su desempeño. Ceder responsabilidad a los estudiantes en estos procesos favorece su motivación e implicación en el aprendizaje, focalizándose más en la tarea de aprender y decidir qué quieren aprender y cómo conseguirlo.

1.3. Evaluación formativa en la práctica educativa.

En los últimos años, el sistema educativo ha experimentado varias reformas, incorporando diversas maneras de entender y aplicar los procesos de evaluación (Romero Hilario, 2024). Esta situación puede verse en la práctica educativa a nivel legislativo y burocrático. Las disposiciones legislativas que sustentan el sistema educativo actual en las etapas obligatorias (LOMLOE) destacan que: “la evaluación ha de ser global, continua y formativa [...]”; “[...] utilizando instrumentos de evaluación variados, accesibles y adaptados a las distintas actividades o situaciones de aprendizaje”. Sin embargo, se pide a los docentes que expresen los resultados de aprendizaje de los estudiantes en forma de calificación (López-Pastor, 2005), lo que hace que se limiten estos procesos a la certificación del desempeño alcanzado por el alumnado a través de una nota numérica cuantificable al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, generando una brecha entre lo que plantea el currículo educativo, y lo que se lleva a cabo en las aulas (Zubillaga-Olague et al. 2025a; 2025b; Zubillaga-Olague & Cañadas, 2021). Esto puede llevar a que el fin formativo al que

se alude sobre la evaluación desde un punto de vista pedagógico, constructivo y reflexivo, merme su potencial como herramienta para la retroalimentación o feedback y la mejora continua del aprendizaje, reduciendo el valor de aquellas prácticas y experiencias de aprendizaje no calificables (López-Pastor, 2005). Ante esta situación, los docentes tienden a priorizar tareas o exámenes donde lo que se espera es una nota al final del proceso (Díaz-Barriga, 2023), haciendo que el alumnado centre sus esfuerzos en obtener una buena nota, en lugar de aprender.

Dada la complejidad que puede darse entre la teoría sobre qué se entiende por evaluación formativa y cómo se aplica esta realmente en la práctica educativa, junto con lo que se desarrolla en este libro, a continuación, se facilitan algunos recursos que pueden ayudar a su aplicación en las distintas etapas educativas:

- Cañadas et al. (2023): Pautas y orientaciones para la elaboración de un sistema de evaluación formativa del aprendizaje.
- Guerrero & Guerrero (2025): Claves para evaluar. Guía práctica para docentes.
- López-Pastor & Pérez-Pueyo (2017): Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas.
- Wiliam & Leahy (2024): Integrar la evaluación formativa en la enseñanza: Técnicas para usar a lo largo de toda la trayectoria escolar.

Conclusiones

Como se ha podido ver a lo largo de este capítulo, los procesos de evaluación formativa se consideran un aspecto clave en el sistema educativo actual debido a su potencial para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y mejorar la calidad educativa. Sin embargo, para comprender todo su entramado y aplicar estos procesos de forma efectiva y rigurosa en la práctica, resulta indispensable conocer qué se entiende por “evaluación formativa” y cuál ha sido su desarrollo a lo largo de la historia para comprender cuáles son las intenciones con que se aplican estos procesos en la actualidad. Por ello, en este capítulo se ha tratado de forma clara y sencilla, llegar a una conceptualización del término “evaluación formativa”, que pueda ser compartida por todos los agentes educativos implicados en el proceso evaluativo. En este sentido, comprender los fundamentos conceptuales y prácticos de la evaluación formativa es una condición necesaria para avanzar hacia una cultura evaluativa coherente y transformadora, conforme a las demandas de la sociedad y del sistema educativo actual. Solo de esta forma podrá aprovecharse todo su potencial como recurso para mejorar la calidad educativa, y contribuir al desarrollo integral y competencial del estudiantado.

Referencias

- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://doi.org/10.15366/riee2015.8.1.001>
- Arribas, J. M. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(4). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10061>

- Beltrán, M. (2024). La evaluación formativa como estímulo de motivación para mejorar el aprendizaje. *Formación Estratégica*, 7(1), 177–195.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Cañadas, L., Santos-Calero, E., Zubillaga-Olague, M., & Sevil-Serrano, J. (2023). Pautas y orientaciones para la elaboración de un sistema de evaluación formativa del aprendizaje. En Cañadas e Hidalgo (Coords), *Materiales docentes para el empleo de metodologías y procesos de evaluación formativa en la formación inicial del profesorado* (pp.193-209). Dykinson.
- Castillo-Retamal, F., Sánchez-Quiroz, A., Montepil-Núñez, R., Quintana-Moya, L., Rojas-Román, M., & Villanueva-Carrasco, E. (2024). Evaluación en educación física: percepción del profesorado desde el territorio escolar. *Retos*, 52, 610–622. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101527>
- Carrillo-López, P. J., y Hortigüela-Alcalá, D. (2023) Prácticas Evaluativas Formativas del Docente y Rendimiento Académico en Escolares de Primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 5-20. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.001>
- Castro-Martín, B., Escribano Barreno, C., Silva-Lorente, I., & Cid-García, H. (2025). Análisis de las concepciones sobre el proceso de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en el profesorado español. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-497>
- Colmenares Escalona, A. M. (2008). Evaluación formadora. ¿Estamos en presencia de una nueva generación de la evaluación? *Educare*, 12(3).
- Cronbach, L.J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672- 683. <https://doi.org/10.1177/016146816306400802>
- Cruzado, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Díaz-Barriga, A. (2023). ¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el acto educativo. *RIES*, 40(14), 98-115. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.40.1547>
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43. <https://doi.org/10.7203/relieve.9.1.4348>
- Guerrero, K., & Guerrero, E. (2025). *Claves para evaluar. Guía práctica para docentes*. Educa.
- Guba, G. E., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications.
- Gulikers, J., Bastiaens, T. & Kirschner, P. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52, 67-86. <https://doi.org/10.1007/BF02504676>
- Hamodi, C., López Pastor, V.M., & López Pastor, A.T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/10372>
- Holmos-Flores, E., Atencio-González, R. E., Espinoza-Moreno, T. M., & Abarca-Arias, Y. M. (2023). Evaluación alternativa y evaluación tradicional en el contexto de la educación universitaria. *Koinonía*, 8(16), 219–236. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i16.2546>
- Hurtado-Guerrero, M., Espoz-Lazo, S., Yáñez-Sepúlveda, R., Soto-González, M., Castro-Dávila, A., Galeano-Rojas, D., Valdivia-Moral, P., & Hinojosa-Torres, C. (2025). Instrumentos y estrategias de evaluación auténtica en Educación Física escolar: una revisión sistemática. *Retos*, 73,784-797. <https://doi.org/10.47197/retos.v73.117462>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*
- López-Pastor, V. M. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. *REIFOP*, 8(4), 1-7.
- López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Martínez Lalangui, J. A., & Larreal Bracho, A. J. (2023). ¿Para qué evaluar? y ¿Qué evaluar? Un escenario para desarrollar competencias. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 6710-6727. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5819

- Mejía Pérez, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16, 27-46. <https://doi.org/10.15359/ree.16-1.3>
- Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, periodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2), 1-28.
- Morales, M., & Fernández, J. (2022). *La evaluación formativa. Estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. SM.
- Muñoz Paz, V. A., Figueroa Coronado, E. C., & Ortecho Rodríguez, Z. C. (2022). La evaluación formativa una oportunidad de mejora en los aprendizajes. *TecnoHumanismo*, 2(3), 305-326. <https://doi.org/10.53673/th.v2i3.168>
- Romero-González, L. M. (2024). Análisis de la evaluación y la calificación. ¿Es posible una coordinación pedagógica entre ambos enfoques? *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-327>
- Romero Hilario, M. (2024). El papel de la evaluación y la calificación dentro del aula. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(2), 117-134. <https://doi.org/10.15366/riee2024.17.2.006>
- Sandoval Rubilar, P., Maldonado-Fuentes, A. C., & Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En M. Scriven (Ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, (pp. 39-83). Rand McNally and Company.
- Silva-Escalante, F. (2023). Características de la Evaluación formativa en educación básica: revisión descriptiva. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(1), 13-23 <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1.998>
- Stufflebeam, D.L., & Shinkfield, A.J. (2005). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós/MEC.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K-12 Classrooms*. Learning Sciences International.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2024). *Integrar la evaluación formativa en la enseñanza: Técnicas para usar a lo largo de toda la trayectoria escolar*. Graó.
- Zubillaga-Olague, M., & Cañadas, L. (2021). Finalidades de los procesos de evaluación y calificación en Educación Física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(29), 124-135. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i29.4398>
- Zubillaga-Olague, M., Cañadas, L., & Manso, J. (2025a). Procesos de evaluación formativa en Educación Básica. Una revisión sistemática. *Revista de educación*, 1(408), 206-227. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-678>
- Zubillaga-Olague, M., Cañadas, L., & Manso, J. (2025b). ¿Qué es la evaluación formativa? Conceptualización y grado de conocimiento del profesorado de educación básica. *Revista española de pedagogía*, 83(290), 241-257. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4154>

Capítulo 2

Teorías y principios que fundamentan el empleo de procesos de evaluación formativa

LAURA CAÑADAS - ESTHER SANTOS-CALERO - MAITE ZUBILLAGA-OLAGUE

Introducción

Como se ha visto en el capítulo anterior, la evaluación formativa se ha consolidado en las últimas décadas como uno de los pilares fundamentales para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Frente a concepciones tradicionales de la evaluación centradas en la calificación, la selección o la rendición de cuentas, la evaluación formativa pone el foco en el aprendizaje del alumnado y en la mejora continua de la práctica docente (William & Leahy, 2015). Su finalidad principal no es certificar resultados finales, sino obtener información relevante y útil que permita regular el proceso de enseñanza-aprendizaje mientras este se está produciendo. En este sentido, la evaluación formativa implica un proceso sistemático de recogida, interpretación y uso de evidencias para apoyar el aprendizaje (Black & William, 2009). Actualmente, la evaluación formativa se entiende como un proceso compartido y continuo, integrado en la enseñanza, que requiere la participación activa tanto del profesorado como del alumnado (William & Leahy, 2024). Esta concepción de la evaluación formativa ha estado estrechamente relacionada con teorías del aprendizaje y a los enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, y su evolución conceptual ha estado fuertemente influida por diversos marcos teóricos.

Este capítulo tiene como objetivo analizar las principales teorías educativas y los principios pedagógicos que constituyen la base conceptual del empleo de procesos de evaluación formativa. Para ello, se revisan los marcos teóricos más influyentes —constructivismo, socioculturalismo y teorías del aprendizaje autorregulado—. Comprender estos fundamentos resulta imprescindible para diseñar, implementar y evaluar prácticas de evaluación formativa coherentes, rigurosas y alineadas con una educación de calidad.

2.1. Enfoques epistemológicos que sustentan la evaluación formativa

Los enfoques epistemológicos que fundamentan la evaluación formativa conciben el aprendizaje como un proceso dinámico, contextual y orientado a la construcción activa del conocimiento. Entre ellos destacan: (i) el constructivismo; (ii) la teoría sociocultural; y (iii) las teorías del aprendizaje autorregulado que, en conjunto, ofrecen un marco robusto para comprender por qué y cómo la evaluación formativa impacta en el aprendizaje profundo.

2.1.1. *Constructivismo*

El constructivismo constituye uno de los marcos teóricos más influyentes en la pedagogía contemporánea. Su premisa central sostiene que el conocimiento no se recibe pasivamente, sino que se construye activamente a partir de la interacción entre la experiencia, la actividad mental del sujeto y el contexto sociocultural (Fosnot, 2013; Piaget, 1970). Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como un proceso activo, dinámico y personal de construcción del conocimiento, en el que el alumnado no se limita a recibir información de manera pasiva, sino que interpreta, reorganiza y resignifica los contenidos a partir de sus conocimientos previos, experiencias y esquemas cognitivos (Ausubel, 1968; Bruner, 1997). Esta perspectiva ha transformado profundamente la comprensión del aprendizaje, el rol del docente y la organización de los procesos educativos, oponiéndose a modelos transmisivos, donde el docente es la fuente principal de saber y el estudiante un receptor pasivo.

Jean Piaget es uno de los pilares del constructivismo. Su teoría del desarrollo cognitivo describe cómo los niños construyen progresivamente estructuras mentales más complejas mediante procesos de asimilación (integrar lo nuevo en esquemas existentes) y acomodación (modificar esquemas para incorporar lo nuevo) (Piaget, 1980). El aprendizaje surge del equilibrio entre ambos procesos. Asimismo, subraya que el desarrollo cognitivo ocurre en cuatro etapas que implican un cambio cualitativo en la forma en que niños y niñas piensan y comprenden el mundo que les rodea. Lo que implica que la enseñanza debe ajustarse a las posibilidades de pensamiento propias de cada etapa (Piaget, 1952): sensoriomotora (0-2), el niño conoce el mundo a través de los sentidos y el movimiento. Lo que ve, es lo que es; preoperacional (2-6), aparece el lenguaje. Se trata de una etapa bastante egocéntrica en la que creen que todo ocurre entorno a ellos; operaciones concretas (7-12), disminuye el egocentrismo, y comienza a aparecer la lógica. Comienzan a razonar a partir de ejemplos que puedan ver y manipular; y operaciones formales (12-18), desarrollan un pensamiento más abstracto e hipotético. Desde esta perspectiva, el docente debe crear situaciones que provoquen conflictos cognitivos, para estimular la reorganización de sus esquemas, a partir de las discrepancias entre lo que el estudiante cree y lo que observa (Inhelder & Piaget, 1958).

Posteriormente, Vygotsky amplía la mirada constructivista al situar el aprendizaje en un marco social y cultural (teoría sociocultural). Para él, el conocimiento se construye en interacción con otros, especialmente mediante el lenguaje, que actúa como herramienta de mediación simbólica (Vygotsky, 1978). Su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), representa un concepto fundamental en esta teoría, haciendo referencia a la distancia entre lo que una persona puede hacer por sí misma y lo que puede lograr con ayuda experta (Vygotsky, 1978).

Derivada de esta idea, aparece la noción de andamiaje. Este hace referencia a los apoyos temporales por parte del docente o un compañero más competente que permiten al estudiante realizar tareas que aún no podría completar de manera autónoma (Wood et al., 1976). A medida que progresa, estos apoyos se retiran gradualmente. El aprendizaje, por tanto, es un proceso colaborativo y dialógico. En el apartado 2.2. se profundizará en lo relativo a la teoría sociocultural.

El constructivismo ha generado un conjunto de principios pedagógicos ampliamente adoptados:

- **El estudiante como protagonista:** el aprendizaje se concibe como un proceso activo. El estudiante investiga, formula hipótesis, experimenta, reflexiona y construye significados. La actividad mental es el motor del aprendizaje.
- **El docente como mediador:** el rol docente se transforma: deja de ser transmisor de información para convertirse en guía, facilitador y diseñador de experiencias. Su función

es crear situaciones ricas en significado, plantear preguntas desafiantes y ofrecer apoyos ajustados a la ZDP.

- **Importancia de los conocimientos previos:** el aprendizaje significativo requiere conectar lo nuevo con lo que el estudiante ya sabe. Por ello, explorar ideas previas es un paso esencial en cualquier secuencia didáctica.
- **Aprendizaje situado y contextualizado:** el conocimiento se construye mejor cuando se vincula con contextos reales o cercanos a la experiencia del estudiante. Las tareas auténticas, los proyectos y los problemas reales son coherentes con esta visión.
- **Interacción social como motor del aprendizaje:** el diálogo, el trabajo cooperativo y la argumentación permiten contrastar ideas, negociar significados y construir conocimiento compartido.
- **Evaluación formativa:** la evaluación se entiende como un proceso continuo que orienta el aprendizaje. La retroalimentación o feedback, la autoevaluación y la coevaluación son prácticas coherentes con el enfoque constructivista.

2.1.2. Teoría sociocultural

La teoría sociocultural, desarrollada principalmente por Vygotsky y ampliada posteriormente por diversos autores, constituye uno de los enfoques más influyentes para comprender el aprendizaje humano. Su premisa central sostiene que los procesos psicológicos superiores se originan en la interacción social y se internalizan progresivamente a través de herramientas culturales, especialmente el lenguaje (Vygotsky, 1978; 1986). Desde esta perspectiva, aprender no es simplemente adquirir información, sino participar en prácticas sociales que transforman la manera en que el individuo piensa, actúa y se relaciona con el mundo (Cole, 1996; Rogoff, 1990).

Esta teoría complementa y amplía la visión constructivista al situar el origen del aprendizaje en la interacción social y en el contexto cultural. Esta teoría parte de una concepción del ser humano como un sujeto esencialmente social. La mente no se desarrolla de manera aislada, sino en constante interacción con otros y con el entorno cultural (Daniels, 2001; Wertsch, 1991). El conocimiento, por tanto, no es una construcción individual autónoma, sino un proceso co-construido, mediado por prácticas, normas, herramientas y significados compartidos (Rogoff, 1990; Wertsch, 1998).

Este enfoque se distancia de visiones individualistas del aprendizaje y propone una epistemología donde la cultura no es un contexto externo, sino el medio constitutivo del desarrollo cognitivo (Cole, 1996; Wertsch, 1998). Las herramientas culturales —lenguaje, símbolos, sistemas de numeración, artefactos tecnológicos— moldean la forma en que las personas perciben, interpretan y actúan en el mundo (Lantolf & Thorne, 2006; Vygotsky, 1986).

Uno de los conceptos más relevantes de la teoría sociocultural es la *mediación*. Vygotsky sostiene que los seres humanos no se relacionan directamente con el mundo, sino a través de mediadores simbólicos y materiales (Daniels, 2001; Vygotsky, 1978). El lenguaje es la herramienta mediadora por excelencia, ya que permite organizar el pensamiento, regular la conducta y compartir significados (Mercer, 2000; Vygotsky, 1986). La mediación transforma cualitativamente la actividad mental y contribuye al desarrollo de las funciones ejecutivas: posibilita el razonamiento abstracto, la planificación, la memoria voluntaria y la resolución estratégica de problemas. En educación, esto implica que el aprendizaje ocurre mediante la interacción guiada con otros, espe-

cialmente con adultos o a través del lenguaje, como se ha indicado, el cual ocupa un lugar central en esta teoría. Vygotsky distingue entre lenguaje social, lenguaje egocéntrico y lenguaje interior. Este último surge cuando el niño internaliza el habla social y la transforma en pensamiento verbal. El lenguaje interior permite planificar, reflexionar y autorregular la conducta.

En el aula, el diálogo, la argumentación y la interacción verbal no son actividades accesorias, sino vehículos fundamentales del desarrollo cognitivo. Las prácticas discursivas —debates, explicaciones, preguntas abiertas, justificación de procedimientos— favorecen la construcción compartida del conocimiento. Dentro de esta teoría hay dos elementos fundamentales: la ZDP y el andamiaje.

La Zona de Desarrollo Próximo es uno de los aportes más influyentes de Vygotsky. Se define como la distancia entre lo que un estudiante puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con ayuda experta (Daniels, 2001; Vygotsky, 1978). Esta ayuda puede provenir del docente, de un compañero o de recursos culturales (Lantolf & Thorne, 2006; Rogoff, 1990). La ZDP subraya que el aprendizaje no se limita a lo que el estudiante ya domina, sino que se orienta hacia lo que está en proceso de desarrollo. La enseñanza eficaz, por tanto, no se adapta únicamente al nivel actual del estudiante, sino que anticipa y potencia sus capacidades emergentes (Vygotsky, 1978).

El concepto de andamiaje (Wood et al., 1976) opera en la ZDP en términos pedagógicos. El andamiaje consiste en proporcionar apoyos temporales que permiten al estudiante realizar tareas que aún no puede completar de manera autónoma (Wood et al., 1976). Estos apoyos pueden incluir (Hammond & Gibbons, 2005; Wood et al., 1976):

- **Modelado de procedimientos:** consiste en que el docente realiza explícitamente una tarea, proceso o estrategia cognitiva para que el estudiante observe cómo se lleva a cabo. No se trata solo de mostrar el resultado, sino de hacer visible el pensamiento, verbalizando decisiones, dudas, criterios y pasos. Su finalidad es ofrecer un ejemplo claro que el estudiante pueda imitar, adaptar y posteriormente realizar de manera autónoma.
- **Preguntas orientadoras:** son intervenciones del docente diseñadas para guiar el razonamiento del estudiante sin darle directamente la respuesta. Funcionan como un apoyo cognitivo que impulsa la reflexión, la toma de decisiones y la búsqueda de soluciones. Buscan activar procesos metacognitivos, promover la comprensión profunda y ayudar al estudiante a avanzar dentro de su ZDP.
- **Reformulación de ideas:** implica que el docente toma la idea expresada por el estudiante y la vuelve a presentar de manera más clara, precisa o estructurada, sin alterar su significado. También puede ampliar o matizar la idea para facilitar su comprensión. Su objetivo es validar participación del estudiante, clarificar conceptos y ofrecer un modelo lingüístico o conceptual más elaborado.
- **Señalización de aspectos relevantes:** consiste en destacar, subrayar o llamar la atención sobre elementos clave de una tarea, contenido o procedimiento. Puede hacerse mediante gestos, colores, palabras clave, ejemplos o indicaciones verbales. Su objetivo es reducir la carga cognitiva, ayudar al estudiante a focalizarse en lo esencial y evitar que se pierda en información secundaria.
- **División de la tarea en pasos manejables:** esta estrategia implica fragmentar una tarea compleja en subtareas más pequeñas, claras y alcanzables. Cada paso funciona como un peldaño que permite al estudiante avanzar progresivamente hacia la realización completa de la actividad. Busca facilitar la comprensión, reducir la frustración y permitir que el estudiante experimente éxito en cada etapa, favoreciendo la autonomía.

A medida que el estudiante progresa, el docente retira gradualmente el apoyo, promoviendo la autonomía. El andamiaje no es una ayuda indiscriminada, sino ajustada y sensible al nivel de competencia del aprendiz.

La teoría sociocultural ha generado un conjunto de principios pedagógicos ampliamente adoptados (Alexander, 2008; Mercer, 2000):

- **Aprendizaje colaborativo:** el trabajo en grupo, la tutoría entre iguales y las actividades cooperativas permiten que los estudiantes se beneficien de la diversidad de perspectivas y niveles de competencia.
- **Enseñanza dialógica:** el docente fomenta el diálogo, la argumentación y la exploración conjunta de ideas. Las preguntas abiertas y la discusión estructurada son herramientas clave.
- **Actividades auténticas:** las tareas se vinculan con prácticas reales o significativas, lo que facilita la transferencia y la comprensión profunda.
- **Evaluación formativa:** la retroalimentación o feedback continua y orientada al proceso es coherente con esta teoría.

2.1.3. Aprendizaje autorregulado

El aprendizaje autorregulado se ha consolidado como uno de los constructos más relevantes en la investigación educativa contemporánea. Su importancia radica en que describe la capacidad del estudiante para gestionar de manera autónoma su proceso de aprendizaje, estableciendo metas, seleccionando estrategias, monitoreando su progreso y ajustando sus acciones en función de los resultados obtenidos (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2000). Las teorías del aprendizaje autorregulado subrayan la importancia de que el alumnado sea capaz de planificar, supervisar y evaluar su propio aprendizaje (Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, 1989). En un contexto educativo competencial que demanda cada vez más autonomía, pensamiento crítico y capacidad de adaptación, el aprendizaje autorregulado se convierte en un pilar fundamental para el éxito académico y personal.

El aprendizaje autorregulado se entiende como un proceso activo y constructivo mediante el cual los estudiantes establecen objetivos para su aprendizaje y tratan de monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y conducta (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2000). Esta definición, ampliamente difundida por Zimmerman, subraya que el estudiante no es un receptor pasivo de información, sino un agente que toma decisiones sobre cómo aprender, estableciendo metas, utilizando estrategias adecuadas y reflexionando sobre sus resultados (Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, 1989). El aprendizaje autorregulado no es un rasgo fijo, sino un conjunto de habilidades que pueden enseñarse, desarrollarse y perfeccionarse a lo largo del tiempo.

Desde esta perspectiva, la autorregulación implica tres dimensiones interrelacionadas (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2000):

- **Cognitiva:** estrategias para procesar, organizar y comprender la información.
- **Metacognitiva:** planificación, monitoreo y evaluación del propio aprendizaje.
- **Motivacional y afectiva:** creencias de autoeficacia, atribuciones, interés y manejo emocional.

Diversos autores han contribuido a la comprensión del aprendizaje autorregulado, destacando el modelo cíclico en tres fases de Zimmerman. Este modelo destaca el carácter dinámico y

recursivo de la autorregulación: cada ciclo de aprendizaje retroalimenta al siguiente. Las fases son (Zimmerman, 2000, 2002):

- **Fase de planificación:** establecimiento de metas, análisis de la tarea, selección de estrategias.
- **Fase de ejecución:** implementación de estrategias, monitoreo del desempeño, control de la atención.
- **Fase de autorreflexión:** evaluación de resultados, atribuciones causales, ajustes para futuras tareas.

El aprendizaje autorregulado integra múltiples procesos que interactúan entre sí (Locke & Latham, 2002; Winne & Hadwin, 1998):

- **Establecimiento de metas:** las metas claras y específicas orientan la acción y permiten evaluar el progreso. Las metas de dominio (centradas en aprender) suelen favorecer más la autorregulación que las metas de rendimiento (centradas en obtener buenas calificaciones).
- **Selección y uso de estrategias:** los estudiantes autorregulados emplean estrategias cognitivas (resúmenes, mapas conceptuales, elaboración), metacognitivas (planificación, monitoreo) y motivacionales (autoinstrucciones, manejo del tiempo).
- **Monitoreo del aprendizaje:** implica supervisar la comprensión, detectar errores y ajustar estrategias. Es un proceso continuo que distingue a los aprendices expertos.
- **Autorreflexión y evaluación:** tras completar una tarea, los estudiantes autorregulados analizan qué funcionó, qué no y por qué. Esta reflexión alimenta la mejora continua.
- **Regulación emocional:** el aprendizaje implica gestionar emociones como frustración, ansiedad o aburrimiento. La regulación emocional es clave para sostener el esfuerzo y la persistencia.

La investigación ha demostrado que el aprendizaje autorregulado puede enseñarse explícitamente. Algunas implicaciones clave son (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Schunk & Zimmerman, 1998):

- **Enseñanza de estrategias:** los docentes pueden enseñar estrategias cognitivas y metacognitivas mediante modelado, práctica guiada y reflexión.
- **Promoción de la autonomía:** dar opciones, permitir decisiones y fomentar la responsabilidad favorece la autorregulación.
- **Uso de la evaluación formativa:** la retroalimentación o feedback que orienta la mejora, junto con la autoevaluación y la coevaluación, fortalece la autorregulación.
- **Tareas auténticas y desafiantes:** las tareas significativas motivan al estudiante a planificar, monitorear y evaluar su desempeño.
- **Clima emocional seguro:** la autorregulación florece en entornos donde el error se concibe como oportunidad de aprendizaje.

2.2. Vinculación con los procesos de evaluación formativa

Como se ha visto, la evaluación formativa adquiere sentido y relevancia dentro de estos tres enfoques. Estos no solo fundamentan conceptualmente la evaluación formativa, sino que explican por

qué esta resulta esencial para promover un aprendizaje profundo, significativo y autónomo (Black & Wiliam, 2009; Wiliam, 2011). Cada uno aporta principios que se concretan en prácticas evaluativas específicas, todas ellas centradas en el progreso del alumnado, la comprensión continua y la regulación del aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Desde el constructivismo, la evaluación formativa se concibe como una herramienta para comprender cómo el alumnado construye significados y reorganiza sus esquemas cognitivos (Ausubel, 1968; Piaget, 1952). La importancia de los conocimientos previos, la necesidad de provocar conflictos cognitivos y el énfasis en la actividad mental del estudiante se traducen en prácticas evaluativas orientadas a identificar ideas iniciales, explorar razonamientos y proporcionar retroalimentación o feedback que ayude a reconstruir los aprendizajes (Bruner, 1997; Hattie & Timperley, 2007).

La evaluación formativa es coherente con esta perspectiva porque permite ajustar la enseñanza al desarrollo cognitivo, identificar desalineaciones conceptuales y generar experiencias que favorezcan la construcción activa del conocimiento. Prácticas como la autoevaluación o la coevaluación son especialmente relevantes, ya que fomentan la reflexión y la toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje (Black & Wiliam, 2009; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

La teoría sociocultural sitúa la evaluación formativa dentro de un proceso interactivo de mediación. La noción de ZDP y el concepto de andamiaje explican por qué la retroalimentación o feedback es más eficaz cuando se proporciona de forma contingente, ajustada y orientada al progreso (Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976). La evaluación formativa permite identificar dónde se encuentra el estudiante, qué puede lograr con ayuda y qué apoyos necesita para poder avanzar y mejorar (Mercer, 2000; Vygotsky, 1978).

Asimismo, la enseñanza dialógica y el aprendizaje colaborativo, pilares de la teoría sociocultural, se vinculan estrechamente con prácticas evaluativas basadas en conversaciones de aprendizaje, discusión guiada, preguntas abiertas y análisis compartido de criterios (Mercer, 2000; Wiliam, 2011). La evaluación formativa se concibe como un proceso eminentemente social y cultural, donde la interacción —especialmente mediada por el lenguaje— posibilita el avance (Lantolf & Thorne, 2006; Vygotsky, 1978).

Las teorías del aprendizaje autorregulado proporcionan el marco para comprender el papel de la evaluación formativa en el desarrollo de estudiantes autónomos capaces de planificar, monitorear y reflexionar sobre su aprendizaje (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002). La retroalimentación o feedback orientada a la mejora, la autoevaluación y la definición conjunta de metas son elementos esenciales para que el estudiante asuma progresivamente el control de su proceso de aprendizaje (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Zimmerman, 2000).

La evaluación formativa funciona aquí como un mecanismo que alimenta el ciclo de autorregulación: información relevante para planificar, datos para monitorear el desempeño y evidencias para reflexionar y ajustar estrategias (Winne & Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000). Este enfoque subraya que el objetivo final de la evaluación formativa no es solo mejorar el rendimiento inmediato, sino fortalecer la capacidad autorreguladora del aprendiz (Locke & Latham, 2002; Pintrich, 2004). Así, podemos concluir que estos enfoques son la base de los siguientes elementos dentro de los procesos de evaluación formativa, vinculados a las cinco estrategias que estructuran su práctica:

- **Clarificación previa:** hacer explícitas las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito para alinear expectativas y facilitar procesos de autoevaluación y coevaluación.

- **Generación de evidencias de aprendizaje:** diseñar actividades que hagan visible el razonamiento y las estrategias empleadas en los procesos de aprendizaje.
- **Retroalimentación o feedback que moviliza:** ofrecer comentarios específicos y descriptivos, orientados a procesos y estrategias transferibles, que incluyan próximos pasos realistas.
- **Activación del alumnado:** estructurar coevaluación y autoevaluación para que el estudiantado sea propietario de su progreso y recursos unos de otros.
- **Andamiaje graduado:** planificar fases de apoyo con criterios claros de retirada para favorecer la autonomía.

Conclusiones

En síntesis, la evaluación formativa recoge características de los principios de los tres enfoques revisados: hace tangible la construcción activa del conocimiento (constructivismo), convierte la interacción y el lenguaje en vehículos de aprendizaje (sociocultural) y desarrolla la autorregulación como meta y medio del aprender (aprendizaje autorregulado). Cuando se diseña con metas claras, evidencias significativas, retroalimentación o feedback útil y andamiajes graduados, la evaluación formativa no solo mejora el rendimiento inmediato, sino que amplía la capacidad del alumnado para aprender con autonomía a lo largo del tiempo. Esta es, en último término, su contribución más valiosa a una educación de calidad: convertir la evaluación en aprendizaje.

Referencias

- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th ed.). Dialogos.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bruner, J. (1997). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. Routledge.
- Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work. *TESOL in Context*, 15(2), 8–14.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. Basic Books.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.
- Piaget, J. (1980). *Adaptation and intelligence: Organic selection and phenocopy*. University of Chicago Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2024). *Integrar la evaluación formativa en la enseñanza: Técnicas para usar a lo largo de toda la trayectoria escolar*. Graó.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Capítulo 3

Clarificar, compartir, y comprender las objetivos o intenciones de aprendizaje y criterios de éxito

MAITE ZUBILLAGA-OLAGUE - LAURA CAÑADAS - ESTHER SANTOS-CALERO

Introducción

¿Cómo puede el alumnado avanzar en su aprendizaje si no tiene claro hacia dónde se dirige? Esta pregunta, que conecta con el ciclo de la evaluación formativa abordado en capítulos anteriores, nos sitúa en el punto de partida de la primera de las estrategias de la evaluación formativa establecidas por Wiliam y Leahy (2015): clarificar, compartir y comprender las intenciones u objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito. Como señala Covey (1989) cuando tenemos claro qué es lo que queremos que el alumnado aprenda, comenzamos teniendo en mente el fin y, por consiguiente, podemos instruir y modelar el proceso formativo (Wiliam & Leahy, 2015). En este sentido, los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito se convierten en elementos centrales de la evaluación formativa. Diversos autores los han descrito como su verdadero corazón ya que cumplen una doble función: por un lado, guían la enseñanza y orientan la planificación docente; y, por otro, ayudan al alumnado a comprender el propósito de los aprendizajes, reconocer sus avances y participar activamente en la autorregulación de su aprendizaje (Clarke, 2001; Hardem, 2002; Moss & Brookhart, 2012; Wiliam & Leahy, 2020). Disponer de una referencia clara sobre qué se espera aprender y cómo identificar el progreso convierte el aprendizaje en un proceso más consciente, autónomo y significativo. A lo largo de este capítulo se analizará la importancia de esta primera estrategia de evaluación formativa. Para ello, se presentarán, en primer lugar, los fundamentos teóricos que la sustentan, a continuación, se abordarán algunas precisiones conceptuales necesarias para evitar confusiones terminológicas, y, finalmente, se propondrán estrategias prácticas para aplicarla de manera eficaz en el aula.

3.1. Objetivos y criterios de aprendizaje: fundamentos para una evaluación formativa

En el ámbito educativo se ha reconocido desde hace mucho tiempo el valor de analizar qué se ha de aprender en términos de los resultados de aprendizaje previstos. Uno de los principales precursores de esta idea fue Ralph Tyler, quien a mediados del siglo XX situó los objetivos como un elemento central del diseño curricular (Castillo-Arredondo & Cabrerizo-Diago, 2010). No obstante, su planteamiento fue evolucionando con el tiempo. Si bien en sus primeras formulaciones los objetivos constituían la base del currículo, posteriormente advirtió sobre sus limitaciones cuando se definían de forma excesivamente sistemática, conductual o apoyada en categorías rígi-

das, ya que tendían a ser demasiado específicos y poco útiles para una evaluación comprensiva y formativa (García-Garduño, 2019). En este contexto, Tyler propuso una concepción más práctica y contextualizada, orientada al aprendizaje en la escuela y la comunidad, en la que el profesorado asumía un papel clave en la toma de decisiones sobre qué es relevante aprender.

De este modo, los objetivos de aprendizaje se desplazaban del plano estrictamente curricular al nivel del aula, vinculándose directamente con la enseñanza y el aprendizaje real (García-Garduño, 2019). Sobre esta base, diversos autores (Hardem, 2002; Hazel & McDaid, 2015; Moss & Brookhart, 2012) han destacado la necesidad de situar los objetivos de aprendizaje en la inmediatez de la práctica docente, integrándolos en el planteamiento didáctico y conectándolos con los propósitos o resultados de aprendizaje esperados, así como con las progresiones de aprendizaje que describen los pasos intermedios hacia competencias más amplias.

A lo largo de esta evolución conceptual han proliferado distintas denominaciones para referirse tanto a los objetivos como a los criterios, lo que ha generado cierta ambigüedad terminológica. En la literatura se utilizan expresiones como *objetivos, intenciones, propósitos o resultados de aprendizaje, así como criterios de aprendizaje, criterios de éxito, estándares o indicadores de logro*. Esta diversidad ha sido señalada como fuente de confusión, hasta el punto de que algunos autores consideran que los resultados de aprendizaje no son más que una denominación alternativa de los objetivos (Melton et al., 1997). Frente a esta falta de consenso, en este capítulo se opta por un uso claro y funcional de ambos conceptos.

3.1.1. Conceptualización

Con el fin de contar con un marco común y operativo, a continuación, se ofrece una delimitación conceptual de ambos términos, diferenciándolos de los resultados de aprendizaje, a modo de pequeño glosario (ANECA, s.f.; Cambridge International Education, s.f.; National Council for Curriculum and Assessment, s.f.):

- **Resultados de aprendizaje:** hacen referencia a los logros que se espera que el alumnado alcance al finalizar un periodo formativo determinado. Expresan el aprendizaje esperado en términos globales y se concretan a través de las actividades, tareas o producciones propuestas. Estos resultados se recogen y operativizan mediante los objetivos de aprendizaje y se precisan en distintos niveles de logro a través de los criterios de éxito.

Ejemplo (Educación Artística, Plástica*): *elaborar composiciones artísticas armónicas y coherentes, aplicando de forma intencional la teoría del color y el uso de contrastes cromáticos.*

- **Objetivos de aprendizaje:** también denominados intenciones de aprendizaje, son enunciados claros que explicitan lo que se espera que el alumnado sepa, comprenda o sea capaz de hacer como resultado de las experiencias de enseñanza y aprendizaje. Pueden referirse a conocimientos, habilidades, actitudes o valores y están alineados con los resultados de aprendizaje previstos. Su función es orientar el proceso formativo, ayudando a focalizar la atención en el aprendizaje que se persigue y facilitando la valoración del progreso (reflexionando sobre el *qué, para qué y cómo*), especialmente cuando se formulan de manera articulada con los criterios de éxito.

Ejemplo (Educación Artística, Plástica*): *Aplicar la teoría del color en producciones propias, utilizando el círculo cromático (colores primarios, secundarios y terciarios) y justificando de forma razo-*

nada las decisiones cromáticas mediante el uso de contrastes (complementarios, luminosidad, simultaneidad, saturación, claro-oscuro, etc.)

- **Criterios de éxito:** son descripciones explícitas que especifican las evidencias observables mediante las cuales se valora el logro de los objetivos de aprendizaje y la calidad del trabajo del alumnado. Indican qué significa alcanzar un objetivo y permiten graduar distintos niveles de desempeño, respondiendo a la pregunta *¿cómo sabemos que hemos llegado?* Al hacer visibles los referentes de calidad, los criterios de éxito facilitan la valoración continua del progreso y la regulación del aprendizaje por parte del profesorado y del alumnado.

Ejemplo (Educación Artística, Plástica*): *Justifica de forma razonada las decisiones artísticas-cromáticas, aplicando de manera adecuada la teoría del color y el uso de contrastes en sus producciones.*

Tabla 3.
Criterios de evaluación. Ejemplos

Niveles de desempeño	
Excelente	<p>Justifica de forma clara, coherente y bien fundamentada sus decisiones artísticas-cromáticas, aplicando la teoría del color de manera intencional y precisa. Utiliza diferentes tipos de contraste (complementario, temperatura, luminosidad, etc.) de forma adecuada y explica con detalle el efecto visual y expresivo de sus elecciones.</p> <p>Ejem.: <i>He utilizado colores complementarios como el azul y el naranja para crear un contraste fuerte que hace que el personaje destaque del fondo. Además, he aplicado contraste de luminosidad, usando tonos más claros en la luz y más oscuros en las sombras, para dar volumen y profundidad. He elegido esta combinación porque genera mayor impacto visual y dirige la atención al personaje principal.</i></p>
Adecuado	<p>La justificación es clara, aplicando la teoría del color de manera correcta, aunque con menor profundidad. Utiliza algún tipo de contraste y explica de manera general el efecto de sus elecciones, aunque sin gran detalle.</p> <p>Ejem: <i>He utilizado colores cálidos en el personaje y colores fríos en el fondo para crear contraste y que destaque. También he usado algunos tonos más claros y oscuros para diferenciar partes de la imagen. Creo que esta combinación funciona porque hace que el personaje se vea mejor.</i></p>
En proceso	<p>Justifica sus decisiones artísticas-cromáticas de forma limitada, con una aplicación poco consciente de la teoría del color y contrastes. La explicación del efecto visual generado es superficial o incompleta.</p> <p>Ejem: <i>He usado varios colores para que la imagen no sea aburrida. El personaje tiene colores diferentes al fondo, como rojo y azul que hacen que destaque porque son más intensos.</i></p>
Inicial	<p>No justifica o lo hace de manera confusa, sin emplear de forma fundamentada la teoría del color y contrastes para justificar sus decisiones artísticas.</p> <p>Ejem: <i>He usado el rosa y el azul porque son colores que me gustan y creo que, aunque son muy diferentes entre ellos el contraste queda bien.</i></p>

Para clarificar cómo operan los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito en el aula, Hardem (2002) y National Council for Curriculum and Assessment (s.f.) señalan una serie de aspectos diferenciadores que se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 4.
Diferencias entre objetivos de aprendizaje y criterios de éxito

Objetivos de aprendizaje	Criterios de éxito
<ul style="list-style-type: none"> • Hacen referencia a los que el alumnado debe saber, comprender o ser capaz de hacer al final de un periodo formativo • Deben centrarse en lo que queremos que el alumnado aprenda, en lugar de lo que queremos que hagan (la tarea) o cómo queremos que lo hagan (la actividad) • Deben poner un mayor énfasis en el proceso de aprendizaje que en la elaboración de una tarea o en el producto final • Deben animar al alumnado a reflexionar sobre su aprendizaje • Deben estar estrechamente vinculados a los criterios de evaluación y expectativas establecidas en las experiencias, evidencias y resultados de aprendizaje. • Deben ser importantes, claros y comprensibles para el alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deben ser definiciones graduales de éxito claras, relevantes y medibles • Describen cómo el profesorado y el alumnado sabrán que han tenido éxito en alcanzar el aprendizaje • Utilizan palabras que destaquen el saber, aprender, pensar o usar habilidades • Pueden ser descripciones específicas de “productos o desempeños” o de los “medios” y/o “estrategias de aprendizaje” • Deben estar estrechamente vinculados a los objetivos o intenciones de aprendizaje, pero ser independientes de estas • Deben coincidir con la evidencia de aprendizaje, es decir, con lo que el alumnado dice, escribe, produce o hace • Deben ser negociados y compartidos con el alumnado desde el inicio, para ayudarles e involucrarlos en su proceso de aprendizaje y darles protagonismo • Deben proporcionar un andamiaje y un enfoque para el alumnado mientras realizan la actividad • Sirven de base para la retroalimentación o feedback y los procesos de auto y coevaluación.

3.1.2. Tipología de los objetivos de aprendizaje

Los objetivos de aprendizaje pueden clasificarse de diferentes maneras según sus características. La literatura educativa suele proponer dos criterios principales de clasificación (Castillo-Arredondo & Cabrerizo-Diago, 2010):

- a) **Según el nivel de concreción:** se refiere al grado de especificidad del objetivo. Se distinguen tres tipos:
 - **Generales:** abarcan periodos formativos amplios (por ejemplo, un curso completo o un nivel educativo) y expresan competencias amplias.
 - **Específicos:** representan pasos intermedios para alcanzar los objetivos generales, centrados en una materia, unidad o área concreta.
 - **Operativos:** describen conductas, habilidades o desempeños observables en el aula, vinculados directamente con la acción del alumnado.
- b) **Según el dominio y la naturaleza del aprendizaje:** se relacionan con el tipo de conocimiento o proceso que el alumnado debe desarrollar:
 - **Conceptuales (“saber”):** conocimientos, teorías, hechos o principios.
 - **Procedimentales (“saber hacer”):** habilidades, destrezas y técnicas que permiten aplicar conocimientos.

- **Actitudinales (“saber ser”):** actitudes, valores y comportamientos que se espera que el alumnado desarrolle.
- **Metacognitivos (“saber aprender”):** estrategias de aprendizaje y autorregulación.

Para definirlos adecuadamente, se puede utilizar la taxonomía de Bloom (consúltese apartado 3.2.1), un modelo ampliamente utilizado en educación que clasifica el aprendizaje en diferentes niveles de complejidad cognitiva.

3.2. Diseñar los objetivos de aprendizaje y criterios de éxito

El diseño de objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito resulta una tarea compleja que requiere de una planificación adecuada y metódica (Hazel & McDaid, 2015). Definir con claridad qué se espera que el alumnado aprenda, hacia qué meta se dirige y cómo se reconoce su progreso resulta esencial para que las actividades de aula tengan sentido pedagógico y generen aprendizajes significativos. Morales y Fernández (2022) y Wiliam y Leahy (2020) destacan que estos elementos deben orientar la planificación didáctica, situando las actividades al servicio del aprendizaje y no al revés. Una formulación cuidadosa de los objetivos y una secuenciación adecuada de los criterios de éxito permiten evitar que la actividad en sí misma se convierta en un fin, y favorecen que el alumnado comprenda el propósito de lo que hace y los distintos niveles de desempeño esperados (Wiliam & Leahy, 2015). En este apartado se presentan los aspectos clave del diseño y la formulación de objetivos y criterios, junto con estrategias prácticas para su aplicación en el aula.

3.2.1. ¿Cómo formular objetivos de aprendizaje? Estrategias prácticas

Redactar objetivos o intenciones de aprendizaje requiere que el profesorado reflexione sobre lo que realmente quiere que el alumnado aprenda, más allá de enunciados o fórmulas preestablecidas en el currículo. Para planificar un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo, es útil plantearse preguntas clave como (Wiliam & Leahy, 2020):

- ¿Cuáles son los conocimientos esenciales y las habilidades o procedimientos de la sesión?
- ¿Cuál es el razonamiento central de esta sesión?
- ¿Qué trayectoria de aprendizaje se busca en el contexto de la lección?

Responder a estas preguntas proporciona la “materia prima” para diseñar objetivos significativos, que den sentido a las actividades y contribuyan a construir un itinerario pedagógico coherente hacia los aprendizajes esperados (Wiliam & Leahy, 2015; Morales & Fernández, 2022; Sanmartí, 2007). A continuación, tomando como referencia las directrices propuestas por Cambridge International Education (2007) y el National Council for Curriculum and Assessment (s.f.) se presentan pautas y estrategias prácticas para su formulación:

(i) **Definir el contenido esencial del periodo formativo en relación con la normativa y legislación educativa**

Para definir el contenido esencial, es necesario tener una comprensión profunda del aprendizaje previsto. Retomando el “modelo de objetivos” propuesto por Tyler (1950) dicha planificación debe comenzar con la identificación clara de los descriptores operativos, competencias espe-

cíficas y criterios de evaluación curriculares establecidos por la normativa vigente para cada etapa y ciclo educativo. Estos elementos son los que orientan el rumbo del proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de ellos, los objetivos se concretan según las situaciones específicas del aula y el periodo formativo (sesión, situación de aprendizaje o trimestre), centrándose en los conocimientos y habilidades esenciales que los estudiantes deberán adquirir (Morales & Fernández, 2022).

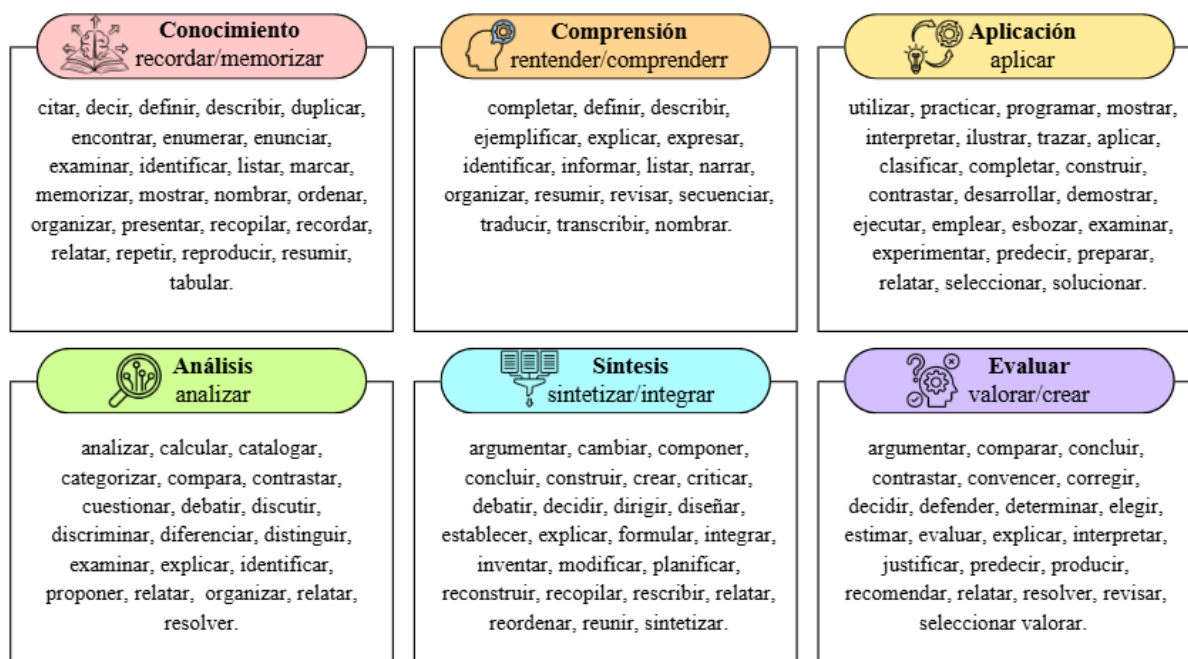
(ii) Conectar con los conocimientos previos del alumnado y construir sobre ellos

Al planificar y diseñar los objetivos resulta importante tener información del alumnado. Esta información puede provenir de aprendizajes previos en la escuela o de sus experiencias de aprendizaje más allá del ámbito escolar, incluidas la familia y la comunidad. Contar con esta información permite al profesorado conocer las fortalezas, intereses, metas y aspiraciones del alumnado y ajustar el planteamiento didáctico en consecuencia. Una visión global del grupo y de las características individuales de cada estudiante facilita la formulación de objetivos realistas y pertinentes.

(iii) Usar palabras asociadas al aprendizaje

Los objetivos de aprendizaje deben formularse de manera clara y comprensible para toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias). Para ello, se expresan mediante enunciados que incluyen verbos de acción que indican qué se espera que el alumnado haga en relación con un contenido o proceso de aprendizaje. La elección del verbo no es neutra, ya que permite explicitar distintos niveles de complejidad y profundidad del aprendizaje acorde a los diferentes dominios de aprendizaje (mencionados en el punto 1.2). La literatura coincide en la importancia de emplear verbos de acción precisos y no ambiguos, siendo la taxonomía de Bloom una referencia ampliamente utilizada para orientar su selección (Gamboa-Solano et al., 2023). Esta taxonomía distingue seis grandes planos del aprendizaje que se concretan en verbos que ayudan a formular objetivos evaluables y alineados con los resultados de aprendizaje esperados.

Figura 2.
Taxonomía de Bloom



Nota. Adaptada de Peñazola-Carreón et al. (2022)

En función de la complejidad del contenido, el nivel de profundización requerido y el grado de autonomía esperado, los verbos empleados variarán. Mientras que verbos como *describir* o *enumerar* suelen asociarse a niveles más básicos, otros como *interpretar*, *analizar* o *evaluar* remiten a aprendizajes más complejos. Dado que los objetivos de aprendizaje deben ser evaluables, es fundamental evitar verbos ambiguos como *comprender*, *saber* o *conocer*, ya que dificultan la valoración del grado de logro alcanzado.

(iv) Separar los objetivos o intenciones de aprendizaje del contexto

La formulación de objetivos de aprendizaje exige combinar precisión y transferibilidad, de modo que el aprendizaje pueda aplicarse en distintos contextos. Esta doble exigencia convierte su diseño en una tarea compleja que requiere juicio profesional y criterio pedagógico. En este sentido, Morales y Fernández (2022) y Wiliam y Leahy (2020) subrayan la importancia de diferenciar el objetivo de aprendizaje del contexto específico en el que se desarrolla, evitando que quede limitado a una situación concreta y dificultando su transferencia. Separar ambos elementos permite clarificar qué se espera que el alumnado aprenda y favorece la aplicación del aprendizaje en contextos diversos. La Tabla 5 ilustra de forma práctica cómo diferenciar el objetivo de aprendizaje del contexto y cómo formular objetivos más claros y transferibles.

Tabla 5.
Cómo redactar objetivos de aprendizaje.

Objetivo de aprendizaje confuso	Objetivo de aprendizaje aclarado	Contexto de aprendizaje	Contexto potencial (trasferible)
Escribir instrucciones sobre cómo cambiar un neumático de una bicicleta	Escribir instrucciones	Cambiar el neumático de una bicicleta	Escribir instrucciones sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Cómo preparar un sándwich • Cómo escribir una carta • Cómo resolver un problema • Cómo elaborar una maqueta
Describir las características físicas de los mamíferos	Realizar una descripción	Las características físicas de los mamíferos	Realizar una descripción de: <ul style="list-style-type: none"> • Un personaje de un cuento • Un lugar • Un objeto • Un compañero/a • Un invento
Elaborar una gráfica de barras a partir de los datos obtenidos de un cuestionario sobre tu deporte favorito	Elaborar gráficas	Gráfica de barras a partir de los datos obtenidos de un cuestionario sobre tu deporte favorito.	Elaborar gráficas a partir de: <ul style="list-style-type: none"> • Resultados deportivos • Datos meteorológicos • Clasificación de animales

Nota. Morales y Fernández (2022) y Wiliam y Leahy (2020).

(v) Escribir objetivos claros y relevantes con un lenguaje comprensible para el alumnado. El método SMART

Los objetivos de aprendizaje deben expresarse con un lenguaje claro y accesible para el alumnado, de modo que le resulten comprensibles y pueda implicarse activamente en su redacción. La forma en que se comunica un objetivo influye en la motivación y disposición de los estudiantes

para comprometerse con estos, por lo que es fundamental elegir palabras precisas y un tono adecuado. Como apoyo, se puede emplear el método SMART, que establece que los objetivos deben ser: *e(S)pecíficos*, para que el alumnado pueda entenderlos con claridad; *(M)edibles*, de manera que podamos graduar el nivel de logro de la habilidad; *(A)lcanzables*, adecuados al nivel del alumnado y acordes con los criterios establecidos en el currículo según la etapa educativa, ciclo, nivel o titulación; *(R)elevantes* en relación con los objetivos del curso y; *acotados en el (T) tiempo*, que puedan alcanzarse de forma realista dentro de un periodo formativo (curso, trimestre, etc.), teniendo en cuenta la planificación y el cronograma establecidos. Los objetivos pueden redactarse usando distintos enfoques según el grado de implicación del alumnado:

- **Instrucciones:** Usa mayúsculas al escribir frases.
- **Afirmaciones:** Voy a usar mayúsculas al escribir frases.
- **Logros previos a la tarea:** Puedo usar mayúsculas al escribir oraciones.
- **Objetivos:** Ser capaz de usar mayúsculas al escribir oraciones.
- **Aprendizaje:** Estoy aprendiendo a usar mayúsculas al escribir oraciones.
- **Recordatorios:** Recuerda usar mayúsculas al escribir oraciones.
- **Esfuerzos adicionales:** Me esforzaré por usar mayúsculas al escribir oraciones

3.2.2. ¿Cómo formular criterios de éxito? Estrategias prácticas

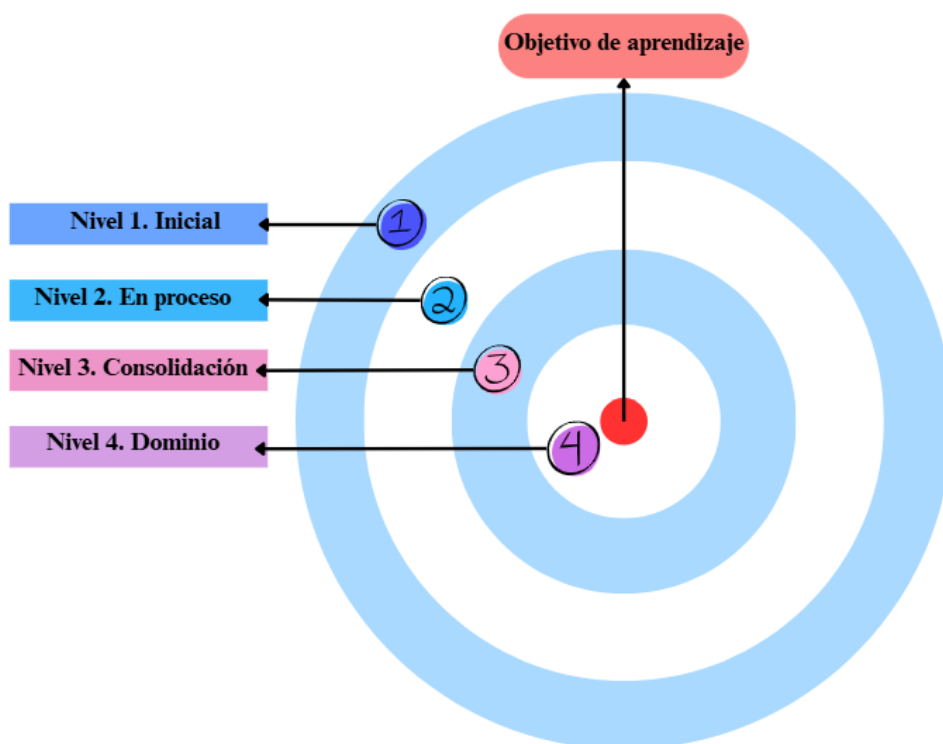
Una vez formulados los objetivos de aprendizaje, estos se descomponen en ingredientes o pequeñas intenciones que concretan el recorrido hacia la meta: los criterios de éxito (Hardem, 2022). Estos describen los pasos intermedios del aprendizaje y permiten distinguir distintos niveles de calidad en el desempeño (Moss & Brookhart, 2012). Desde el punto de vista del alumnado, los criterios de éxito responden a una pregunta clave: *¿cómo sabré que he alcanzado mi objetivo de aprendizaje?* (William & Leahy, 2020). Los criterios de éxito pueden adoptar diversas formas, pero han de cumplir dos condiciones esenciales (William & Leahy, 2015): (i) ajustarse al desempeño de comprensión esperado; y (ii) hacer visible una enseñanza eficaz orientada a un aprendizaje significativo. En este apartado siguiendo los modelos proporcionados por National Council for Curriculum and Assessment (s.f.); Cambridge International Education (2007) y Australian Education Research Organization (2014) se presentan estrategias prácticas para diseñar criterios de éxito claros, útiles y comprensibles para el alumnado, que guíen el aprendizaje y la evaluación formativa en el aula:

(i) Pon el foco en el objetivo de aprendizaje

La formulación de los criterios de éxito debe partir siempre del objetivo de aprendizaje y de la actividad diseñada para hacerlo visible. Según el tipo de objetivo (comprensión de un concepto, demostración de una habilidad, creación de un producto, desarrollo de un proceso o uso de razonamiento crítico) los criterios se ajustarán al desempeño esperado y al verbo de acción empleado. Una estrategia útil es imaginar los criterios como una diana: el centro representa el nivel de excelencia o desempeño óptimo (marcado por el objetivo), mientras que los anillos exteriores muestran los distintos niveles de logro a medida que el alumnado progresa. Esta visualización permite organizar los criterios de forma clara y graduada, facilitando al alumnado reconocer su avance hacia la meta. En la siguiente figura (Figura 3.) se plantea un ejemplo práctico de cómo llevar a cabo este proceso, usando como ejemplo el propuesto en el apartado 3.1.1.

Figura 3.

Ejemplo de descomposición de un objetivo en diferentes criterios usando el simbolismo de la diana.



<p>Nivel 1. Inicial (acercamiento al aprendizaje)</p>	<p>El alumnado se está familiarizando con el uso del color. Aprendizaje que está construyendo: Empieza a explorar el color, pero aún no relaciona sus decisiones con la teoría.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza colores de forma intuitiva o aleatoria. • No identifica ni utiliza el círculo cromático. • No hay uso consciente de contrastes. • La justificación es inexistente o basada en gustos personales.
<p>Nivel 2. En proceso (aprendizaje guiado)</p>	<p>El alumnado comienza a relacionar color y teoría, empieza a conectar decisiones con intencionalidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica algunos colores del círculo cromático. • Empieza a usar combinaciones de color, aunque poco intencionales. • Aplica algún contraste básico, pero sin mucha claridad. • Justifica sus decisiones de forma simple o poco precisa (“para que destaque”
<p>Nivel 3. Consolidación (aplicación correcta)</p>	<p>El alumnado ya aplica la teoría del color de forma adecuada. Empieza a aplicar la teoría como herramienta para tomar decisiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza correctamente el círculo cromático. • Aplica contrastes de forma intencional (complementarios, temperatura, etc.). • Sus decisiones cromáticas son coherentes con el resultado visual. • Justifica sus elecciones de forma clara y comprensible.
<p>Nivel 4. Dominio (desempeño óptimo)</p>	<p>El alumnado demuestra dominio y pensamiento consciente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplica la teoría del color de forma intencional, precisa y creativa. • Utiliza varios tipos de contraste de forma adecuada y combinada. • Justifica sus decisiones de forma razonada, profunda y con vocabulario específico. • Explica el efecto visual y expresivo de sus elecciones cromáticas

Nota. Elaboración propia.

(ii) Pensar en términos de estrategias de éxito y evidencias de éxito

Si los criterios de éxito buscan principalmente mejorar el aprendizaje y guiar el progreso del alumnado, deben centrarse en las estrategias que permiten alcanzar el éxito. Esto implica considerar tanto el proceso como el producto: los pasos, técnicas o métodos que conducen al logro, así como los resultados esperados. Al diseñar los criterios, es importante adaptarlos al periodo formativo y a la unidad de aprendizaje correspondiente (sesión, actividad, tarea o situación de aprendizaje) para que guíen de manera coherente el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, el alumnado no solo sabe qué hacer, sino cómo hacerlo y cómo reconocer que lo ha logrado.

(iii) Clasificar habilidades como abiertas o cerradas

La naturaleza de la habilidad o tarea influye en la formulación de los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito asociados. Para habilidades cerradas, con una única respuesta correcta y un número limitado de estrategias (por ejemplo, calcular el área de un triángulo o realizar una voltereta hacia adelante), los criterios de éxito vinculados suelen ser muy específicos y se pueden organizar como listas de verificación paso a paso (Morales & Fernández, 2022). Su trayectoria de aprendizaje es limitada, pero facilitan la evaluación y la práctica precisa (William & Leahy, 2020). En cambio, las habilidades abiertas, que admiten múltiples estrategias para alcanzar el objetivo (por ejemplo, un placaje en rugby que varía según el ángulo o la velocidad), requieren criterios más flexibles, que permitan al alumnado elegir técnicas y crear sus propios mapas mentales para progresar (Morales & Fernández, 2022; William & Leahy, 2015). Este enfoque favorece la autonomía y la transferencia del aprendizaje. El reto consiste en encontrar un equilibrio adecuado: criterios demasiado específicos limitan el aprendizaje, mientras que criterios demasiado generales carecen de utilidad para orientar al alumnado (Morales & Fernández, 2022; William & Leahy, 2020). El objetivo es proporcionar pasos claros que guíen la acción y la comprensión, sin reducir la actividad a una simple ejecución mecánica, adaptando los criterios de éxito a los estudiantes, la asignatura y el nivel de aprendizaje.

(iv) Usar lenguaje claro y sencillo

Redactar criterios de éxito suele ser más desafiante para el profesorado que formular objetivos. Su propósito principal no es solo registrar el progreso, sino facilitar que este ocurra, guiando al alumnado en su aprendizaje y fomentando la autorregulación. Para ello, el lenguaje de los criterios debe ser accesible y comprensible; los términos técnicos o complejos pueden dificultar la comprensión y limitar la autonomía del estudiante. En el National Council for Curriculum and Assessment (s.f) se sugiere el uso de enunciados en primera persona, iniciados con el verbo de acción “yo puedo”. Este tipo de formulación favorece que los estudiantes se apropien de los criterios, los utilicen como guía durante el trabajo y los empleen para revisar su propio desempeño. Además, al plantearse en primera persona resultan especialmente eficaces en las etapas iniciales, por su cercanía al lenguaje y su impacto positivo en la motivación y la autoestima. No obstante, también son útiles en niveles superiores, siempre que se ajusten al grado de complejidad cognitiva del aprendizaje. Algunos ejemplos:

Tabla. 6.
Cómo redactar criterios de éxito empleando el verbo “yo puedo”

Objetivo: Identificar las ideas principales de un texto	Objetivo: Resolver un problema matemático
<ul style="list-style-type: none"> • Yo puedo leer el texto con atención para comprender su contenido general. • Yo puedo preguntarme: “¿Cuál es la idea más importante de este párrafo?” • Yo puedo subrayar o destacar las frases que parecen más importantes. • Yo puedo resumir cada párrafo con mis propias palabras. • Yo puedo unir los resúmenes de los párrafos para identificar la idea principal del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Yo puedo leer el problema, subrayar la pregunta y comprender lo que me pide. • Yo puedo identificar y subrayar los datos importantes que necesitaré para resolverlo. • Yo puedo decidir qué operaciones matemáticas debo realizar (sumar, restar, multiplicar, dividir). • Yo puedo realizar las operaciones paso a paso. • Yo puedo escribir la respuesta final y comprobar que tiene sentido con la pregunta planteada.

3.3. Compartir y comprender los objetivos de aprendizaje y criterios de éxito con el alumnado

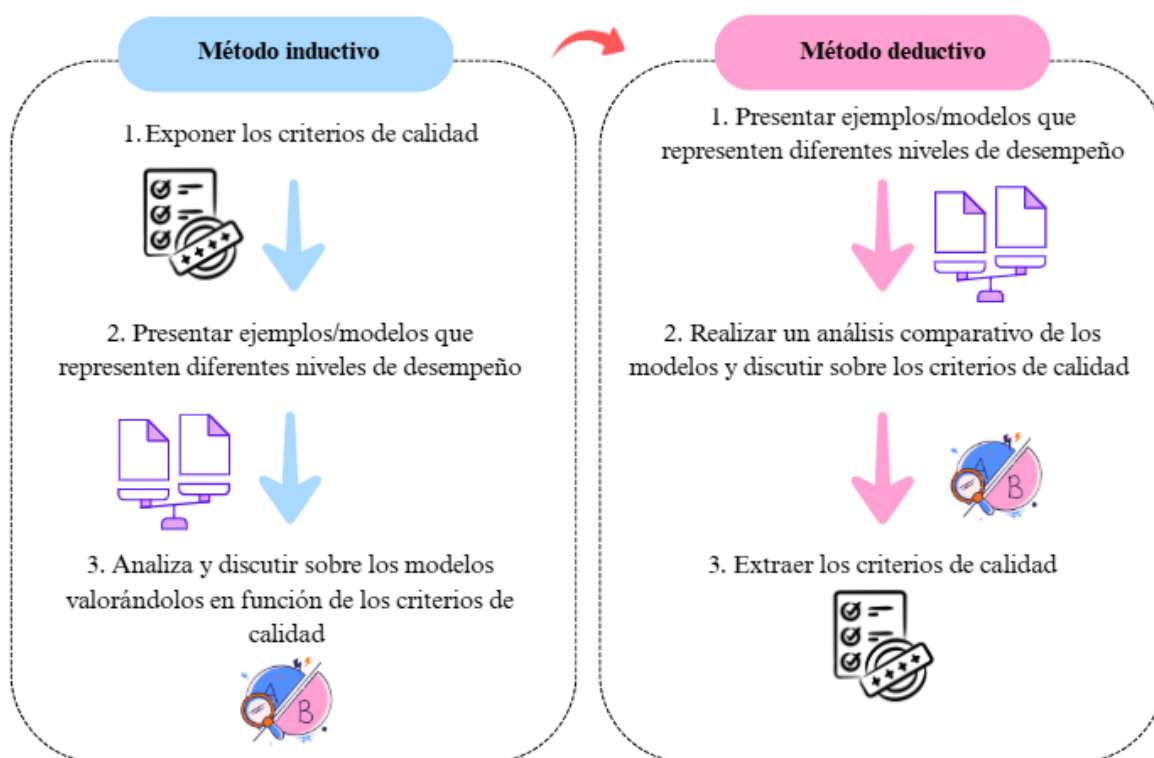
Diseñar y clarificar objetivos de aprendizaje y criterios de éxito no es suficiente (Cambridge International Education, 2007). Para que cumplan su función formativa deben ser compartidos y comprendidos por el alumnado (William & Leahy, 2020). Cuando se articulan correctamente y son compartidos, guían el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientan el feedback y sientan las bases para la autoevaluación y coevaluación, permitiendo al profesorado ajustar las actividades y al alumnado reconocer cómo mejorar su desempeño (Morales & Fernández, 2022; William & Leahy, 2020). Este proceso requiere un diálogo activo y participativo, en el que docentes y estudiantes construyen conjuntamente un marco de comprensión compartida. Sin embargo, en la práctica, compartir objetivos y criterios se ha implementado de forma simplista o rutinaria, limitándose a enunciados técnicos al inicio de las unidades (Moss & Brookhart, 2012). Esta estrategia reducida genera una “cultura del cumplimiento” que aleja la práctica de un enfoque formativo (William & Leahy, 2020). Para que los objetivos y criterios sean realmente útiles, deben traducirse en experiencias significativas, estar vinculados a las actividades de aula y compartirse de manera contextualizada y dialogada. Cambridge International Education (2007), Morales & Fernández (2020) y William & Leahy (2015; 2020) proponen algunas estrategias para el desarrollo de estas prácticas en el aula:

(i) Uso de modelos representativos

Una estrategia eficaz consiste en proporcionar al alumnado ejemplos concretos de trabajos, tareas o conductas observables, presentados antes de iniciar una actividad o tras un primer intento. Estos modelos ayudan a comprender la calidad esperada, la estructura del trabajo y los pasos necesarios para alcanzar los objetivos de aprendizaje, facilitando la deducción de los criterios de éxito. Su efectividad aumenta si se incluyen modelos de diferente calidad (excelente, regular y pobre), lo que evita la imitación mecánica y fomenta la reflexión crítica sobre fortalezas, debilidades y estrategias de mejora. El proceso puede realizarse de forma inductiva o deductiva (consúltese Figura 4) y se potencia con trabajo en parejas o grupos, que favorece la discusión, la argumentación y la adquisición de un vocabulario específico para valorar los trabajos.

Figura 4.

Método inductivo y deductivo para compartir objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación



Nota. Elaboración propia.

Para que esta estrategia funcione, el docente debe guiar la construcción conjunta de significado, proporcionando tiempo y oportunidades para analizar, comparar y extraer criterios de calidad. Esta práctica es útil tanto en actividades con soluciones únicas (problemas matemáticos) como en aquellas con múltiples posibles resultados (redacciones, trabajos artísticos o análisis de procesos), y al aplicarse a diferentes versiones de un trabajo, refuerza la autorregulación y la mejora continua, guiando al alumnado hacia un desempeño más autónomo y consciente de la calidad.

(ii) Ejemplos para completar

Una variación consiste en ofrecer al alumnado modelos incompletos, donde se han eliminado intencionadamente pasos o elementos (por ejemplo, un mapa conceptual con conceptos o enlaces faltantes, o un ejercicio con pasos eliminados). El alumnado debe identificar y completar los elementos ausentes, lo que permite comprobar sus conocimientos previos y facilita la construcción de modelos mentales claros. Esta estrategia reduce la carga cognitiva, al minimizar la información nueva que deben procesar, y potencia la creación de mapas mentales, la comprensión de estructuras y la capacidad para resolver problemas nuevos.

(iii) Empleo de rúbricas

Las rúbricas son una herramienta común para compartir objetivos y criterios de éxito con el alumnado. Su uso se vuelve más significativo cuando los estudiantes participan en su elaboración, construyendo listas de criterios a partir del análisis de diferentes modelos. No obstante, es importante tener cuidado: muchas rúbricas se enfocan únicamente en el resultado final, convirtiéndose en instrumentos de clasificación más que de aprendizaje. Para mantener su función formativa,

deben resaltar tanto el proceso como el producto, guiando al alumnado en su progreso y desarrollo de competencias, en lugar de limitarse a evaluar o categorizar su desempeño.

3.4. Comprender los objetivos y criterios por parte del alumnado

Que los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito estén presentes en el aula no garantiza, por sí solo, que el alumnado los comprenda ni que los utilice para mejorar su aprendizaje (Hazel & McAid, 2015). Para que desempeñen una función formativa, es imprescindible que el alumnado entienda qué significan, para qué sirven y aprenda a utilizarlos conscientemente (Wiliam & Leahy, 2015). Solo cuando profesorado y alumnado comparten un lenguaje común, una intención clara y una meta compartida es posible establecer un diálogo continuo y significativo sobre el aprendizaje (Hazel & McAid, 2015). En este sentido, compartir objetivos y criterios va más allá de comunicarlos de forma verbal o escrita: requiere hacerlos explícitos, comprensibles y funcionales, mediante un lenguaje descriptivo, específico y ajustado al nivel de desarrollo del alumnado (Australian Education Research Organization, 2014). Además, Wiliam y Leahy (2020) señalan que la participación del alumnado en la construcción y revisión de los objetivos y criterios de éxito constituye el nivel más alto de comprensión y autorregulación. A continuación, se presentan distintas estrategias que permiten llevar a cabo esta práctica de forma efectiva y consolidar la comprensión del alumnado sobre los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito, favoreciendo su apropiación progresiva y su uso autónomo en el aula (Cambridge International Education, 2007; Morales & Fernández, 2022; Wiliam & Lahy, 2020):

(i) Explicar y explicitar los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito

Para comprender y utilizar los objetivos y criterios, el alumnado necesita saber qué va a aprender, por qué es relevante y cómo se conecta con aprendizajes previos. Por ello, es importante explicarlos de manera explícita, desglosando sus componentes, aclarando la terminología nueva y vinculando cada tarea con su propósito formativo. Asimismo, resulta útil comprobar activamente la comprensión, invitando al alumnado a reformular los objetivos con sus propias palabras o a explicar cómo los criterios les ayudarán a mejorar su trabajo.

(ii) Involucrar al alumnado en la negociación de los objetivos de aprendizaje y criterios de éxito

La construcción conjunta de objetivos y criterios favorece un diálogo profundo sobre el aprendizaje, fortalece la comprensión y representa uno de los niveles más altos de autonomía, al requerir habilidades metacognitivas para reflexionar sobre lo aprendido, anticipar los siguientes pasos y orientar el aprendizaje a largo plazo. Una forma accesible de iniciar este proceso es a través de lluvias de ideas, que permiten comprometer al alumnado con su aprendizaje y otorgarle responsabilidades progresivas. En determinadas situaciones, resulta especialmente valioso dedicar tiempo negociar y aclarar los objetivos y criterios, guiando al alumnado en su formulación hasta alcanzar descripciones claras y compartidas de la calidad esperada antes de iniciar la tarea.

(iii) Trabajar paso a paso, atendiendo a progresiones y niveles de autonomía

Wiliam y Leahy (2015) advierten que compartir los objetivos y criterios no puede abordarse de forma aislada ya que fragmenta la experiencia de aprendizaje y dificulta que el alumnado establezca conexiones entre lo que aprende. Para evitarlo, proponen un enfoque que permita

al alumnado comprender el conjunto del currículo, trabajando de manera ascendente y descendente entre objetivos concretos y grandes ideas. En una fase inicial, resulta necesario aclarar y compartir los objetivos y criterios sesión a sesión, ayudando al alumnado a familiarizarse con su función y a utilizarlos para monitorear su aprendizaje. Progresivamente, el proceso puede invertirse: partir de las grandes ideas y mapear las posibles trayectorias de aprendizaje, identificando los hitos clave del proceso. En este nivel, el alumnado puede comenzar a deducir y formular objetivos y criterios, reconociendo las relaciones entre aprendizajes previos, presentes y futuros. Este avance hacia una mayor autonomía requiere un diálogo constante con el profesorado, que actúa como guía y mediador del proceso.

(iv) Hacer accesibles y visibles los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito durante el trabajo

Para favorecer la comprensión y el uso autónomo de los objetivos y criterios, es fundamental que estén presentes y accesibles mientras el alumnado trabaja. Esto ayuda a centrar la atención en lo que se está aprendiendo y no únicamente en la tarea. Pueden presentarse de distintas formas: escritos en el cuaderno, en tarjetas o marcapáginas móviles, expuestos en la pizarra, en carteles, portafolios o en el espacio del aula donde se desarrolla la actividad. Además, su comprensión se consolida cuando el profesorado hace referencia a ellos de forma breve y recurrente a lo largo del periodo formativo. Esto puede hacerse:

- Durante las comprobaciones de comprensión, recordando qué se espera lograr, modelando cómo contrastar el trabajo con los criterios y animando al alumnado a identificar dudas concretas.
- Como base para la retroalimentación o feedback, asegurando que esta sea clara, específica y orientada a la mejora. Los criterios también pueden guiar la autoevaluación, ayudando al alumnado a identificar qué aspectos aún le resultan difíciles.
- En momentos clave del proceso, como transiciones, andamiaje, práctica independiente o cierre de la sesión, reforzando la organización del pensamiento y la atención sobre el aprendizaje.

Este uso continuado contribuye a que los objetivos y criterios se conviertan en referentes reales para aprender, y no en simples enunciados formales.

Conclusiones

En síntesis, los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación orientan y estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo, tanto al docente como al alumnado, identificar distintos niveles de desempeño y valorar el progreso alcanzado, lo que favorece la autorregulación. Para que este proceso sea efectivo, es fundamental que los objetivos sean claros, explícitos y coherentes, y que los criterios derivados de ellos posibiliten una consecución progresiva, sirviendo además como referencia para el diseño de actividades y tareas que generen y evidencien el aprendizaje. Asimismo, resulta esencial implicar al alumnado en la comprensión y, en la medida de lo posible, en el diseño de dichos objetivos y criterios, ya que esto promueve el aprendizaje autónomo, la autorregulación y la metacognición. De este modo, el alumnado toma conciencia de sus avances, de las competencias que va desarrollando y de su propia responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Para ello, es imprescindible contar con recursos y estrategias adecuadas, como modelos representativos, ejemplos guiados y el uso de rúbricas, que faciliten y refuercen este proceso.

Referencias

- ANECA. (s.f.). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje*. Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.
- Australian Education Research Organization. (2014). *Explaining learning objectives. Practice guide for primary and secondary schools*. edresearch.edu.au
- Cambridge International Education. (2007). *Assessment for Learning: Sharing Learning Intentions*. Cambridge University.
- Castillo-Arredondo, S. & Cabrerizo-Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson.
- Clarke, S. (2001). *Unlocking Formative Assessment*. Hodder and Stoughton.
- Covey, S. R. (1989). *The seven habits of highly effective people*. Simon & Schuster.
- Gamboa-Solano, L., Guevara-Mora, M.G., Mena, A., & Umaña-Mata, A.C. (2023). Taxonomía revisada de Bloom como apoyo para la redacción de resultados de aprendizaje y el alineamiento constructivo. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(38), 140-155. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v25i38.4529>
- García-Garduño, J. M. (2019). El modelo Tyleriano de curriculum y el papel de los objetivos conductuales. ¿Tyler fue realmente conductista? *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 22(22), 167–177. <https://doi.org/10.22267/rhec.192222.55>
- Hardem, R.M. (2002). Learning outcomes and instructional objectives: is there a difference? *Medical Teacher*, 24(2), 151-155.
- Hazel, C. & McDaid, A. (2015). Learning intentions and success criteria: learners' and teachers' views. *The Curriculum Journal*, 27(2), 190-203. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1103278>
- Melton, G.B., Petrila, J., Poythress, N.G. y Slobogin, C. (1997). *Psychological evaluations for the courts. A handbook for mental health professionals and lawyers*. The Guilford Press.
- Morales, M. & Fernández, J. (2022). *La evaluación formativa: estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. SM.
- Moss, M.C. & Brookhart, S.M. (2012). *Learning Targets. Helping Students Aim for Understanding in Today's lesson*. Alexandria.
- National Council for Curriculum and Assessment. (s.f.). Assessment in Primary School Curriculum. Guidelines for Schools. NCCA. <https://ncca.ie/en/>
- National Council for Curriculum and Assessment. (s.f.). Focus on Learning. Learning Intentions & Success Criteria. NCCA. <https://ncca.ie/en/>
- Peñaloza-Carreón, J. E., Mayorga-Ponce, R. B., & Roldan-Carpio, A. (2022). Correcto uso de la Taxonomía de Bloom para desarrollar objetivos. *Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo*, 11(21), 63–65. <https://doi.org/10.29057/icsa.v11i21.9779>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago University.
- William, D. & Leahy, S. (2015). *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K-12 Classroom*. Learning Sciences International.
- William, D. & Leahy, S. (2020). *Integrar la evaluación formativa en la enseñanza. Técnicas para usar a lo largo de toda la trayectoria escolar*. Aptus

Capítulo 4

Diseñar tareas, actividades y preguntas efectivas que provean evidencias de aprendizaje

MAITE ZUBILLAGA-OLAGUE - ESTHER SANTOS-CALERO - LAURA CAÑADAS

Introducción

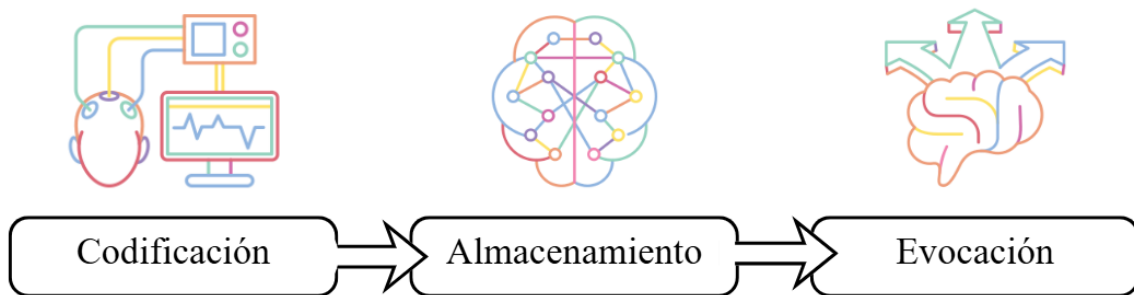
Enseñar eficazmente implica conocer qué han logrado aprender los estudiantes (William & Leahy, 2015). No obstante, no siempre existe una correspondencia directa entre lo que se enseña y lo que realmente se aprende (Ruíz-Martín, 2020a). Además, acceder a este conocimiento no es una tarea sencilla, ya que el aprendizaje es un proceso interno, no directamente observable y cuyas evidencias no emergen de forma espontánea ni automática, sino que deben ser intencionadamente buscadas (Ruíz-Martín, 2020b; William & Leahy, 2015; 2020). En este sentido, la implementación de estrategias que permitan obtener evidencias del desempeño del alumnado constituye un pilar fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y el propósito central de la evaluación (Reyes-López, 2018). Tradicionalmente, la obtención de evidencias de aprendizaje se ha apoyado principalmente en instrumentos como exámenes, pruebas o actividades específicas que, si bien pueden aportar información valiosa, resultan insuficientes cuando se pretende comprender el aprendizaje en toda su complejidad (Morales & Fernández, 2022). El enfoque competencial que sustenta la formación actual, junto con las demandas educativas del siglo XXI, requiere la incorporación de estrategias y procedimientos diversos que permitan generar evidencias del desempeño del alumnado en sus distintas dimensiones, de manera que todo el alumnado disponga de oportunidades reales para demostrar qué está aprendiendo y como lo está haciendo (Brookhart, 2017). Desde esta perspectiva, se apuesta por una evaluación formativa que permite no solo aprender más, sino aprender mejor. En este marco, se vuelve necesario profundizar en el concepto de evidencias de aprendizaje y en las formas de diseñar situaciones didácticas que las hagan emerger de manera sistemática y significativa. Por ello, en este capítulo se analiza la fundamentación teórica de las evidencias y se presentan diversas estrategias para dejar al descubierto lo que los estudiantes saben o no saben hacer.

4.1. Evidencias, clave para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje

Comprender el aprendizaje como algo más que la simple acumulación de información supone asumir que se trata de un proceso dinámico y complejo, en el que el alumnado construye activamente el conocimiento a partir de sus experiencias, interacciones y decisiones cognitivas (Ruíz-Martín, 2020a). Aprender, por lo tanto, no implica únicamente la adquisición de contenidos, la memorización y la repetición, sino desarrollar destrezas, modificar esquemas previos y poner en juego

estrategias que permiten interpretar y utilizar la información en contextos diversos (Ruíz-Martín, 2020b). Por lo tanto, el aprendizaje se configura como un proceso en el que intervienen no solo los contenidos, sino también factores como el contexto, los conocimientos previos, la motivación y las estrategias de aprendizaje que el alumnado pone en juego (Ruíz-Martín, 2020a; Sanmartí, 2007). Desde esta perspectiva, tal como señala Bloom, cualquier persona puede aprender si se le ofrecen las condiciones adecuadas, entre las que destacan especialmente las estrategias que utiliza al enfrentarse a las tareas (Gamboa-Solano et al., 2023). En consecuencia, evaluar no puede limitarse a comprobar resultados finales, sino que implica promover cambios en la forma de pensar del alumnado, en lo que sabe, en lo que cree y en cómo construye y utiliza el conocimiento. Para promover el aprendizaje, resulta imprescindible comprender cómo se produce. En este sentido, Ruíz-Martín (2020) identifica tres procesos fundamentales que intervienen en el aprendizaje:

Figura 5.
Los tres procesos de aprendizaje.



Nota. Elaborada a partir de Ruíz-Martín (2020a)

La codificación se produce cuando prestamos atención a una información y esta se registra en la memoria; el almacenamiento implica conservar lo aprendido durante un periodo de tiempo, que puede prolongarse incluso a lo largo de toda la vida; y, la evocación es el proceso que permite recuperar la información previamente almacenada (Ruíz-Martín, 2020a; 2020b). Esto último es lo que sucede cuando recordamos cuál es la capital de Francia, cuáles son los colores primarios o la fórmula para calcular el área de un triángulo, es decir, cuando se requiere que demos lo aprendido (Ruíz-Martín, 2020a). Este proceso resulta clave para la evaluación, ya que constituye la vía a través de la cual el aprendizaje se hace visible y observable. Es precisamente en este punto donde las evidencias de aprendizaje cobran sentido como estrategias, procedimientos, instrumentos, tareas y actividades que permiten poner de manifiesto lo aprendido, las capacidades del alumnado y sus ideas emergentes.

4.1.1. *Conceptualización: qué son y para qué sirven las evidencias de aprendizaje*

Enseñar de manera eficaz implica disponer de información relevante que permita responder a preguntas clave como (Morales & Fernández, 2020; Wiliam & Leahy, 2020): ¿está realmente aprendiendo el alumnado?, ¿qué está aprendiendo y qué no?, ¿cómo está desarrollando su pensamiento? Dar respuesta a estas cuestiones exige trazar la ruta de pensamiento del alumnado y crear situaciones que hagan posible poner de manifiesto su desempeño, de forma directa o indirecta, a través de experiencias que generen información significativa.

Desde esta perspectiva, las evidencias de aprendizaje adquieren pleno significado al entenderse como el conjunto de experiencias, actividades, tareas, preguntas e interacciones que se generan en el aula y que permiten obtener información relevante sobre el aprendizaje alcanzado (Wiliam & Leahy, 2015; 2020). La información que se obtiene a partir de estas evidencias cumple, además, una doble función (Morales & Fernández, 2020):

- (i) posibilita al docente ajustar la enseñanza en función de las necesidades del grupo-clase y de cada estudiante, favoreciendo la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas y;
- (ii) permite al alumnado identificar sus fortalezas, reconocer los aspectos que requieren mejora y comprender cuáles son los pasos necesarios para seguir avanzando en su aprendizaje, convirtiéndose en una herramienta para promover la autorregulación y el aprendizaje autónomo.

Desde una perspectiva competencial, las evidencias de aprendizaje actúan como elementos de concreción curricular, haciendo visible el aprendizaje del alumnado en contextos reales y significativos (Castillo-Aredondo y Cabrerizo-Diago, 2010; Heritage, 2010). Solo así pueden reflejar de forma rigurosa el progreso del alumnado y convertirse en un referente sólido para orientar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

4.1.2. Tipos y clasificación de evidencias

Si las evidencias de aprendizaje permiten hacer visible lo que el alumnado sabe, comprende y puede hacer, el siguiente paso consiste en identificar los tipos de recursos y actividades que posibilitan su obtención y cómo se clasifican. En términos generales, las evidencias pueden recogerse a través de ejercicios, actividades, tareas o preguntas, cada uno con características y posibilidades diferenciadas (Castillo-Aredondo & Cabrerizo-Diago, 2010):

- **Ejercicio:** propuesta que busca el desarrollo de una habilidad concreta con una respuesta prefijada y que se realiza de forma descontextualizada. Tiene un carácter analítico.
- **Actividad:** Propuesta didáctica que busca el empleo de una habilidad ya adquirida, y que necesita de la toma de decisiones por parte del estudiante.
- **Tarea:** propuesta didáctica que tiene como objetivo integrar y utilizar todos los saberes del alumnado para solucionar un problema relacionado con su vida cotidiana. Más global que las anteriores.
- **Pregunta:** enunciados de carácter interrogativo empleado para obtener información sobre un aspecto de interés para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tradicionalmente, predominaba la idea de los ejercicios como núcleo para medir el desarrollo de los aprendizajes. Sin embargo, los cambios en la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje exigen la necesidad de recopilar evidencias y aprendizajes más amplios, que vayan más allá de la mera ejecución y permitan identificar por qué y para qué se aprende y cómo se puede transferir el conocimiento a diferentes contextos. Dentro de esta perspectiva, Sánchez-Bañuelos, (2003) propone una clasificación según la finalidad y el momento de la tarea o actividad:

- **Tareas o actividades de iniciación (inductivas):** que permitirán valorar el nivel de partida del alumnado y, a su vez, actúan como elemento motivante dentro de la sesión.
- **Tareas o actividades de desarrollo o implementación:** son aquellas que podrán el foco en el desarrollo de los principales aprendizajes de la sesión y que están estrechamente vinculadas con los objetivos de aprendizaje.

- **Tareas o actividades de refuerzo:** aquellas actividades que sirven para fortalecer aquellos aprendizajes que pueden no haber quedado correctamente adquiridos.
- **Tareas o actividades de ampliación:** son aquellas que se plantean para que, aquellos estudiantes con un mayor grado de desempeño puedan seguir avanzando y profundizando en aprendizajes por encima de aquellos solicitados.
- **Tareas o actividades de profundización o integración:** aquellas actividades que sirven para introducirse con mayor detalle en aquellos aprendizajes que se están trabajando.
- **Tareas o actividades de síntesis:** son aquellas actividades que sirven para resumir, en un único proceso, todo lo que se ha estado trabajando en sesiones previas.
- **Tareas o actividades integradas:** aquellas que trabajan de forma conjunta elementos de varias áreas.
- **Tareas o actividades de evaluación:** aquellas que sirven para valorar el grado de aprendizaje conseguido en un momento determinado.
- **Tareas o actividades de colaboración:** implican trabajo conjunto del alumnado.
- **Tareas o actividades de producción:** requieren generar un producto tangible o concreto.

A pesar de que todas las actividades, tareas o preguntas actúan como recursos didácticos que facilitan el aprendizaje, no todas ellas sirven como herramientas o recursos de evaluación (Castillo-Aredondo & Cabrerizo-Diago, 2010). Para que las actividades, tareas y preguntas pueden generar evidencias evaluables es imprescindible que (Castillo-Aredondo & Cabrerizo-Diago, 2010): (i) su diseño esté alineado con los objetivos y criterios de aprendizaje; (ii) permitan recoger información significativa sobre los aspectos específicos que se desean evaluar; y (iii) su finalidad vaya más allá de la mera práctica, convirtiéndose en un instrumento para valorar el progreso del alumnado y orientar la enseñanza. De esta manera, la planificación cuidadosa y la selección estratégica de las actividades y tareas garantizan que las evidencias obtenidas sean relevantes, válidas y útiles tanto para la evaluación formativa como para la toma de decisiones pedagógicas.

4.2. Diseño de tareas y actividades que generen evidencias

Corresponde al docente diseñar y poner en marcha estos recursos para poder inferir qué está comprendiendo el alumnado, cómo están razonando y en qué momento del proceso de aprendizaje se encuentra (Brookhart, 2017; Trivic et al. 2015). Para ello, resulta imprescindible tener claro los procedimientos y estrategias más adecuados para hacerlo y favorecer la recogida de información y evaluación de los diferentes componentes del aprendizaje (Castillo-Aredondo & Cabrerizo-Diago, 2010):

- Para **evaluar la adquisición de contenidos** deberán de utilizarse tareas o actividades que proporcionen información sobre el nivel de asimilación de los contenidos y que pongan en manifiesto el aprendizaje de un concepto, un hecho o un principio
- Para **evaluar la adquisición de habilidades**, las actividades y tareas deberán informar sobre el nivel de adquisición de determinadas destrezas: informar de cómo el alumnado es capaz de manejar, manipular, utilizar, probar, ejecutar, etc.
- Para **evaluar actitudes y valores**, las actividades y tareas propuestas deben permitir obtener información sobre conductas en las que el alumnado pone en manifiesto la adquisición de actividades o valores, es decir, ver cómo el alumnado va logrando hábitos de respeto, tolerancia, cooperación, etc.

- Para **evaluar la adquisición de estrategias de aprendizaje**, deberán plantarse actividades y tareas que favorezcan a la metacognición y que proporcionen información sobre la forma que tiene el alumnado para acceder al conocimiento, cómo estudia, trabaja o aplica lo conocido.

Castillo Aredondo y Cabrerizo-Diago (2010) subrayan que las tareas, actividades y preguntas que generan evidencias de aprendizaje deben integrarse de manera sistemática en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto implica diseñarlas de forma previa y consciente, definiendo con claridad qué información se recogerá, cuándo y cómo, de modo que las evidencias obtenidas permitan comprobar el grado de logro alcanzado por el alumnado en relación con los objetivos de aprendizaje y criterios de éxito previstos. Asimismo, resulta imprescindible generar un clima de aula seguro y de confianza que promueva la participación y el compromiso cognitivo del alumnado, garantizando así una recogida de información continua y significativa.

4.3. Cómo recopilar evidencias a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje

Como hemos visto previamente, el aprendizaje se consolida cuando el alumnado logra relacionar los nuevos conocimientos con los previos y otorgarles sentido (Ruíz-Martín, 2020a). Sin embargo, con frecuencia algunos estudiantes descubren, con frustración, que no han alcanzado los objetivos esperados o que no son capaces de realizar las tareas que se les proponen (Heritage, 2010). Para evitar esta situación, resulta imprescindible ofrecer oportunidades continuas, suficientes y diversas que permitan monitorear el progreso de aprendizaje e identificar en qué momento surgen las dificultades (Ruíz-Martín, 2020b). Desde esta perspectiva, las preguntas y tareas no actúan únicamente como instrumentos de comprobación, sino también como herramientas para guiar, profundizar y regular el aprendizaje (William & Leahy, 2015, 2020). En coherencia con los momentos clave de la evaluación formativa, estas pueden organizarse en tres grandes bloques según su propósito: (1) preguntas o prácticas (actividades o tareas) iniciales, (2) preguntas o prácticas (actividades o tareas) para orientar el proceso y (3) preguntas o prácticas (actividades o tareas) finales.

4.3.1. Tareas iniciales: activar conocimientos previos

Se refieren a las preguntas o prácticas cuyo propósito, además de averiguar los conocimientos previos del alumnado sobre el tema a trabajar, es recuperar la información ya aprendida, activar los saberes adquiridos y facilitar su consolidación en la memoria a largo plazo (Sanmartí, 2007; William & Leahy, 2020). Según Shulman (1987), estas experiencias iniciales deben ser lo suficientemente desafiantes como para despertar nuevas preguntas que cuestionen las concepciones previas del alumnado, generando así un conflicto cognitivo que genere curiosidad, estimule la reflexión e impulse un aprendizaje significativo.

Asimismo, es esencial que el profesorado anticipe las ideas, interpretaciones erróneas y confusiones más probables que puedan surgir (Morales & Fernández, 2022; Sanmartí, 2007). Estas no deben entenderse solo como errores o vacíos de conocimiento, sino como creencias previas que pueden entrar en conflicto con los nuevos aprendizajes. Lejos de evitarlas, los docentes pueden convertir estas concepciones equivocadas en recurso pedagógico (William & Leahy, 2020). La experiencia acumulada en la enseñanza de un determinado nivel o materia permite identificar patrones de error frecuentes, lo que da al profesorado la oportunidad de diseñar preguntas o actividades estratégicas que desafíen directamente esos malentendidos, prejuicios o hábitos poco

apropiados en relación con los objetivos de aprendizaje (Morales & Fernández, 2022; Wiliam & Leahy, 2015). Estas dinámicas pueden adoptar múltiples formas (Morales & Fernández, 2022; Wiliam & Leahy, 2015): imágenes, diagramas, gráficos, historias, noticias, experimentos, entre otros recursos, siempre que sean pertinentes y motivadores.

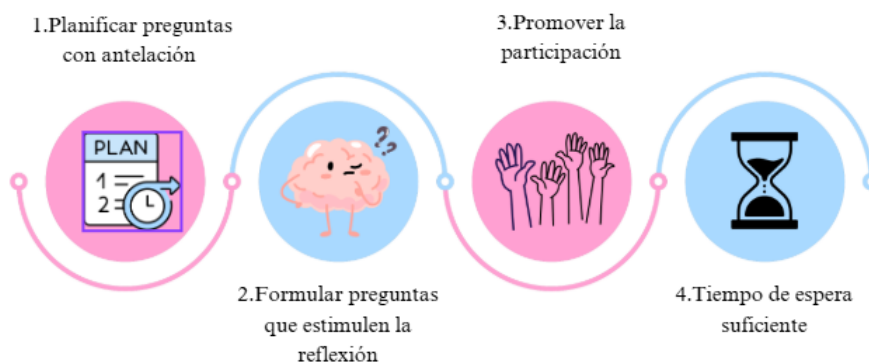
4.3.2. Tareas que orientan el proceso de aprendizaje

Las tareas, actividades y preguntas que orientan el proceso de aprendizaje se plantean de forma continua a lo largo de un periodo formativo con el objetivo de monitorear el progreso del alumnado, identificar los aprendizajes consolidados y detectar aquellos que requieren mayor apoyo o profundización (Heritage, 2010; Morales & Fernández, 2022). En este sentido, constituyen herramientas clave de la evaluación formativa, al servicio de la metodología de enseñanza-aprendizaje. Para que estas tareas aporten información relevante, deben cumplir ciertos criterios (Brookhart, 2017; Trivic et al., 2015): (i) ser variadas; (ii) ofrecer información válida sobre los aprendizajes que se trabajan; (iii) permitir distintas formas de expresión; (iv) facilitar la transferencia a contextos diversos y; (v) poder aplicarse en diferentes modalidades de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

Estas tareas posibilitan conocer el nivel de desempeño del alumnado mediante evidencias tanto cualitativas como cuantitativas. En este grupo se incluyen actividades orientadas a trabajar y afianzar lo aprendido, como resúmenes, mapas conceptuales, resolución de problemas, comentarios de texto, cuestionarios breves o producciones escritas, entre otras. Además de estas actividades y tareas, Benoit-Ríos (2020) y Santos-Guerra (1993) determinan que una de las mejores opciones para permitir generar evidencia del aprendizaje es el diálogo y la interacción en el aula, convirtiéndose en herramientas clave para ajustar la enseñanza en tiempo real (Salinas, 2002). Wiliam y Leahy (2020) destacan que, cuando se conversa con el alumnado, es posible acceder a su pensamiento y comprender cómo están construyendo sus aprendizajes. Por esta razón, insisten en la necesidad de crear situaciones y momentos durante el proceso que favorezcan el intercambio de experiencias y la reflexión conjunta. No se trata solo de preguntar, sino de hacerlo en un entorno que propicie la participación y el pensamiento activo. Para ello, es necesario que el aula se convierta en un espacio seguro donde los errores se valoren como parte del aprendizaje y donde todas las voces tengan lugar. En este sentido, los autores proponen algunos principios clave a tener en cuenta al formular preguntas durante el proceso de aprendizaje:

Figura 6.

Principios clave para formular actividades y preguntas eficaces durante el periodo de aprendizaje.



Nota. Adaptada de Wiliam y Leahy (2015; 2020)

1. **Planificar las preguntas con antelación**, evitando la improvisación y la ambigüedad. Una planificación cuidadosa permite centrar la atención del alumnado en los conceptos clave.
2. **Formular preguntas que estimulen la reflexión** y la activación cognitiva, que vayan más allá de respuestas literarias o de memorización, buscando que el alumnado analice, relacione ideas y piense críticamente.
3. **Promover la participación** de todo el alumnado evitando que siempre respondan los mismos. Para ello, se pueden utilizar recursos como tarjetas con nombres, números, palitos u otros sistemas aleatorios que aseguren una participación equitativa.
4. **Ofrecer un tiempo de espera suficiente** para que los estudiantes piensen antes de responder. Con frecuencia se espera una respuesta inmediata, pero el pensamiento profundo requiere un tiempo de reflexión. Dar este espacio permite que más estudiantes se animen a participar y formulen respuestas más elaboradas.

Este enfoque permite al docente no solo recoger información valiosa sobre el avance del grupo, sino también orientar y adaptar la enseñanza para que responda mejor a las necesidades reales del alumnado en cada momento.

4.3.3. Tareas finales

Las tareas finales son preguntas o actividades cuyo propósito es comprobar el nivel de aprendizaje alcanzado por el alumnado al finalizar una sesión, una secuencia didáctica o un tema (Sanmartí, 2007). Su función principal es proporcionar información clara y específica sobre el grado de comprensión alcanzado, permitiendo identificar distintos niveles de dominio, así como errores o concepciones persistentes (Bennett, 2011; Black & Wiliam, 1998, 2009). Asimismo, contribuyen a sintetizar los aprendizajes más relevantes, reforzando las ideas clave y generando evidencias útiles para la toma de decisiones pedagógicas. Además de las actividades habituales y planificadas en el aula (como cuadernos de trabajo, resúmenes, diarios de aprendizaje, trabajos cooperativos, infografías o presentaciones orales), existen tareas breves que permiten obtener evidencias de forma ágil en el día a día del aula (Wiliam & Leahy, 2015, 2020). Entre ellas se encuentran los *exit tickets*, los *one-minute papers*, los formularios rápidos o los juegos interactivos, como *Kahoot*. Estas tareas también pueden formularse en forma de preguntas centradas en una idea clave y con una redacción clara e inequívoca, lo que facilita tanto la respuesta del alumnado como su posterior análisis por parte del docente (Morales & Fernández, 2022). Por lo general, se caracterizan por ser rápidas de responder y de corregir, y no tienen un carácter calificador, sino fundamentalmente formativo (Wiliam & Leahy, 2015, 2020).

4.4. Herramientas para recolectar evidencias: ejemplos prácticos

A lo largo de este capítulo se ha evidenciado que la recolección de evidencias sobre el aprendizaje puede realizarse de múltiples formas y en distintos momentos del proceso educativo. Benoit-Ríos (2018), Heritage (2010) y Wiliam y Leahy (2020) destacan la importancia de centrarse en aquellas evaluaciones espontáneas y en las preguntas o interacciones del aula que fomentan la reflexión y los espacios de diálogo, ya que permiten aplicarse de manera integrada y ofrecen una visión rápida y general de lo que el alumnado está realmente aprendiendo. Estas estrategias facilitan que el docente ajuste, monitoree y reconduzca el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera ágil y eficaz,

pudiendo implementarse en diferentes momentos de la sesión. En este apartado se analizarán algunas de estas posibilidades, enfocándose en herramientas y estrategias para determinar el dominio del alumnado en relación con competencias, habilidades y contenidos, así como en propuestas que permitan conocer la percepción del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje.

4.4.1. Preguntas o estrategias que facilitan obtener evidencias

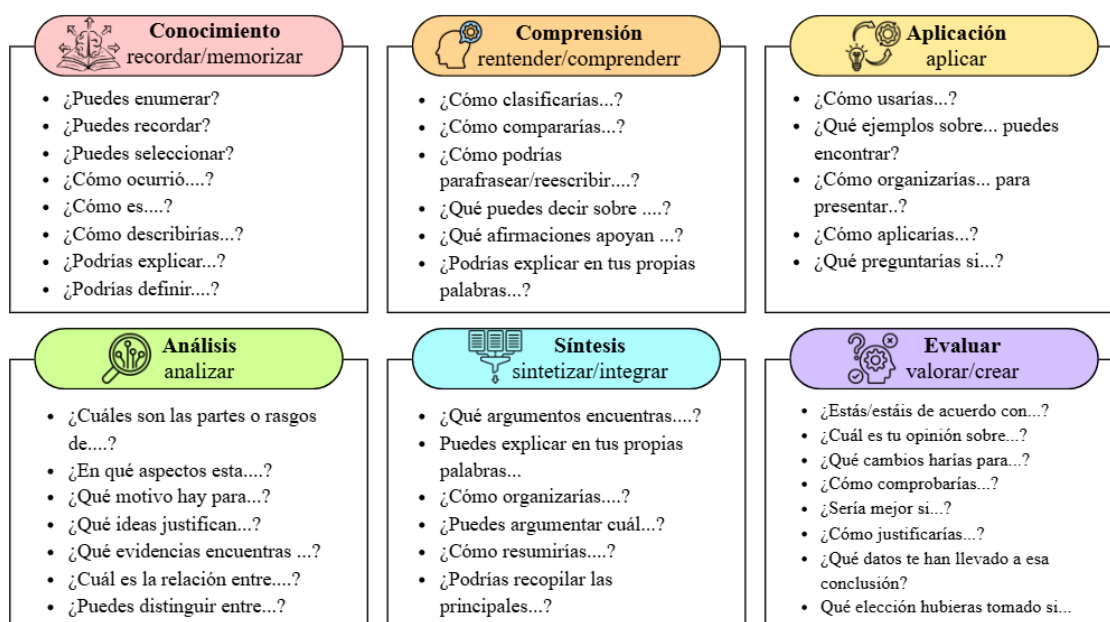
Con el fin de ilustrar cómo generar evidencias de aprendizaje relevantes, en este apartado, siguiendo las propuestas de la Agencia de Calidad de Educación (2016; 2017), Unidad de Currículum y Evaluación (s.f.), Morales y Fernández (2022) y Sacubo (2020) se recogen diversos ejemplos de preguntas y estrategias que pueden ser aplicadas de forma sistemática en el aula.

(i) Preguntas en diferentes niveles

Esta estrategia consiste en formular preguntas con distintos niveles de complejidad cognitiva, ajustadas al desarrollo de las habilidades del alumnado. El nivel de dificultad se gradúa desde preguntas que implican procesos básicos (como la observación, la identificación o la descripción) hasta otras que requieren habilidades cognitivas de mayor nivel (como la aplicación, la interpretación, el análisis o la síntesis). El empleo de preguntas en diferentes niveles permite al docente obtener evidencias rápidas y variadas sobre el aprendizaje del alumnado, al tiempo que favorece la participación de estudiantes con distintos niveles de competencia. De este modo, se obtiene información no solo sobre la comprensión de los contenidos, sino también sobre la capacidad para razonar, transferir conocimientos y construir significados. Siguiendo la propuesta de Gamboa-Solano et al. (2023) y Peñaloza-Carreón et al. (2022), las preguntas pueden organizarse acorde a la naturaleza de los aprendizajes, siguiendo los seis niveles de dominio propuestos por Bloom, que facilitan la planificación de la interacción en el aula y la recogida de evidencias sobre los procesos cognitivos que se están desarrollando:

Figura 7.

Preguntas formuladas a partir de las categorías establecidas en la Taxonomía de Bloom.

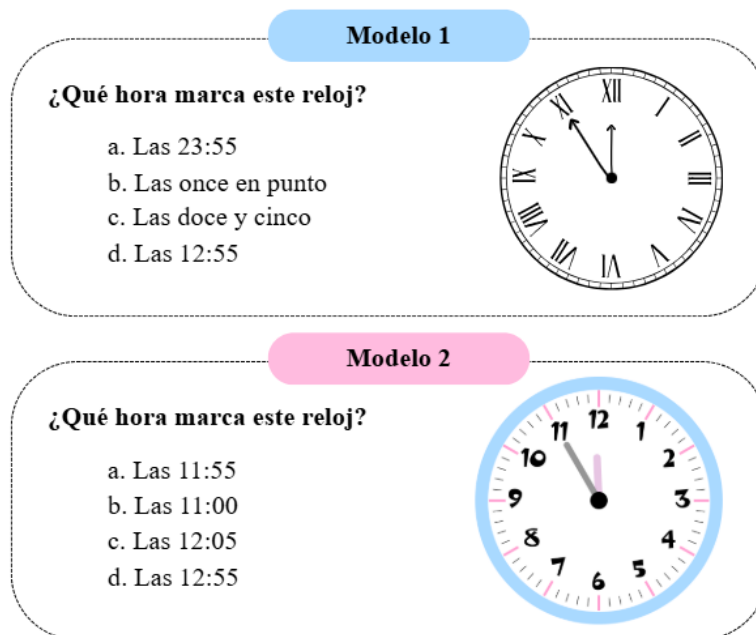


Nota. Adaptada de Peñaloza-Carreón et al. (2022)

(ii) Preguntas bisagra

Preguntas que pueden plantearse en cualquier momento de la sesión de forma ágil, generalmente en un breve intervalo de tiempo (entre 3 y 5 minutos). Su finalidad es calibrar rápidamente el nivel de comprensión del alumnado sobre un aspecto clave del contenido que se está trabajando. Pueden adoptar distintos formatos (opción múltiple, respuesta corta, completar frases, entre otros) y que están pensadas para que todo el alumnado responda, lo que permite obtener información individual y global sobre el grado de comprensión de la clase. Para que resulten eficaces, deben centrarse en ideas esenciales y anticipar errores o concepciones erróneas frecuentes, de modo que el análisis de las respuestas facilite la toma de decisiones pedagógicas informadas. Su finalidad principal es evaluar la comprensión, más que la mera memorización de datos, y pueden utilizarse como punto de partida para generar debate, favoreciendo así una comprensión más profunda del contenido. A continuación, se presenta un ejemplo para el desarrollo de una buena pregunta bisagra (adaptado de Morales & Fernández, 2022):

Figura 8.
Ejemplo de diseño de una pregunta bisagra



Nota. Morales y Fernández (2022)

Área: Matemáticas

Contenido: Lectura de relojes analógicos

Nivel educativo: 3.º de Educación Primaria

De acuerdo con estos autores, la mejora de la calidad de las preguntas bisagra pasa por la revisión del Modelo 1 y su evolución hacia una versión más ajustada (Modelo 2), considerando criterios como:

- **Reducción de la carga cognitiva:** Se sustituyen los números romanos con el fin de eliminar interferencias de comprensión que no fueran estrictamente matemáticas
- **Unificar el formato de respuesta:** todas las respuestas en el mismo formato numérico, evitando la combinación de letras y números.

- **Diseño de distractores significativos:** Se revisan las opciones de respuesta para asegurar que cada una reflejara un único error habitual en la lectura de relojes analógicos en alumnado de 3.º de Educación Primaria. Este criterio se cumplía en las opciones b, c y d, mientras que la opción correcta (a) presentaba una doble dificultad: deducir la hora y convertirla al formato 23:55. Para evitar esta complejidad innecesaria, se sustituye por la hora 11:55.

Con estos cambios tenemos una pregunta clara, sin distractores y enfocada al tema que queremos trabajar con 4 respuestas que reflejan el conocimiento o las confusiones habituales.

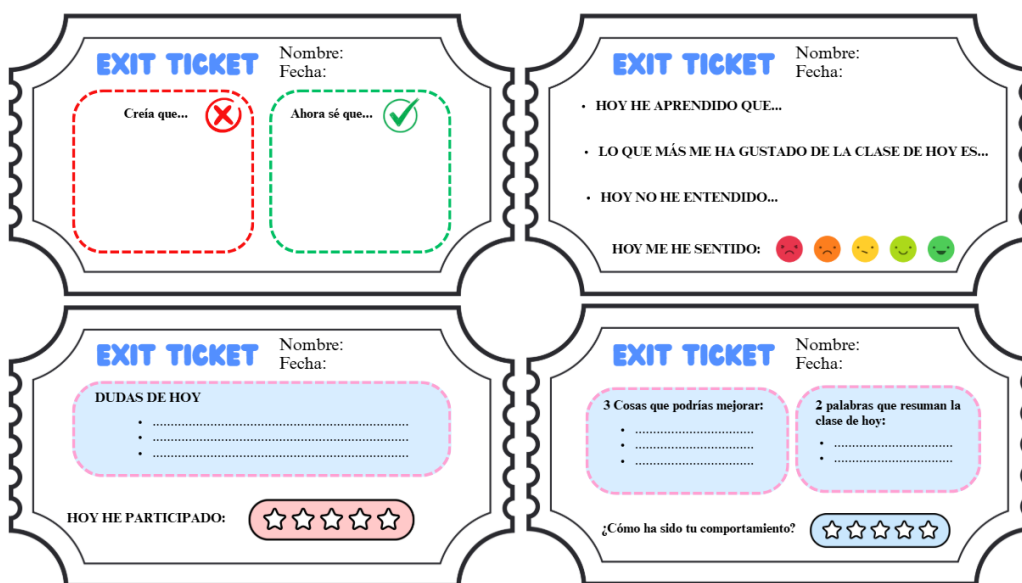
(iii) Exit tickets o pases de salida

Los *exit tickets* o pases de salida consisten en una tarea breve que el alumnado debe completar y entregar al finalizar la sesión (Sabuco, 2020). Se trata de un recurso ágil, tanto en su aplicación como en su evaluación, que permite al docente recoger evidencias inmediatas sobre el aprendizaje desarrollado durante la clase. Este tipo de instrumento presenta varias ventajas:

- Permite realizar inferencias válidas sobre el aprendizaje del alumnado, diferenciando con precisión distintos niveles de comprensión y haciendo visibles posibles errores, equívocos o confusiones.
- Proporciona información relevante sobre los aspectos clave de la sesión, focalizando la atención en la idea principal y favoreciendo respuestas claras y concisas.
- Se centra en un único concepto o aspecto concreto, lo que facilita una respuesta rápida por parte del alumnado y una evaluación eficiente por parte del docente.

Los pases de salida pueden utilizarse para evaluar diversas dimensiones del aprendizaje, no solo en relación con la adquisición de contenidos, sino también respecto al interés mostrado, las dificultades encontradas, el grado de comprensión alcanzado o la percepción del propio proceso de aprendizaje. A continuación, se presentan algunas posibles modalidades de exit tickets.

Figura 9.
Ejemplo Exit Tickets



Nota. Rodríguez-Negro (2024)

(iv) **One minute paper**

El *one minute paper* es una técnica que consiste en solicitar al alumnado que escriba, durante un breve periodo de tiempo (generalmente un minuto), todo lo que sabe sobre un tema concreto o la información que puede aportar en respuesta a una pregunta planteada (Sabuco, 2020). Para facilitar la participación y evitar bloqueos o respuestas en blanco, es recomendable proporcionar una frase inicial o consigna de apoyo que sirva como punto de partida. Esta técnica resulta especialmente útil para activar conocimientos previos, reflexionar sobre lo trabajado durante la sesión y consolidar los nuevos aprendizajes adquiridos. El *one minute paper* permite al docente obtener evidencias rápidas sobre el nivel de comprensión del alumnado, identificar ideas clave, detectar posibles lagunas conceptuales y valorar el grado de apropiación de los contenidos.

(v) **Dos verdades y una mentira**

Esta actividad consiste en plantear tres afirmaciones, de las cuales dos son verdaderas y una es falsa. Las afirmaciones pueden estar relacionadas con un contenido de la materia que se esté trabajando o que se vaya a trabajar (cuando se utiliza como estrategia de activación de conocimientos previos), o bien con aspectos personales, en cuyo caso puede emplearse como dinámica de presentación o de cohesión de grupo. La actividad puede ser propuesta tanto por el docente como por el propio alumnado y compartirse de manera oral o en pequeños grupos, donde los participantes deben identificar cuál de las afirmaciones es la falsa. Desde el punto de vista de la evaluación del aprendizaje, esta estrategia permite al docente observar el grado de comprensión del alumnado, detectar ideas erróneas y promover la argumentación y el intercambio de razonamientos.

(vi) **Cita del día**

La *cita del día* es una estrategia que consiste en trabajar de forma habitual con una cita breve, relacionada con el contenido de la materia o con aspectos transversales del aprendizaje (Sabuco, 2020). La cita puede abordarse de distintas maneras, en función del objetivo didáctico planteado, como, por ejemplo: expresar una opinión personal, explicar su significado, ilustrarla con un ejemplo, relacionarla con contenidos trabajados en clase o realizar una traducción. Esta estrategia permite obtener evidencias rápidas sobre la comprensión del alumnado, su capacidad de interpretación y de conexión entre ideas, así como sobre el desarrollo del pensamiento crítico y la expresión escrita u oral. Además, puede utilizarse tanto al inicio de la sesión (como actividad de activación) como durante el desarrollo o al cierre de la clase, favoreciendo la reflexión y el diálogo.

(vii) **Nombra cinco**

Esta estrategia consiste en proponer un tema o concepto clave y solicitar al alumnado que nombre cinco elementos relacionados con él. Se trata de una actividad breve y de rápida aplicación que permite al docente obtener evidencias inmediatas sobre el nivel de comprensión, la activación de conocimientos previos y la capacidad del alumnado para establecer relaciones entre conceptos.

La agencia de Calidad de Educación (2017), Rodríguez-Negro (2024) y Wiliam y Leahy (2020) subrayan la importancia garantizar la participación equitativa de todo el alumnado ante estas actividades, preguntas o tareas, evitando que sean siempre los mismos estudiantes quienes intervengan o respondan. Esto permite obtener una imagen lo más fiel posible del progreso individual de cada estudiante, sin necesidad de recurrir constantemente a pruebas específicas e individuales. En este sentido, proponen diversas estrategias que facilitan la recogida de información en el aula de forma inclusiva y sistemática:

- **Tarjetas ABCD:** En esta estrategia, el docente plantea una pregunta de selección múltiple y solicita al alumnado que responda de manera simultánea mostrando una tarjeta

que represente su elección (A, B, C o D). Este procedimiento permite obtener información inmediata sobre el nivel de comprensión de toda la clase.

- **Palitos con nombre:** En esta estrategia, cada estudiante escribe su nombre en un palo de helado, que luego se coloca en un recipiente común. Cada vez que el docente plantea una pregunta en clase, se selecciona un palo al azar para determinar quién responde. Este sistema garantiza la participación de todo el alumnado, evitando que solo intervengan los estudiantes más activos o habituales. Existen variantes de esta estrategia que cumplen la misma función de selección aleatoria, como: lista de clase, aleatorizador de pizarra interactiva, etc. Todas estas técnicas buscan comprometer al alumnado, dado que saben que pueden ser llamados en cualquier momento.
- **Pizarras individuales:** esta estrategia consiste en que cada estudiante disponga de una pequeña pizarra o de una hoja blanca dentro de una funda plástica, junto con un marcador. Durante la clase, el alumnado proporciona información o responde a preguntas escribiendo en la pizarra y levantándola para que el docente pueda observarla. Este sistema permite recoger respuestas de todos los estudiantes de manera simultánea.

4.4.2. *Estrategias para la obtención de evidencias involucrando al alumnado: auto y coevaluación*

Resulta imprescindible promover estrategias que favorezcan obtener evidencias sobre la percepción del aprendizaje del alumnado y favorezcan a la metacognición. Es decir, estrategias que ayuden al alumnado a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje (Sabuco, 2020). Ofrecer este tipo de recursos en diferentes momentos del proceso formativo no solo contribuye al desarrollo de la autonomía del estudiante, sino que también proporciona al docente información valiosa para comprender en qué punto se encuentra cada alumno y qué aspectos requieren un mayor acompañamiento pedagógico. A continuación, siguiendo los modelos propuestos por la Unidad de Curriculum y Evaluación (s.f.); la Agencia de Calidad de Educación (2016; 2017); Morales & Fernández (2022) y Sabuco (2020) se presentan algunas de estas estrategias metacognitivas, acompañadas de ejemplos prácticos:

- **La parada de 3 minutos:** esta estrategia está diseñada para clases magistrales o sesiones en las que se realiza una explicación, ya sea por parte del profesorado o del alumnado. Consiste en planificar una o varias pausas de tres minutos a lo largo de la explicación, durante las cuales los estudiantes, en parejas o pequeños grupos, comentan lo que se ha expuesto, comparan apuntes, resuelven dudas entre ellos y generan nuevas preguntas. Esta dinámica permite abordar problemas de comprensión originados por la falta de atención y optimizar el tiempo de aprendizaje. Al finalizar la pausa, la explicación continúa normalmente. Posteriormente, el docente puede recopilar las preguntas planteadas o las dudas no resueltas.
- **5-4-3-2-1:** estrategia que permite conocer tanto las ideas previas del alumnado sobre un tema como evaluar lo que han aprendido durante la sesión. Consiste en realizar una breve actividad en la que se solicita a los estudiantes que respondan a una serie de preguntas relacionadas con el contenido o los aprendizajes que consideran haber adquirido. Esta técnica facilita la reflexión individual, la activación de conocimientos y la identificación de los conceptos mejor comprendidos o aquellos que necesitan reforzarse.

Figura 10.
Ejemplo ficha para el desarrollo de la estrategia 5-4-3-2-1.

5-4-3-2-1

5	👍	5 Cosas que me han gustado del proyecto
4	🧠	4 cosas que he aprendido
3	👍	3 cosas que se me han dado bien
2	😊	2 cosas que me gustaría mejorar
1	🎯	1 reto/objetivo que me gustaría alcanzar

Nota. Sabuco (2020).

- **Face-it:** recurso destinado a la autoevaluación del alumnado, que además puede funcionar como resumen de lo aprendido durante un periodo formativo. Consiste en presentar al alumnado una ficha que recopile todas las actividades realizadas a lo largo del periodo, donde cada estudiante marcará, coloreará o señalará con una carita el nivel de comprensión o dominio que percibe haber alcanzado en cada actividad.
- **Evaluación amable:** ficha diseñada para evaluar trabajos o proyectos colectivos, favoreciendo la evaluación entre pares y la coevaluación. Cada estudiante debe registrar tres elementos: algo que le haya gustado del trabajo, algo que se deba modificar y una sugerencia para futuras actividades o proyectos. Además, esta estrategia puede adaptarse para reflexionar sobre el aprendizaje individual, permitiendo que el alumnado evalúe su progreso en términos de contenidos, habilidades desarrolladas o actitudes vinculadas a la materia trabajada.

Figura 11.
Ejemplo ficha para el desarrollo de la estrategia evaluación amable.

EVALUACIÓN AMABLE

👍	Algo que te haya gustado:
🔄	Algo que debería de hacer diferente:
💡	Algo que te sugiero para el futuro:

Nota. Sabuco (2020)

- **Gimme-3:** consiste en solicitar al alumnado que identifique tres aspectos en los que considera que necesita mejorar, ya sea relacionados con la materia, con habilidades específicas, actitudes o técnicas de aprendizaje. A partir de esta identificación, cada estudiante debe establecer una meta concreta y determinar los pasos necesarios para alcanzarla.
- **Luces de aprendizaje:** Esta estrategia consiste en invitar al alumnado a señalar su nivel de comprensión mediante tres tarjetas de colores:
 - o **Verde:** he entendido bien y no tengo dudas; podría ayudar a otros.
 - o **Amarillo:** tengo dudas, pero puedo seguir trabajando.
 - o **Rojo:** necesito ayuda; no puedo continuar hasta resolverlas.

Siguiendo esta misma lógica, Sabuco (2020) propone el *Semáforo de grupo* para el manejo de dudas colectivas. En este caso el grupo coloca la tarjeta correspondiente según su nivel de comprensión o acuerdo interno. Si tienen dudas, no logran ponerse de acuerdo o requieren apoyo, seleccionan la roja. La amarilla indica progreso, y la verde señala que están realizando la tarea de manera satisfactoria. El uso de estas estrategias permite al docente obtener una visión inmediata del nivel de comprensión de toda la clase.

Conclusiones

Las evidencias de aprendizaje constituyen un elemento esencial para comprender y hacer visible el proceso de aprendizaje, ya que permiten identificar qué es lo que el alumnado ha logrado realmente. Para garantizar una enseñanza de calidad, es imprescindible conocer qué sabe el alumnado, puesto que esta información es la que permite diseñar, ajustar y orientar de manera adecuada el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, las evidencias no surgen de forma espontánea; como docentes, es necesario buscarlas de manera intencionada y, sobre todo, tener claro qué queremos observar. Como se ha analizado a lo largo del capítulo, una de las estrategias más eficaces para ello es el diálogo compartido, ya que permite aclarar dudas y comprender el pensamiento del alumnado en el mismo momento en que se produce. No obstante, especialmente en grupos numerosos, esta práctica puede resultar difícil de implementar, por lo que se hace necesario recurrir a otras estrategias que faciliten la recogida de información relevante sobre lo que el alumnado sabe y sabe hacer, permitiendo así tomar decisiones pedagógicas fundamentadas. En este sentido, a lo largo del capítulo se han presentado diversas formas de generar evidencias de aprendizaje, así como distintas técnicas para formular preguntas y diseñar tareas que ayuden a revelar aspectos clave del desarrollo del alumnado.

Referencias

- Agencia de Calidad de Educación (2016). Guía práctica: ejemplos de evaluación formativa. www.agenciaeducacion.cl
- Agencia de Calidad de Educación (2017). Guía y uso: evaluación formativa. Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje. www.agenciaeducacion.cl
- Benoit-Ríos, C.B. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de investigación educativa*, 11(2), 95-115. 10.18861/cied.2020.11.2.2994
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.

- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21, 5–31.
- Brookhart, S.M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. ASCD. Alexandria
- Castillo-Arredondo, S. & Cabrerizo-Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson.
- Gamboa-Solano, L., Guevara-Mora, M.G., Mena, A., & Umaña-Mata, A.C. (2023). Taxonomía revisada de Bloom como apoyo para la redacción de resultados de aprendizaje y el alineamiento constructivo. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(38), 140-155. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v25i38.4529>
- Heritage, M. (2010). *Formative Assessment. Making it happen in the classroom*. Corwin Press.
- Morales, M. & Fernández, J. (2022). *La evaluación formativa: estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. SM.
- Peñaloza-Carreón, J. E., Mayorga-Ponce, R. B., & Roldan-Carpio, A. (2022). Correcto uso de la Taxonomía de Bloom para desarrollar objetivos. *Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo*, 11(21), 63–65. <https://doi.org/10.29057/icsa.v11i21.9779>
- Reyes-López, O. (2018). Diseño de evidencias de aprendizaje con base en los aprendizajes clave esperados en el contexto de la educación virtual. *Revista Mexicana de Bachillerato a distancia*, 19(10), 70-80.
- Ruiz-Martín, H. (2020). *Aprendiendo a aprender. Mejora tu capacidad de aprender descubriendo cómo aprende tu cerebro*. Vergara.
- Ruiz-Martín, H. (2020). *Conoce tu cerebro para Aprender a Aprender*. International Science Teaching Foundation (istf).
- Sabuco, A. (2020). *Próxima estación de aprendizaje. Estrategias y buenas prácticas docentes para todo el alumnado*. Paréntesis. Servicios Educativos.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Graó.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.
- Sanmartí, N. (2023). El reto de la participación del alumnado en la evaluación. *Participación educativa*, 77-89.
- Santos-Guerra, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe.
- Trivic, D., Finlayson, O., Lovatt, J. & McCormack, L. (2015). Design of Learning and Assessment Task. 127-148.
- Unidad de Currículum y Evaluación (s.f). *Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes. Integrado del uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza*. Ministerio de Educación, República de Chile. www.educarchile.cl
- William, D. & Leahy, S. (2015). *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K-12 Classroom*. Learning Sciences International.
- William, D. & Leahy, S. (2020). *Integrar la evaluación formativa en la enseñanza. Técnicas para usar a lo largo de toda la trayectoria escolar*. Aptus

Capítulo 5

La retroalimentación efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje

LAURA CAÑADAS - MAITE ZUBILLAGA-OLAGUE - ESTHER SANTOS-CALERO

Introducción

Como se ha visto en capítulos previos, una de las estrategias clave dentro del marco de la evaluación formativa propuestas por Wiliam y Leahy (2015) es entregar retroalimentación o feedback que permita que los estudiantes avancen. Este constituye uno de los núcleos más potentes y, a la vez, más frecuentemente malinterpretados de la práctica evaluativa. No toda devolución de información al alumnado es retroalimentación formativa, ni toda corrección contribuye al aprendizaje. Para que la retroalimentación sea verdaderamente formativa debe cumplir, entre otros, condiciones específicas relacionadas con su propósito, su contenido, su temporalidad y su uso posterior. Este capítulo desarrolla en profundidad el marco teórico y conceptual de la retroalimentación formativa, sus fundamentos, características, tipologías, estrategias prácticas y los errores más frecuentes.

5.1. ¿Qué es la retroalimentación? Fundamentación teórica

Desde una perspectiva teórica, la retroalimentación puede conceptualizarse como la información que se ofrece a un aprendiz respecto a algún aspecto de su desempeño, con la finalidad de reducir la distancia entre el nivel actual y el nivel deseado de ejecución (Sadler, 1989). Este proceso no solo implica transmitir información, sino guiar, orientar y apoyar el desarrollo autónomo del estudiante. Esta idea conecta con modelos clásicos de autorregulación y control de sistemas: para ajustar una trayectoria se necesita información sobre la variación con respecto a la meta y orientaciones sobre cómo corregirla (Carver & Scheier, 1998). Por lo tanto, tal y como han demostrado diversos estudios (Hattie, 2009; Shute, 2008) la retroalimentación constituye uno de los elementos pedagógicos más influyentes en el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, tradicionalmente se ha asociado frecuentemente a otros aspectos como calificaciones, marcas de error, comentarios generales, juicios de valor globales, etc. Estos formatos, aunque informativos, no necesariamente son formativos. La clave no es informar sobre el rendimiento, sino promover el progreso.

Diferentes modelos han planteado cómo la retroalimentación incide en el aprendizaje. Desde el enfoque conductista, la retroalimentación se entendía como refuerzo, positivo o negativo, para consolidar respuestas deseables (Skinner, 1953). En contraste, las perspectivas cognitivistas y

constructivistas destacan que el feedback es un mecanismo para procesar información, regular la actuación y construir significados (Butler & Winne, 1995). Actualmente, los enfoques socio-culturales subrayan la importancia del diálogo, la mediación y la interacción como motores fundamentales en la comprensión y uso de la retroalimentación (Carless & Boud, 2018). Desde una perspectiva formativa, la retroalimentación puede definirse como la información específica, comprensible y accionable que se proporciona al estudiante sobre su desempeño en relación con una meta de aprendizaje, con la finalidad de que pueda mejorar en intentos posteriores (Heritage, 2007; Stiggins, 2005). En este sentido, no es simplemente un acto comunicativo unilateral, sino un proceso interactivo, continuo, situado y orientado al progreso. Su valor depende tanto de su calidad como de la capacidad del estudiante para interpretarlo, atribuirle sentido y convertirlo en acciones de mejora (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Esta visión dinámica invita a comprender que retroalimentar implica enseñar a aprender, lo que pone en evidencia la importancia de que este sea efectivo para que cumpla plenamente su finalidad formativa

5.2. ¿Qué es la retroalimentación efectiva?

La retroalimentación se ha consolidado como un mecanismo central para el aprendizaje cuando es entendida como parte de un ciclo formativo, y no como un mensaje aislado. Desde una perspectiva integradora, los aportes de la teoría de la brecha de aprendizaje (Sadler, 1989), los modelos de autorregulación del aprendizaje (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Zimmerman, 2000) y el marco de las tres preguntas clave del feedback (Hattie & Timperley, 2007) ofrecen principios convergentes: la necesidad de hacer visibles los estándares, diagnosticar la situación actual, trazar rutas claras para progresar y diseñar el feedback de modo que el estudiante pueda usarlo para mejorar su desempeño. En esta sección se articulan estos marcos, destacando sus implicaciones didácticas y su complementariedad.

5.2.1. Teoría de la brecha de aprendizaje

Sadler (1989) planteó que la retroalimentación es formativa únicamente si el estudiante: (a) comprende el estándar que se espera alcanzar; (b) puede comparar su trabajo con ese estándar; y (c) dispone de estrategias para cerrar la brecha entre su desempeño actual y el deseado. Este enfoque sitúa la retroalimentación dentro de un proceso cognitivo activo del estudiante; no se trata de un flujo unidireccional de información del docente, sino de desarrollo de juicio evaluativo y de capacidad de acción (Carless & Boud, 2018).

En la práctica, hacer visible el estándar implica contar con criterios explícitos y comprensibles. El estándar debe ser transparente, facilitando criterios, ejemplos y dejando tiempo para analizarlos e interiorizarlos. Además, la comparación con el estándar requiere de desarrollo del juicio evaluativo del estudiante mediante prácticas de evaluación formativa y crear oportunidades de análisis consciente para el estudiantado del punto en el que se encuentran en relación con dichos criterios, aterrizándolos en casos concretos. Finalmente, cerrar la brecha exige *feedforward* accionable, es decir, siguientes pasos específicos y viables (Carless & Boud, 2018; Shute, 2008). Además, el estudiante debe tener oportunidad real de aplicar la retroalimentación, dado que, sin esta última condición, la retroalimentación se convierte en un acto cerrado, sin impacto en el aprendizaje.

5.2.2. Las tres preguntas clave del feedback

Otro de los modelos más influyentes en el campo de la retroalimentación educativa es el propuesto por Hattie y Timperley (2007). Según su planteamiento, el feedback eficaz responde a tres preguntas fundamentales:

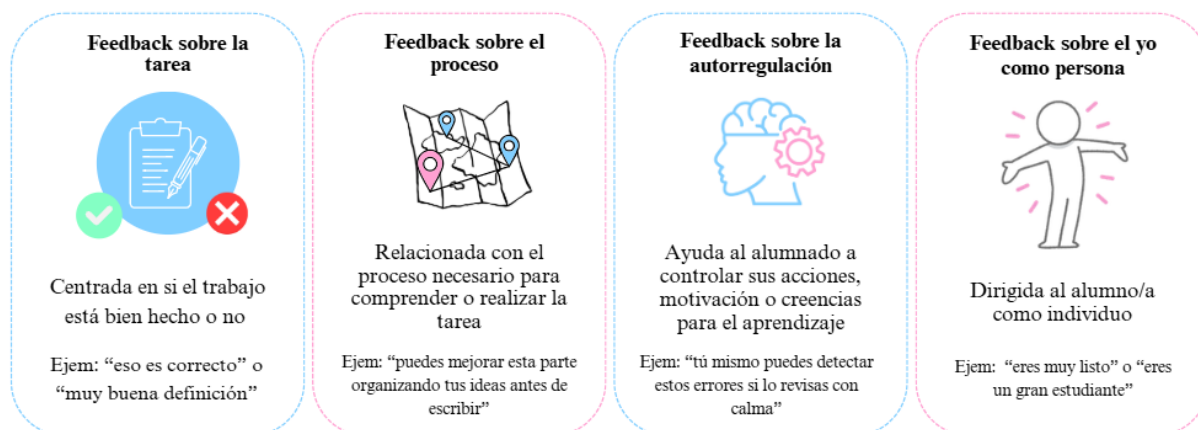
1. **¿Dónde estoy? (Nivel actual):** ayuda al estudiante a conocer su punto de partida. Requiere evidenciar e identificar fortalezas, errores, lagunas y patrones de desempeño.
2. **¿Hacia dónde voy? (Objetivo):** clarifica las metas de aprendizaje, los criterios de éxito y los estándares esperados. Sin una meta clara, el feedback pierde dirección (Sadler, 1989).
3. **¿Cómo puedo avanzar? (Siguiendo paso):** proporciona acciones concretas y realistas que permitan reducir la brecha entre el desempeño actual y el deseado.

Esta tríada articula el feed-back (diagnóstico - ¿dónde estoy?), el feed-up (estándar - ¿hacia dónde voy?) y el feed-forward (acción - ¿cómo puedo avanzar?), encapsulando el ciclo formativo. Este modelo destaca que la retroalimentación no solo actúa sobre errores, sino que forma parte de un ciclo continuo de autorregulación, metacognición y construcción del conocimiento.

Tal y como se refleja en la Figura 12., el modelo, además, distingue niveles de retroalimentación con diferente impacto:

Figura 12.

Niveles de retroalimentación



Nota. Elaboración propia

- **Nivel de la tarea o producto:** se centra en la calidad con la que se ha realizado una tarea específica. Incluye comentarios sobre aciertos, errores, correcciones concretas y la calidad del resultado. Este nivel apunta al desempeño observable en la tarea. Ejemplo: "Has resuelto correctamente los primeros pasos del problema, pero en el último cálculo cometiste un error de signo."
- **Nivel del proceso:** profundiza en las estrategias, procedimientos y comprensión que el estudiante utiliza para resolver una tarea. Aquí la retroalimentación ayuda a mejorar las habilidades cognitivas y los métodos utilizados. Fomenta comprender el *cómo* del aprendizaje. Ejemplo: "La estrategia que elegiste para organizar la información es adecuada; podrías mejorar contrastando varias fuentes antes de elaborar tu conclusión."

- **Nivel de autorregulación:** apunta a que el estudiante controle, supervise y evalúe su propio aprendizaje. Incluye fomentar la metacognición, la autonomía y la capacidad de revisar el propio trabajo. Promueve habilidades metacognitivas y decisiones autónomas. Ejemplo: “¿Cómo podrías verificar por ti misma si este argumento es sólido antes de entregarlo?”
- **Nivel del yo (persona):** se refiere a comentarios dirigidos a la persona. Incluye elogios generales relacionados con la identidad o rasgos personales. Es el nivel menos efectivo, ya que no orienta el aprendizaje y puede desviar la atención hacia la valoración personal. Ejemplo: “Eres muy listo.”

Uno de los principios fundamentales del feedback formativo es evitar juicios sobre la capacidad o la identidad del estudiante y centrar la retroalimentación en los procesos cognitivos, estrategias y acciones que conducen al aprendizaje (Dweck, 2006). El feedback centrado en la persona, como “eres muy bueno en esto” o “no eres capaz de hacerlo”, puede generar efectos contraproducentes al fomentar creencias fijas y dependencia del juicio externo. En cambio, comentarios como “has empleado una estrategia adecuada; podrías complementarla con...” promueven una mentalidad de crecimiento y el desarrollo de habilidades autorregulatorias (Dweck, 2006; Hattie, 2009). La evidencia sugiere que el foco en proceso y autorregulación produce ganancias más duraderas que el énfasis exclusivo en tarea, siempre que el estudiante comprenda qué cuenta como calidad (Hattie, 2009; Wisniewski et al., 2020). En este sentido, la pregunta “¿Cómo puedo avanzar?” es decisiva: sin acciones viables, el feedback pierde direccionalidad y no cierra la brecha (Sadler, 1989; Shute, 2008).

5.2.3. Teoría de la autorregulación

Desde la psicología del aprendizaje, la retroalimentación es un dispositivo de autorregulación que permite monitorizar el progreso, ajustar estrategias, revisar errores y planificar nuevas acciones (Zimmerman, 2000). Butler y Winne (1995) y Nicol y Macfarlane-Dick (2006) mostraron que la retroalimentación más efectiva no sustituye la autorregulación, sino que la desarrolla al proporcionar información y andamiajes que fortalecen la capacidad del estudiante para establecer metas, autoevaluarse y tomar decisiones sobre su aprendizaje.

Integrado con los ciclos autorregulatorios clásicos (anticipación o planificación, ejecución, autorreflexión), el feedback cumple funciones diferenciadas:

- En la **anticipación**, que es cuando el estudiante fija objetivos, analiza lo que necesita para realizarlos y decide estrategias para realizar la tarea, la información contribuye a clarificar metas y criterios de éxito comprensibles y alcanzables.
- Durante la **ejecución**, fase en la que el estudiante pone en práctica las estrategias elegidas mientras supervisa su progreso. El feedback ofrece señalizaciones y pistas que permiten ajustar estrategias durante el proceso y no solo al final.
- En la **autorreflexión**, el estudiante evalúa el resultado y el proceso seguido: qué funcionó, qué no y por qué. Esta reflexión alimenta la planificación de futuras tareas. El feedback promueve la metacognición (pensar sobre qué funcionó, por qué y qué cambiar) y ancla la planificación del siguiente ciclo (Panadero, 2017).

5.3. Características de la retroalimentación

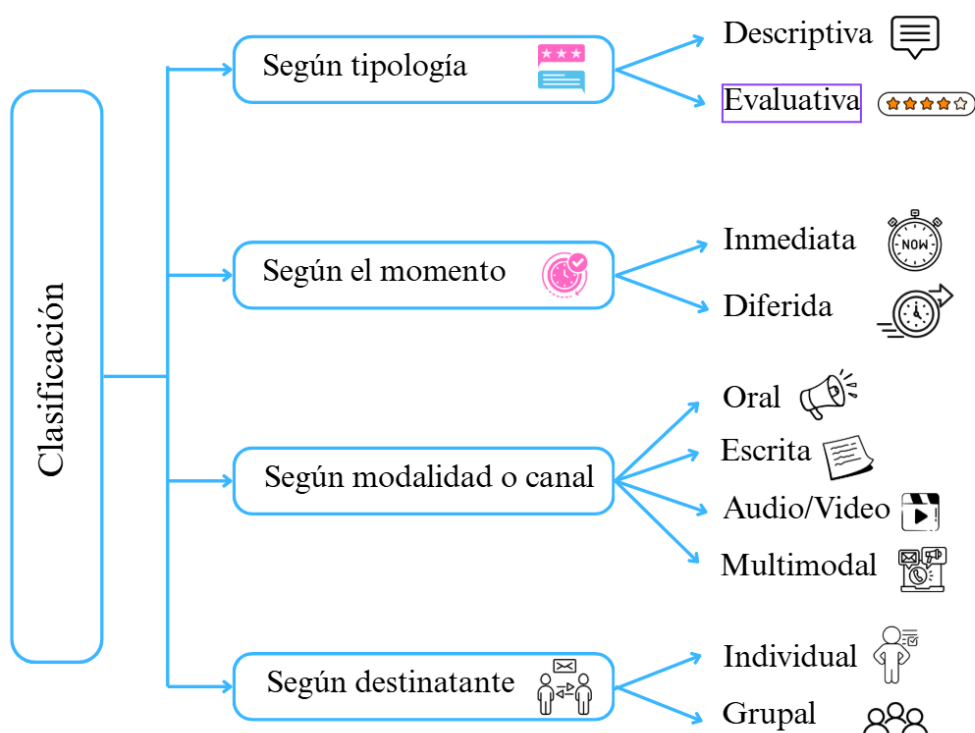
No todo proceso de retroalimentación resulta efectivo para el aprendizaje. La retroalimentación efectiva es aquella que logra impactar positivamente en el aprendizaje. Distintos autores coinciden en que la retroalimentación será realmente útil si cumple con ciertas características esenciales: debe ser claro, específico, orientado a la mejora, oportuno y comprensible (Brookhart, 2017; Hattie & Timperley, 2007).

- **Claridad:** La claridad implica que el mensaje sea directo, inteligible y centrado en cuestiones concretas. Los estudiantes suelen tener dificultades para interpretar mensajes ambiguos o excesivamente generales como “bien hecho” o “hay que mejorar”, lo que limita su valor pedagógico (Shute, 2008).
- **Especificidad:** Un feedback específico identifica con precisión qué se ha realizado correctamente y qué debe modificarse. La especificidad evita interpretaciones erróneas y facilita que el estudiante comprenda su punto de partida respecto a los aspectos en los que debe trabajar (Brookhart, 2017). Además, esta retroalimentación debe ser limitada y priorizada, centrada en determinados aspectos clave de mejora, de modo que se destaque lo realmente relevante, dado que señalar todo lo mejorable podría ser contraproducente.
- **Orientación a la mejora/accionable:** No basta con señalar errores; el feedback debe proporcionar claves de actuación que permitan al estudiante saber qué pasos dar para avanzar (Sadler, 1989). Esta característica se relaciona directamente con uno de los elementos más importantes del feedback efectivo: su potencial formativo. Por ello, la retroalimentación debe centrarse en lo controlable, dando indicaciones sobre cuestiones que puedan ser modificables por el estudiantado.
- **Oportunidad:** La temporalidad del feedback es clave. Cuando la retroalimentación llega demasiado tarde, pierde impacto al no encontrarse el estudiante en condiciones de conectar el comentario con su desempeño reciente (Shute, 2008). La oportunidad del feedback favorece la retención, la motivación y la transferibilidad. Demasiado tardía puede perder impacto. Demasiado inmediata puede impedir la reflexión.
- **Comprensibilidad:** Un mensaje comprensible es aquel formulado en un lenguaje accesible, adaptado al nivel de desarrollo y dominio del estudiante. El exceso de tecnicismo o las explicaciones muy largas pueden dificultar la asimilación (Hattie & Timperley, 2007). Del mismo modo, si el mensaje es excesivamente simple o demasiado escueto, puede perder profundidad y disminuir su eficacia. En conjunto, estas características dotan a la retroalimentación de valor pedagógico y aumentan su capacidad transformadora. Sin embargo, para que sea factible su empleo debe integrarse de forma sistemática en la planificación docente. Para ello, deben anticiparse y programarse momentos de devolución, tiempo de revisión, oportunidades de reintento, etc.

5.4. Clasificación: tipos de retroalimentación

Existen múltiples formas de clasificar la retroalimentación. Una tipología habitual incluye las siguientes distinciones:

Figura 13.
Clasificación y tipos de retroalimentación



Nota. Elaboración propia

Según el tipo de retroalimentación: descriptiva vs. evaluativa

- **Descriptiva:** La retroalimentación descriptiva ofrece información concreta sobre el desempeño del estudiante y orientaciones para mejorar. Este tipo de feedback se centra en el proceso y en la tarea, no en la persona (Brookhart, 2017). Ejemplo: *“Tu argumento principal es sólido; para reforzarlo, podrías incluir evidencias que conecten con la literatura reciente.”*
- **Evaluativa:** Consiste en valoraciones globales, juicios o calificaciones del desempeño. Puede adoptar forma de nota, etiqueta o comentario valorativo como “muy bien”, “insuficiente” o “excelente”. Aunque necesaria en procesos certificativos, la retroalimentación evaluativa es limitada cuando el propósito es mejorar el aprendizaje (Sadler, 1989).

Según el momento: inmediato vs. diferido

- **Inmediata:** Se proporciona justo después del desempeño. Es especialmente efectiva en tareas procedimentales o de práctica repetitiva, favoreciendo el ajuste de estrategias en tiempo real (Shute, 2008).
- **Diferida:** Se da después de un periodo de tiempo. Puede favorecer la reflexión profunda, especialmente en tareas cognitivamente complejas (Evans, 2013).

Según modalidad y canal: oral, escrito, audio, vídeo, multimodal

- **Oral:** Es inmediata, flexible y permite interacción en tiempo real. Favorece el diálogo y la clarificación de dudas, pero puede perderse si no se registra (Nicol, 2010).

- **Escrita:** Permite mayor profundidad y análisis reflexivo. Es útil para tareas complejas y ofrece una trazabilidad del progreso, aunque puede percibirse como distante si no se acompaña de un componente dialógico (Carless & Boud, 2018).
- **Audio/Vídeo:** mayor riqueza paralingüística, percepción de apoyo; útil para tareas complejas (Borup et al., 2015; Ice et al., 2007).
- **Multimodal:** combinando múltiples códigos o modos (texto, imagen y/o vídeo u otras formas de representación como pictogramas, gestos, sonidos, etc.)

Según el destinatario: individual, grupal

- **Individual:** personalizado a necesidades específicas.
- **Grupal:** patrones comunes; eficiente, útil para calibrar expectativas ya que permite identificar y abordar errores frecuentes, globales y compartidos por el grupo.

5.5. Estrategias para promover el uso activo de la retroalimentación por parte del estudiantado

La efectividad del feedback no depende únicamente de las características abordadas previamente. También depende en gran medida de la capacidad del estudiante para emplearlo. Por ello, deben tenerse en cuenta también posibles estrategias para promover su uso activo:

- **Enseñar explícitamente cómo interpretar la retroalimentación** (Carless & Boud, 2018): Una de las dificultades más habituales es asumir que el alumnado sabe automáticamente cómo interpretar y utilizar el feedback. Sin embargo, la investigación muestra que muchos estudiantes no comprenden plenamente los comentarios docentes o no saben cómo traducirlos en acciones concretas de mejora (Carless & Boud, 2018; Winstone et al., 2017). Por ello, resulta necesario enseñar explícitamente cómo leer, analizar y utilizar la retroalimentación (Carless & Boud, 2018; Winstone et al., 2017; Winstone & Carless, 2019). Se pueden dedicar momentos específicos a explicar cuestiones como: qué tipos de comentarios pueden aparecer en el feedback; cómo identificar fortalezas y áreas de mejora; o cómo transformar un comentario en una acción concreta de mejora. Por ejemplo, una estrategia podría ser analizar ejemplos de feedback en clase donde el docente presenta varios comentarios típicos de retroalimentación y el estudiantado trabaja en pequeños grupos para responder preguntas como ¿Qué significa este comentario?, ¿Qué aspecto del trabajo se está valorando? o ¿Qué acción concreta habría que realizar para mejorar? Posteriormente se ponen en común las respuestas en grupo, favoreciendo que el alumnado perciba esta retroalimentación como información útil para el aprendizaje.
- **Incorporar actividades de revisión y reescritura basadas en comentarios recibidos:** Para que la retroalimentación tenga impacto en el aprendizaje, el alumnado necesita oportunidades reales para revisar y mejorar su trabajo a partir de los comentarios recibidos (Boud & Molloy, 2013; Evans, 2013; Nicol, 2010). Cuando las tareas se entregan una sola vez y el feedback llega después de la calificación final, es probable que los estudiantes no vuelvan a interactuar con esa información (Boud & Molloy, 2013). La estrategia más habitual consiste en diseñar tareas con varias fases de elaboración: Primer borrador; Recepción de feedback; Revisión del trabajo; Versión final mejorada
- **Desarrollar habilidades de autoevaluación y coevaluación que permitan internalizar criterios de calidad:** Otra estrategia fundamental consiste en implicar al alumnado en

procesos de autoevaluación y evaluación entre iguales. Estas prácticas permiten que los estudiantes se familiaricen con los criterios de calidad y aprendan a identificar fortalezas y debilidades en los trabajos (Carless & Boud, 2018; Nicol & MacfarlaneDick, 2006; Panadero, 2017). Cuando el alumnado participa en la evaluación, desarrolla una comprensión más profunda de qué significa un trabajo de calidad, qué aspectos deben mejorarse y cómo aplicar los criterios en diferentes situaciones (Nicol & MacfarlaneDick, 2006; Panadero, 2017). Algunas estrategias útiles incluyen: utilizar rúbricas compartidas con el alumnado; pedir a los estudiantes que evalúen su propio trabajo antes de entregarlo; u organizar actividades de revisión entre compañeros. Por ejemplo, antes de entregar un trabajo, el alumnado podría responder a preguntas como ¿En qué nivel de la rúbrica situaría su trabajo?, ¿Qué parte considera que está mejor lograda? o ¿Qué aspecto podría mejorarse antes de la entrega? Esto favorece la internalización de los criterios de calidad, facilitando posteriormente la comprensión y el uso del feedback docente.

- **Ofrecer tiempo y oportunidades reales para aplicar el feedback, evitando que este quede como un documento estático:** Uno de los principales obstáculos para el uso efectivo del feedback es la falta de tiempo para aplicarlo (Boud & Molloy, 2013; Winstone & Carless, 2019). En muchos contextos educativos, los estudiantes reciben comentarios sobre una tarea cuando ya han comenzado una nueva actividad diferente. Para evitar que el feedback se convierta en un documento estático, es necesario diseñar el proceso de enseñanza de forma que incluya momentos específicos para revisarlo y aplicarlo (Evans, 2013; Nicol, 2010). Algunas estrategias posibles son: reservar tiempo en clase para revisar los comentarios recibidos, pedir al alumnado que identifique las mejoras que realizará o conectar el feedback de una tarea con actividades posteriores. Por ejemplo, después de devolver una tarea evaluada, el docente puede dedicar los primeros minutos de la siguiente sesión a que el alumnado lea el feedback recibido, identifique dos aspectos que deberá mejorar y explique cómo aplicará esas mejoras en la siguiente actividad. De esta forma, la retroalimentación se integra en el proceso de aprendizaje.
- **Fomentar la reflexión metacognitiva:** El uso efectivo del feedback también requiere que el alumnado reflexione sobre lo que aprende a partir de los comentarios recibidos (Nicol & MacfarlaneDick, 2006; Zimmerman, 2002). Este proceso metacognitivo favorece una mayor conciencia sobre las propias fortalezas, dificultades y estrategias de aprendizaje. Para promover esta reflexión, el profesorado puede incorporar preguntas que ayuden a analizar el significado del feedback, como: *¿Qué aprendí de este comentario? ¿Qué cambiaré la próxima vez? ¿Qué aspecto de mi trabajo necesita mejorar? ¿Qué estrategia utilizaré para mejorar en la próxima tarea? ¿Qué haría diferente si tuviera que repetir esta actividad?* Para ello, puede emplearse una ficha de reflexión que el estudiantado deba completar tras recibir la retroalimentación respondiendo a cuestiones como el comentario que considera más importante, qué significa ese comentario y qué cambio realizará en el futuro. Este tipo de actividades puede favorecer que el alumnado procese activamente la información recibida, lo que aumenta la probabilidad de que la utilice en futuras tareas.

5.6. Modelo para dar retroalimentación efectiva

Las formas y sistemas de retroalimentar el aprendizaje pueden ser muchos y variados. Sin embargo, el proceso para dar dicha retroalimentación debería integrar los siguientes cuatro pasos (Brookhart, 2017; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989; Wiliam & Leahy, 2015):

- **Paso 1.** Recordar el objetivo de aprendizaje: Primero se conecta el feedback con el objetivo o criterio de evaluación. Esto ayuda a que el alumnado entienda qué significa hacerlo bien.

Ejemplo: “En esta actividad el objetivo era explicar las causas del fenómeno utilizando argumentos basados en evidencia.”

- **Paso 2.** Reconocer lo logrado: Se señala explícitamente qué aspectos cumplen el criterio. Esto aumenta la comprensión del éxito y refuerza estrategias efectivas.

Ejemplo: “Has identificado correctamente dos de las causas principales y las explicas con claridad.”

- **Paso 3.** Señalar la mejora necesaria: Se indica qué falta para alcanzar el objetivo. La información que se traslade debe ser específica, centrada en la tarea y comprensible.

Ejemplo: “Sin embargo, las causas aparecen descritas, pero no explicas cómo se relacionan entre sí.”

- **Paso 4.** Indicar el siguiente paso (feedforward): Se ofrece orientación concreta para mejorar. Este paso es el más importante para el aprendizaje.

Ejemplo: “Para mejorar tu respuesta podrías añadir un párrafo donde expliques cómo una causa influye en la otra.”

A continuación, se presenta el ejemplo completo de feedback del docente usando el modelo para un trabajo escrito:

“El objetivo de la tarea era argumentar una idea utilizando evidencias. Tu trabajo presenta una idea principal clara y utilizas un ejemplo que ayuda a entenderla. Sin embargo, el argumento necesita más apoyo en datos o referencias. Para mejorar el trabajo podrías incorporar al menos una fuente que respalde tu afirmación principal.”

Cuando no hay tiempo o las posibilidades de retroalimentar se ven reducidas se puede emplear un modelo que responda a tres cuestiones (Hattie & Timperley, 2007; Wiliam & Leahy, 2015): 1. Algo que funciona; 2. Algo que mejorar; 3. Siguiente paso. Por ejemplo:

- **Lo que funciona:** “La introducción explica bien el tema.”
- **Mejora:** “El argumento central no queda del todo claro.”
- **Siguiente paso:** “Añade una frase donde indiques tu postura.”

5.7. Errores frecuentes en la retroalimentación

A pesar de que el feedback es uno de los factores con mayor impacto potencial en el aprendizaje, numerosas investigaciones muestran que el feedback no produce aprendizaje por sí mismo y que no todo feedback produce efectos positivos. De hecho, cuando se diseña o se aplica de forma inadecuada puede resultar ineficaz o incluso perjudicial para el aprendizaje (Kluger & DeNisi, 1996; Wisniewski et al., 2020). Su impacto depende de cómo se diseña, cuándo se ofrece y cómo lo utilizan los estudiantes. Evitar estos errores permite que la retroalimentación se convierta en una herramienta real para apoyar el aprendizaje y favorecer procesos de evaluación formativa.

Investigaciones sobre evaluación formativa, así como meta-análisis sobre feedback, han identificado varios errores frecuentes que limitan la utilidad educativa de la retroalimentación (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Wisniewski et al., 2020). A continuación, se describen algunos de los errores más habituales y se ofrecen orientaciones para evitarlos.

- **Dar feedback centrado en la persona en lugar de en la tarea**

Uno de los errores más frecuentes consiste en dirigir el feedback hacia la persona (“eres muy inteligente”, “no se te dan bien las matemáticas”) en lugar de centrarse en la calidad de la tarea o en el proceso de aprendizaje (Butler, 1987, 1988; Dweck, 2006). Este tipo de comentarios tiene varias limitaciones. En primer lugar, no proporciona información útil para mejorar el trabajo (Brookhart, 2017). En segundo lugar, puede fomentar una mentalidad fija del aprendizaje, donde el alumnado interpreta el rendimiento como una cuestión de capacidad personal y no de estrategias o esfuerzo (Dweck, 2006).

Para mejorar este tipo de feedback, debería centrarse en aspectos concretos de la tarea o del proceso. Por ejemplo: “El ejemplo que utilizas en el segundo párrafo ayuda a entender claramente la idea principal” o “si explicas los pasos que has seguido en el cálculo, tu respuesta será más fácil de entender.”

- **Proporcionar feedback demasiado general o vago**

Otro error frecuente es ofrecer comentarios poco específicos, que no permiten al alumnado comprender qué está bien ni cómo mejorar (Brookhart, 2017; Shute, 2008). Expresiones como “muy bien”, “revisa esto” o “puedes hacerlo mejor” carecen de información útil para el aprendizaje porque no indican qué aspecto concreto debe modificarse. Para que sea útil debe ser específico y descriptivo. Por ejemplo: “La explicación del primer concepto es clara, pero en el segundo apartado faltan ejemplos que ayuden a comprender la idea” o “tu argumento es interesante, aunque necesitaría una evidencia que lo respalde.”

- **Dar demasiado feedback al mismo tiempo**

Cuando el docente señala un gran número de errores o aspectos a mejorar en una misma intervención, el alumnado puede sentirse abrumado y tener dificultades para procesar la información reduciendo la posibilidad de que el feedback sea utilizado (Shute, 2008; Winstone et al., 2017). El estudiante puede no saber por dónde empezar o qué aspecto es prioritario. Por ello, cuando existen muchos errores se debe priorizar uno o dos aspectos clave de mejora. Esto aumenta las probabilidades de que el alumnado utilice realmente la retroalimentación para mejorar su trabajo. Por ejemplo: centrar el feedback en la claridad del argumento; trabajar la estructura del texto o revisar la precisión conceptual.

- **Dar feedback demasiado tarde**

El feedback pierde gran parte de su eficacia cuando se ofrece mucho tiempo después de haber realizado la tarea. Si la retroalimentación llega cuando el alumnado ya ha terminado la actividad y no tiene oportunidad de revisarla o mejorarla, el feedback se convierte en información retrospectiva sin impacto real en el aprendizaje (Kulik & Kulik, 1988; Shute, 2008). Por ejemplo, corregir un trabajo al final del proceso sin posibilidad de revisarlo o modificarlo. Para mejorarlo el feedback debe darse en momentos que permitan su utilización. Algunas estrategias son: proporcionar retroalimentación durante el proceso de trabajo, ofrecer comentarios sobre borradores o permitir revisiones de las tareas. De este modo el feedback se convierte en una herramienta para mejorar el aprendizaje en curso.

- **Limitar el feedback a la calificación**

Cuando el feedback se reduce únicamente a una nota o puntuación, el alumnado recibe muy poca información sobre su aprendizaje. Numerosos estudios han mostrado que la combinación de calificación y comentarios suele provocar que los estudiantes presten atención únicamente a la nota, ignorando la información cualitativa (Black & Wiliam, 1998; Butler, 1988; Butler & Nisan, 1986). Por ello, es recomendable buscar espacios donde pueda compartirse primero el feedback para después facilitar la calificación.

- **Proporcionar directamente la respuesta correcta**

En algunos casos el docente ofrece inmediatamente la solución correcta al error cometido. Aunque esta práctica puede parecer eficiente, reduce las oportunidades de aprendizaje porque el alumnado no participa activamente en la corrección de su propio trabajo (BangertDrowns et al., 1991; Shute, 2008). El aprendizaje se fortalece cuando los estudiantes tienen la oportunidad de analizar sus errores y buscar estrategias para solucionarlos. Hay que evitar expresiones como por ejemplo “esta respuesta es incorrecta. La solución correcta es esta” y plantear preguntas o pistas que ayuden a revisar el razonamiento. Por ejemplo: “Revisa el segundo paso del cálculo. ¿Hay alguna operación que podría hacerse de otra forma?” o “¿Qué ocurriría si comparas esta idea con el ejemplo anterior?”

- **Utilizar el feedback únicamente como corrección de errores.**

En ocasiones el feedback se centra exclusivamente en señalar errores. Sin embargo, para que la retroalimentación sea formativa es importante que también identifique aspectos positivos del trabajo (Brookhart, 2017; Hattie & Timperley, 2007). Reconocer lo que se ha hecho correctamente ayuda a que el alumnado comprenda qué significa hacerlo bien, refuerce estrategias eficaces y mantenga la motivación para aprender. Para que el feedback sea equilibrado suele incluir aspectos logrados, aspectos a mejorar y orientaciones para el siguiente paso

- **No enseñar al alumnado a utilizar el feedback o comprobar si ha comprendido la retroalimentación**

Un último error frecuente consiste en asumir que el alumnado sabrá automáticamente cómo utilizar la retroalimentación recibida. Sin embargo, el uso efectivo del feedback requiere que los estudiantes desarrollen habilidades como interpretar comentarios, identificar acciones de mejora y revisar su propio trabajo (Carless & Boud, 2018; Winstone et al., 2017; Winstone & Carless, 2019). Por ello, es importante enseñar explícitamente estrategias para utilizar el feedback. Por ejemplo: pedir al alumnado que revise su trabajo a partir de los comentarios recibidos; solicitar una breve reflexión sobre qué cambios realizará; o permitir segundas versiones de las tareas

Conclusiones

En síntesis, como se ha visto en este capítulo, la retroalimentación no puede entenderse como un comentario aislado, sino que implica todo un proceso diseñado para que el estudiantado comprenda qué se espera de él, valore dónde está en relación con ese estándar y disponga de acciones viables para cerrar la brecha entre su desempeño actual y el deseado. La evidencia acumulada muestra que su impacto es variable: depende del contenido de la información, del momento en

que se ofrece, del nivel al que apunta (tarea, proceso, autorregulación) y de si el estudiantado puede usarla para mejorar. Por ello, la clave no está en producir más comentarios, sino en diseñar experiencias que permitan aprender a emplear el feedback y la autorregulación del aprendizaje. Cuando la retroalimentación se integra en ciclos de aprendizaje con oportunidades reales de aplicación y reflexión, se convierte en una herramienta para aprender a aprender.

Referencias

- BangertDrowns, R. L., Kulik, C.L. C., Kulik, J. A., & Morgan, M. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213–238. <https://doi.org/10.3102/00346543061002213>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Borup, J., West, R. E., & Thomas, R. (2015). The impact of text versus video communication on instructor feedback in blended courses. *Educational Technology Research and Development*, 63(2), 161–184. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9367-8>
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). ASCD.
- Butler, R. (1987). Taskinvolving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 474–482. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.474>
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of taskinvolving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1–14. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x>
- Butler, R., & Nisan, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, 78(3), 210–216. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.3.210>
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70–120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140–145. <https://doi.org/10.1177/003172170708900206>
- Ice, P., Curtis, R., Phillips, P., & Wells, J. (2007). Using asynchronous audio feedback to enhance teaching presence and students' sense of community. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(2), 3–25. <https://doi.org/10.24059/olj.v11i2.1724>
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Kulik, J. A., & Kulik, C.L. C. (1988). Timing of feedback and verbal learning. *Review of Educational Research*, 58(1), 79–97. <https://doi.org/10.3102/00346543058001079>
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>

- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology, 8*, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research, 78*(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment FOR learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan, 87*(4), 324–328. <https://doi.org/10.1177/003172170508700414>
- William, D., & Leahy, S. (2015). *Embedding formative assessment: Practical techniques for K12 classrooms*. Learning Sciences International.
- Winstone, N. E., & Carless, D. (2019). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351115940>
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of reciprocity processes. *Educational Psychologist, 52*(1), 17–37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology, 10*, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Capítulo 6

Activar al alumnado como recursos de aprendizaje mutuo y como dueños de su propio aprendizaje: coevaluación y autoevaluación

ESTHER SANTOS-CALERO - MAITE ZUBILLAGA-OLAGUE - LAURA CAÑADAS

Introducción

Entre las estrategias clave propuestas por Wiliam y Leahy (2015) encontramos dos que buscan específicamente involucrar al alumnado en la evaluación. Por un lado, está impulsar a los y las estudiantes a que se vean a sí mismos como un recurso de aprendizaje para otros y, por otro, impulsar a que los y las estudiantes se visualicen como dueños de su propio aprendizaje. El primero hace referencia a los procesos de coevaluación y el segundo a los procesos de autoevaluación. Ambos procesos se consideran complementarios ya que contribuyen al desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y el sentido crítico del estudiantado (Iglesias et al., 2022). Sin embargo, a pesar de los grandes beneficios que presentan estos procesos para el desarrollo integral y competencial del estudiantado, su aplicación en el ámbito educativo no está muy extendida (Santos-Calero et al., 2023). Por ello, es necesario contar con información y explorar estrategias que permitan integrarlos de manera efectiva en la práctica educativa.

Así, este capítulo busca dar a conocer los fundamentos teóricos que definen los procesos de coevaluación y autoevaluación, así como sus principales ventajas, limitaciones y posibilidades de aplicación en distintos contextos educativos. De esta manera, se busca proporcionar una base sólida que pueda servir como referencia para aplicar estos procesos en el aula, y, sobre todo, puedan involucrar activamente a los estudiantes en el proceso evaluativo, y en la construcción del propio aprendizaje y el de sus pares.

6.1. Desarrollo teórico

6.1.1. *Estrategia 4. Impulsar a los y las estudiantes a que se vean a sí mismos como un recurso de aprendizaje para otros. Procesos de coevaluación o evaluación por pares*

La cuarta estrategia establecida para la aplicación de procesos de evaluación formativa busca impulsar a los y las estudiantes a que se vean a sí mismos como un recurso de aprendizaje para otros que se encuentren en su mismo nivel de desarrollo (Wiliam & Leahy, 2015). La evidencia

vincula este estrategia con el aprendizaje cooperativo y estilos de evaluación participativos como los procesos de coevaluación (William & Leahy, 2024), también conocidos en la literatura como “evaluación por pares”, “evaluación entre pares”, o “peer-assessment”. En este sentido, el alumnado aprende mejor cuando trabajan juntos y consideran el éxito como una responsabilidad compartida. Por su parte, Borjas (2011) habla de cuatro principios que posibilitan la aplicación de procesos de coevaluación democratizadores:

- (i) **Principio de participación:** destaca el rol activo y protagonista del alumnado en la construcción del aprendizaje. Se basa en la expresión de ideas, opiniones y propuestas, desde el diseño de los procesos de evaluación junto al docente, hasta la toma de decisiones sobre cómo usar la información recogida a lo largo de estos procesos para poder avanzar.
- (ii) **Principio de negociación:** los procesos de coevaluación ocurren en espacios compartidos de diálogo, reflexión y aprendizaje entre pares, es decir, entre estudiantes que se encuentran en el mismo nivel de desarrollo. Estos espacios favorecen la adquisición de habilidades interpersonales y comunicativas permitiendo al alumnado valorar los propios progresos y de los demás, identificar fortalezas, aspectos de mejora, y llegar a acuerdos. En estos, el alumnado asume dos roles diferenciados (Zubillaga-Olague et al., 2025):

Evaluador/a	Valora el desempeño de su par, identificando fortalezas y aspectos de mejora. Ofrece feedback conforme a unos criterios previamente establecidos. Esto, a su vez, le permite regular su propio aprendizaje, ya que tiende a comparar el desempeño de su par con el propio.
Evaluado/a	Recibe retroalimentación por parte del evaluador/a. Tiene la oportunidad de reflexionar sobre la adecuación del feedback recibido en función de los criterios previos, así como de incorporar y utilizar esta información para mejorar y regular su propio aprendizaje.

- (iii) **Principio de autonomía:** para poder llevar a cabo estos procesos es necesario desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo que permita al estudiantado tomar decisiones cada vez con más autonomía. El planteamiento de unos referentes o criterios de evaluación claros facilita al estudiantado identificar en qué aspectos deben fijarse para conocer el progreso de sus compañeros o compañeras, así como conocer su propio avance.
- (iv) **Principio de transformación:** estos procesos no tienen como fin único informar al par sobre sus fortalezas o aspectos de mejora. Los procesos de coevaluación se consideran una estrategia de evaluación formativa, siempre y cuando, las evidencias recogidas por el estudiantado sobre el aprendizaje de sus pares permitan ofrecer una retroalimentación útil y constructiva. Esto quiere decir que, la información intercambiada ha de ser procesada y utilizada por el estudiantado para tomar decisiones con respecto al siguiente paso a dar en su aprendizaje, con el fin de progresar y mejorar este.

Siguiendo estos principios, estudios como los de Ibarra et al. (2020), Panadero et al. (2023), Santos-Calero et al. (2023), Vázquez Toledo et al. (2025), y Zhan et al. (2023) destacan el papel fundamental de los procesos de coevaluación en la adquisición de competencias y de un aprendizaje cada vez más autónomo. Asimismo, la implicación del estudiantado y la cesión de responsabilidad en la evaluación de sus pares se consideran estrategias idóneas para favorecer el aprendizaje autorregulado, así como el desarrollo del pensamiento de orden superior (Zhan et al., 2023). En este sentido, al evaluar, el alumnado también aprende ya que integra el pensamiento crítico y reflexivo, la argumentación, el razonamiento y la metacognición comparando el desempeño de sus pares, en parte, con sus propios conocimientos y con criterios previamente establecidos. La presencia de cri-

terios de evaluación favorece un discurso común que ayuda al alumnado a comprender con mayor profundidad en qué aspectos han de fijarse para evaluar (Zhan et al., 2023). Estos criterios, junto a la creación de espacios de confianza y diálogo, invitan al estudiantado a la reflexión, revisión de sus respuestas, intercambio de conocimientos y puntos de vista (Araujo et al., 2025; Sylejmani & Ahmedi, 2025), así como a la emisión de juicios de valor y propuesta de mejoras, movilizándolo la creatividad y habilidades de resolución de problemas. No se trata tanto de que el alumnado certifique si las producciones de sus pares están bien o mal, sino que la información compartida ha de ir más allá de lo evidente, incluyendo fundamentos y propuestas que permitan, tanto a evaluados/as como evaluadores/as, tomar decisiones para progresar en su aprendizaje (Bendezú Monge, 2025).

Por otro lado, la evidencia muestra que, aunque la implementación de procesos de coevaluación contribuye a la mejora del desempeño académico, social y personal del alumnado (Sylejmani & Ahmedi, 2025), autores como Panadero et al. (2023) destacan la existencia de factores intrapersonales (propios de la persona) e interpersonales (sociales) que influyen en su aplicación efectiva. Estos autores indican que entre los factores intrapersonales se encuentran elementos como la motivación, el autoconcepto y percepción de competencia para asumir el rol de evaluador/a, ya que en muchas ocasiones se muestran inseguros para desempeñar este papel por la falta de experiencia, formación o conocimientos; las emociones generadas con los procesos de coevaluación como felicidad, miedo o ansiedad; y el grado de acuerdo o desacuerdo que genera la evaluación recibida y/o compartida. Entre los factores interpersonales destacan las relaciones sociales que se establecen entre el alumnado, ya que tienden a mostrar sensaciones de malestar al ofrecer retroalimentación que no se ajuste a las expectativas de sus pares, temiendo la repercusión que pudiera tener su crítica en las relaciones personales; la confianza en el par para desarrollar su rol de evaluador/a, ya que hay quienes consideran que un igual no tiene los conocimientos ni las competencias necesarias para valorar con rigor su desempeño; la seguridad psicológica, referida a la capacidad de ofrecer retroalimentación en un clima de respeto y confianza, sin miedo a las repercusiones que pudiera tener el error más que la mejora de su aprendizaje; la congruencia entre los objetivos que persiguen el evaluador/a y el evaluado/a, de modo que ambos compartan la intención de aprender y mejorar; así como la interdependencia, de forma que los estudiantes entiendan que para aprender necesitan del otro.

6.1.2. *Estrategia 5. Impulsar a que los y las estudiantes se visualicen como dueños de su propio aprendizaje. Procesos de autoevaluación*

En consonancia con la estrategia anterior, la quinta y última estrategia que forma parte de la evaluación formativa implica impulsar la participación del alumnado en los procesos de evaluación visualizándose como dueños de su propio aprendizaje (William & Leahy, 2015). Esto se hace posible a través de estilos de evaluación participativos como la “autoevaluación”, también conocida como “self-assessment”. Peinado Camacho y Valencia Maravilla (2024) definen la autoevaluación como un proceso por el que el alumnado es capaz de valorar su desempeño y tomar decisiones cada vez con más autonomía, para regular y mejorar su propio aprendizaje. Sin embargo, esta estrategia adquiere sentido cuando se aplican de manera efectiva el resto de estrategias de evaluación formativa (William & Leahy, 2024). Para conseguir que el alumnado tome un rol más activo y autónomo en su aprendizaje, resulta indispensable que este:

- (i) **Conozca y comprenda los objetivos de logro y criterios de éxito**, para saber qué va a aprender (hacia dónde va en su aprendizaje), y en qué debe fijarse para saber qué ha aprendido (estrategia 1). E incluso pueda decidir qué quiere aprender y cómo.

- (ii) **Evidencie qué ha aprendido y dónde se encuentra** con respecto a su aprendizaje a partir de las actividades, debates, tareas o dinámicas planteadas (estrategia 2).
- (iii) **Pueda decidir o planificar los siguientes pasos** para poder avanzar en su aprendizaje a partir de la información recibida tanto por el docente (estrategia 3) como por sus pares (estrategia 4), o a partir del feedback elaborado por sí mismo (estrategia 5).

Con este proceso lo que se busca es que el alumnado desarrolle mecanismos cognitivos que le ayuden a ser consciente de su propio proceso de aprendizaje, lo que se conoce como aprender a aprender. Al aplicar estos procesos, el alumnado ha de poner en marcha mecanismos metacognitivos que le lleven a monitorear su desempeño a lo largo del proceso y, de esta forma, cada estudiante pueda determinar cuál es la brecha existente entre lo que ha aprendido y lo que se espera que aprenda, de acuerdo con las finalidades de aprendizaje previamente establecidas (Panadero et al., 2016). Esta disonancia cognitiva lleva al alumnado a desarrollar estrategias de autorregulación que le permitan, por un lado, procesar la información, valorar su desempeño, reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico, identificando qué sabe o qué puede mejorar a partir de la evidencia en las distintas actividades o tareas (Peinado Camacho & Valencia Maravilla, 2024), tomando como referencia unos criterios previos. Y, por otro lado, activar los mecanismos y recursos necesarios para decidir qué hacer con el fin de regular y progresar en el aprendizaje, según sus necesidades individuales (Flores-González & Trujillo-Rodríguez, 2024).

Sin embargo, conseguir que el alumnado sea capaz de autoevaluar su desempeño de forma eficaz supone un gran desafío. Panadero et al. (2016) señalan que el apoyo del profesorado es clave para el desarrollo de estrategias de autorregulación, ya que permite que el alumnado se alfabetice en estos procesos y, en consecuencia, pueda aplicarlos posteriormente sin precisar de su intervención, estableciendo sus propios criterios. Tomando como referencia el modelo sociocognitivo de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman y Moylan (2009), y las aportaciones de Yan y Brown (2017) sobre los procesos de autoevaluación, se plantean estos procesos a través de un modelo cíclico con tres fases, donde el alumnado evalúa su aprendizaje, reflexiona sobre él y utiliza esa información para mejorar:

Fase 1. Planificación	Se establecen los objetivos y las estrategias a seguir para su alcance, así como los criterios para la evaluación de su desempeño. Intervienen las creencias automotivadoras que influyen en la disposición inicial hacia el aprendizaje como la autoeficacia, las expectativas de resultado, el interés o valor asignado a la tarea, y la orientación a las metas.
Fase 2. Ejecución	Se centra en el desarrollo de la tarea, el autocontrol del proceso y la búsqueda de feedback intrínseco que le permita regular su aprendizaje. Uso de estrategias, autoinstrucciones, creación de esquemas mentales, gestión del tiempo y el espacio, búsqueda de ayuda, interés... Se produce la monitorización metacognitiva y el autorregistro del propio desempeño.
Fase 3. Autorreflexión	El estudiante realiza un autojuicio sobre su desempeño a través de la autoevaluación y la atribución causal de los resultados obtenidos. En esta fase se valora de qué manera los resultados satisfacen o no sus expectativas, y cómo influyen en la elaboración de respuestas para regular el aprendizaje.

Silva-Escalante (2023) menciona la influencia de los procesos de autoevaluación en un plano afectivo-motivacional. Cuando el proceso se orienta a la tarea a través de preguntas, se invita al alumnado a reflexionar y a aplicar sus aprendizajes, evidenciando qué ha aprendido. Este planteamiento apoya a la autonomía del alumnado, ya que dedica tiempo a organizar, asentar y verbalizar los aprendizajes adquiridos, identificando sus fortalezas y puntos de mejora, así como sus necesidades de aprendizaje, sus errores y el porqué de ellos. De esta manera, si el alumnado es consciente de hacia dónde va en su aprendizaje y percibe progreso, podrán aumentar sus niveles de interés, compromiso, persistencia, esfuerzo, motivación y autoeficacia hacia el aprendizaje (Araujo et al., 2025; Ortiz Franco & Hernández Riaño, 2025). Así, se promueve una concepción de la evaluación como un proceso justo y formativo, en el que el reconocimiento del esfuerzo y la retroalimentación reducen el miedo al error, y favorecen la comprensión de esta como oportunidad de aprendizaje y mejora. Esto aumenta los niveles de implicación y motivación del alumnado para establecer metas y planificar los siguientes pasos.

Por tanto, el planteamiento de estos procesos y la implicación del alumnado son elementos clave para el desarrollo de competencias y habilidades que permitan al estudiantado afrontar los desafíos de su vida con mayor autonomía, confianza, autoestima y tolerancia a la frustración. Asimismo, posibilita la automatización y transferencia de los mecanismos implicados a diversas situaciones. De esta forma, independientemente de las características de la situación que enfrente, el alumnado podrá disponer de mecanismos para responder de forma crítica, rápida y eficaz al qué hacer, cómo, cuándo y por qué aplicar determinados procedimientos y estrategias para conseguir el éxito (Flores-González & Trujillo-Rodríguez, 2024).

6.2. Situación actual. Desafíos en la implicación del alumnado en la evaluación

La figura del docente se considera imprescindible para poder aplicar procesos de evaluación formativa efectivos e implicar al alumnado en estos como principal protagonista. A pesar de los grandes beneficios que supone involucrar al estudiantado en estos procesos, su práctica sigue siendo un reto para los docentes. Una de las principales dificultades radica en la escasa formación recibida en evaluación (Bendezú Monge, 2025; Silva-Escalante, 2023). Esto hace que el profesorado tienda a replicar aquellas prácticas experimentadas durante su formación inicial o educación formal, basadas en una concepción tradicional de la evaluación (Zubillaga-Olague et al., 2025). Estudios como los de Hamodi et al. (2017) y Sonllewa et al. (2018) destacan la influencia que tiene esta falta de formación y la experiencia previa en procesos de evaluación formativa en la práctica docente. Durante los primeros años, los docentes suelen sentirse inseguros y poco competentes dada la novedad y responsabilidad que asumen, por lo que tienden a apoyarse en sus experiencias previas, y rechazan aplicar nuevos modelos de evaluación con su alumnado o aquellos con los que se sienten menos seguros. En este sentido, resulta crucial que el profesorado experimente procesos de evaluación formativa durante su formación, y en su caso, procesos de autoevaluación y coevaluación, para así ganar confianza y puedan sentirse más competentes y motivados a aplicar estos procesos en sus aulas (Hamodi et al., 2017). No obstante, otras de las dificultades asociadas son la gran carga de trabajo que supone su implementación, y la persistente confusión entre conceptos como evaluación y calificación, lo que reduce aún más el tiempo y la predisposición docente para implementar prácticas de evaluación alternativas (Araujo et al., 2025).

Entre otras razones, encontramos la percepción que comparten docentes y estudiantes sobre la inmadurez o escasa competencia que dispone el estudiantado para evaluar a sus pares

(Cañadas, 2022; Ponce-Aguilar & Marcillo-García, 2020; Souto et al., 2020). Como consecuencia, ambos agentes desconfían de la fiabilidad y rigurosidad de la evaluación realizada por el alumnado dado que las valoraciones y la retroalimentación aportada pueden estar sesgadas por factores personales de amistad o enemistad, por su falta de experiencia en estos procesos, e incluso por su posible vinculación con la calificación (Ponce-Aguilar & Marcillo-García, 2020; Souto et al., 2020; Sylejmani & Ahmedi, 2025; Zubillaga-Olague et al., 2025). Lo que lleva a que la evaluación pueda orientarse más a la obtención de buenas notas que, a la valoración del proceso para la regulación y mejora del aprendizaje. En esta línea, factores como la actitud, la motivación y las experiencias previas del estudiantado influyen en la manera en que estos comprenden los procesos de evaluación y, en cómo utilizan la retroalimentación para mejorar su aprendizaje y el de sus pares (Yang et al., 2025b). En su caso, la dimensión relacional constituye un elemento central en la evaluación participativa, ya que exige altos niveles de confianza y seguridad en la relación entre docentes y estudiantes para la revelación de los aprendizajes. Por ello, resulta fundamental generar ambientes de confianza, en los que la evaluación sea comprendida como un proceso formativo, de acompañamiento y orientado a la mejora continua, y no únicamente como un mecanismo de calificación donde el alumnado tienda a proteger su autoestima y privacidad (Panadero et al., 2016). Asimismo, emergen dificultades de carácter organizativo vinculadas al elevado número de estudiantes, a la gestión del tiempo, a la ausencia de espacios que favorezcan el trabajo cooperativo y a la estructura modular de las asignaturas (Nicchia et al., 2025).

Ante estos desafíos, profesorado y alumnado destacan que la participación efectiva en los procesos de evaluación requiere de una comprensión previa de su sentido y finalidad, así como de experiencias progresivas que faciliten su alfabetización (Souto et al., 2020; Zubillaga-Olague et al., 2025). Para ello, es necesario adoptar un enfoque estructurado que ayude al profesorado a trasladar al alumnado la importancia de tomar conciencia de qué aprende, cómo aprende y para qué aprende, entendiendo la evaluación como una competencia que debe ser enseñada, practicada y acompañada durante el proceso (Zubillaga-Olague et al., 2025). En consecuencia, la formación del alumnado se presenta como una condición indispensable para la construcción de sistemas de evaluación verdaderamente formativos y compartidos (Souto et al., 2020).

6.3. Alfabetización, activación e implicación del alumnado en los procesos de coevaluación y autoevaluación

La incorporación de los procesos de coevaluación y autoevaluación como estrategias de evaluación formativa implica una transformación del rol docente y de la cultura evaluativa. La alfabetización en evaluación despliega el desarrollo de competencias que el alumnado ha de saber aplicar con el fin de monitorear y mejorar tanto el propio aprendizaje como el de sus pares, implicando a su vez (Yang et al., 2025a, 2025b; Yin et al., 2022):

- (i) **La comprensión del entramado que conforma los procesos de coevaluación y autoevaluación.** Es decir, que el alumnado conozca en qué consisten estos procesos, por qué se utilizan y cómo, considerando su adecuación para alcanzar los objetivos.
- (ii) **La incorporación y aplicación efectiva de estos procesos en el proceso educativo.** Esto conlleva el conocimiento, comprensión y uso de criterios e instrumentos de evaluación; el monitoreo del propio desempeño y/o el de sus pares; y el desarrollo de estrategias para la obtención, construcción y emisión de feedback con fines formativos y constructivos.

- (iii) **La interpretación de la información obtenida durante el proceso.** Esto está vinculado a la capacidad de organizar la información recibida y utilizar esta para planificar los siguientes pasos para progresar en el aprendizaje. Así como la reflexión crítica sobre el feedback recibido para incorporarlo y regular su aprendizaje.
- (iv) **La responsabilidad, compromiso e implicación del alumnado en la construcción del propio aprendizaje y/o el de sus pares.** Así como la confianza y competencia para poder desempeñar la tarea de evaluación y establecer metas de aprendizaje.
- (v) **La comprensión e implicación crítica de los factores socio-afectivos implicados.** Lo que contribuye al desarrollo de habilidades de gestión emocional y resolución de problemas, con el fin de solventar los posibles conflictos emergentes y entender estos procesos con fines formativos.

Enseñar a evaluar implica, por tanto, enfatizar el proceso más que el resultado final, comprendiendo la evaluación como herramienta para aprender y no solo como mecanismo de certificación. La incorporación de experiencias de coevaluación y autoevaluación en la práctica educativa ofrece al alumnado la oportunidad de participar y mejorar su alfabetización en los procesos evaluativos (Yang et al., 2025a). El profesorado adquiere un rol fundamental en la creación de experiencias que faciliten al alumnado orientaciones, modelos y estrategias que posteriormente puedan transferir y aplicar de forma autónoma en diversos contextos. A continuación, se muestran algunos aspectos a considerar al implicar al alumnado en los procesos de evaluación, con el fin de conseguir su participación activa en la construcción del propio aprendizaje y el de sus pares.

6.3.1. *Alfabetización, activación e implicación del alumnado en los procesos de coevaluación*

La formación del estudiantado en procesos de coevaluación resulta una tarea compleja ya que requiere de la orientación docente para poder aplicarlo de forma óptima. Para llevar a cabo la evaluación entre pares resulta fundamental planificar un proceso secuencial y progresivo que permita al alumnado interiorizar los mecanismos cognitivos necesarios para poder asumir esta tarea. Para ello, se plantean tres etapas (Er et al., 2021; Yang et al., 2025b):

(i) **Planificación y coordinación de los procesos de coevaluación.**

Etapas de sensibilización y construcción de una cultura evaluativa compartida. Se pone énfasis en que el estudiantado entienda cuál es la finalidad de los procesos de coevaluación, en qué consisten y cómo se aplican. Así, se centra en acompañar al alumnado en la comprensión y uso de criterios e instrumentos de evaluación para desarrollar su competencia evaluativa. El docente presenta o construye junto al alumnado los criterios de evaluación, y orienta a este sobre en qué aspectos debe fijarse para evaluar el desempeño de sus pares, haciendo referencia a los elementos que caracterizan un trabajo de calidad. En esta etapa se analizan los factores que pueden influir en el proceso, y se planifican aspectos como los agrupamientos (aleatorio u organizado, parejas o pequeños grupos), el formato (anónimo o conocido), etc.

(ii) **Discusión en torno a la retroalimentación entre pares.**

En esta etapa adquiere relevancia la alfabetización del alumnado en la construcción e intercambio de un feedback formativo y constructivo, favoreciendo la adquisición de valores como la

escucha, el respeto, empatía, y aceptación de la crítica aportada y recibida. El docente acompaña al alumnado partiendo de experiencias simuladas a través de modelos, donde en gran grupo o por parejas reflexionan y dialogan, bajo su supervisión, sobre sus fortalezas, aspectos de mejora, y elaboran propuestas de feedback, evitando posibles sesgos o valoraciones personales. Hasta llegar a experiencias reales de evaluación entre pares, donde se planifican distintos momentos: (i) evaluación del desempeño del par utilizando criterios e instrumentos de evaluación; (ii) comunicación del feedback elaborado (presencial u online, oral o escrito); (iii) discusión y diálogo entre pares sobre la adecuación del feedback recibido, e intercambio de propuestas de mejora. Al comienzo de esta etapa, triangular el feedback del evaluador/a con el del docente, así como aportar retroalimentación sobre el feedback emitido mejora la competencia comunicativa y evaluativa, y aporta fiabilidad y confianza al proceso.

(iii) Interpretación e integración del feedback entre pares.

Esta etapa implica valorar la adecuación y calidad del feedback aportado por el par. Se invita al alumnado a incorporar en su trabajo la retroalimentación recibida con el fin de mejorar su desempeño. Con ello, se ponen en marcha mecanismos de autorregulación del aprendizaje al comparar la autoevaluación realizada con la evaluación realizada por el par. De esta manera el alumnado acepta o rechaza las propuestas recibidas a partir de su propio juicio. Para hacerlo visible y poder llegar a acuerdos con el par, se crea una tarea y espacio de diálogo entre pares, en el que el evaluado/a registra y comparte con el evaluador/a la justificación de los cambios aceptados y/o rechazados, y las modificaciones incorporadas en su trabajo.

6.3.2. Alfabetización, activación e implicación del alumnado en los procesos de autoevaluación

Para que el alumnado incorpore estrategias de autorregulación es necesario crear experiencias de aula que favorezcan su alfabetización en procesos de autoevaluación, y faciliten su transferencia a distintos contextos (Panadero et al., 2016). Este proceso puede darse siguiendo las etapas previamente tratadas en los procesos de coevaluación (Er et al., 2021; Yang et al., 2025b). Sin embargo, es importante concienciar al alumnado sobre la necesidad de comprender el proceso de aprendizaje seguido, y considerar el error como una oportunidad de mejora.

Como se ha visto en apartados anteriores, y siguiendo a Panadero y Alonso-Tapia (2013), y Panadero et al. (2019), son tres las etapas que guían la aplicación de procesos de autoevaluación: (i) planificación; (ii) ejecución; y, (iii) autorreflexión. Al igual que en los procesos de coevaluación, el rol docente resulta fundamental para guiar al alumnado en el desempeño de la tarea evaluativa. Entre las estrategias utilizadas destaca la presentación de los criterios de evaluación. Esto favorece la autorregulación del aprendizaje y hace que el alumnado sienta un mayor control y dominio de su proceso de aprendizaje (hacia dónde va), pudiendo planificar estrategias y tomar las decisiones pertinentes para alcanzar los objetivos. Al comienzo, el docente puede simplemente compartir estos criterios, así como instrumentos de evaluación y modelos para que el alumnado pueda tener referencias sobre cómo evaluar su desempeño, destacando en qué aspectos debe fijarse para considerar la calidad del trabajo realizado; y, posteriormente, implicar cada vez más al estudiantado consensuando conjuntamente estos criterios e instrumentos, e incluso, proponer al alumnado que establezca sus propios criterios. Una vez que el alumnado tiene referencias y ejemplos sobre cómo puede evaluar su desempeño utilizando los criterios e instrumentos de evaluación, se pasa al desarrollo de experiencias propias de autoevaluación, primero en gran grupo

para que el alumnado pueda tener modelos y ejemplos, y finalmente de forma individual. Es importante al principio planificar momentos que ayuden al docente a evaluar el proceso seguido por sus estudiantes, y así concienciar al alumnado sobre la necesidad de incorporar estos momentos en sus autoevaluaciones. En este sentido, durante la fase de ejecución, se pueden introducir propuestas para que el alumnado reflexione y registre el proceso seguido, su adecuación, errores encontrados, y decisiones tomadas para progresar y mejorar según los criterios previamente establecidos. De esta forma, el docente ofrece feedback al estudiante sobre el proceso seguido, para que pueda regular sus estrategias.

Realizada esta primera revisión del desempeño, se deja tiempo al estudiante para que pueda incorporar en su trabajo las nuevas estrategias planificadas con el fin de mejorar este. Poco a poco el estudiantado va incorporando estos momentos de forma autónoma para la regulación de su aprendizaje, sin necesidad de la intervención docente. Cuando el alumnado finaliza la tarea, este vuelve a revisar el resultado final tomando como referencia los criterios de evaluación. En esta fase de autorreflexión, el docente puede intervenir a través de tutorías individualizadas. De esta forma se dialoga junto al alumnado sobre fortalezas, aspectos de mejora y nuevas propuestas para mejorar tanto su aprendizaje como su competencia evaluativa.

6.4. Aplicación práctica

Una vez trabajado a nivel teórico en qué consisten los procesos de coevaluación y autoevaluación, se expone un ejemplo sobre el procedimiento a seguir para aplicar estos en el aula. Para su desarrollo se toman como referencia ejemplos de tareas y estrategias que permiten evidenciar el aprendizaje expuestas en el capítulo 4 de este manual.

La experiencia se contextualiza en un curso de 6º de Educación Primaria, dentro de una Unidad de Programación didáctica (UPD) de *Lengua Castellana y Literatura*. Se plantea una situación de aprendizaje, que han de resolver al final de la UPD, relacionada con los siguientes contenidos: la narración y producción escrita. Para desarrollar el proceso de evaluación se dedican 6 sesiones específicas de una hora, las cuales se complementan con otras sesiones teóricas donde se trabajen de forma progresiva y secuencial los contenidos propios del área. De forma que puedan ir incorporando estos a sus trabajos, a medida que se alfabetizan en procesos de evaluación formativa, y desarrollan su competencia para evaluar.

Planificación y coordinación. Sesiones 1 y 2.
Situación de aprendizaje:
<p>“Escribir una narración con el título: <u>La decisión que lo cambió todo</u>. En ella se deben incorporar dos palabras: globo y castillo”.</p>
Sesión 1
<p>Se presenta la situación de aprendizaje junto a un ejemplo realizado por compañeros/as de años anteriores. De esta manera, se introduce al alumnado en los contenidos específicos a trabajar sobre la narración y sus características (estructura, personajes, narrador, espacio, tiempo, acción, ...), y la producción escrita (lenguaje, coherencia, ortografía, ...). A partir de este ejemplo, se consensua junto al alumnado los criterios e instrumentos que se van a utilizar para la evaluación de su desempeño en la tarea, concretando en qué aspectos deben fijarse y qué elementos definen un trabajo de calidad.</p> <p>Autoevaluación.</p> <p>(i) <i>Luces de aprendizaje</i>. Cada estudiante dispone de tres papeles de colores: Verde: he entendido bien y no tengo dudas, podría ayudar a otros; Amarillo: tengo dudas, pero puedo seguir trabajando; Rojo: necesito ayuda, no puedo continuar hasta resolverlas. Durante el trabajo individual, el alumnado puede dar información al docente sobre su nivel de comprensión y necesidad de ayuda, posicionando uno de estos papeles en un lado de la mesa, para que pueda intervenir cuando sea necesario.</p> <p>(ii) <i>Diario de aprendizaje</i>. Es individual. Se utiliza al final de cada sesión durante 5-10 minutos. El alumnado escribe tres objetivos que se propone alcanzar con la tarea propuesta. Asimismo, ha de responder tres preguntas: ¿Qué crees que será lo más fácil de esta tarea? ¿Qué crees que será lo más difícil de esta tarea? ¿Qué pasos vas a seguir para elaborar la narración?</p>
Sesión 2
<p>Se comienza la sesión con la estrategia “<i>Nombra cinco</i>”. De forma individual, el alumnado escribe en su <i>diario de aprendizaje</i> cinco conceptos aprendidos en la sesión anterior. Posteriormente, en gran grupo, lo ponen en común activando así al alumnado.</p> <p>Durante esta sesión, en gran grupo, el docente presenta dos ejemplos de tareas similares a la propuesta, y lo evalúan conjuntamente utilizando los criterios e instrumentos consensuados en la sesión anterior. Asimismo, se utiliza la estrategia “<i>Evaluación amable</i>”, estableciendo tres preguntas que guían la evaluación del alumnado, dando orientaciones sobre cómo dar el feedback, y cómo se pueden ofrecer propuestas de mejora de forma constructiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es lo que más me ha gustado? - ¿Qué es lo que me ha parecido más adecuado? - ¿Qué se podría mejorar? - ¿Cómo se podría mejorar? <p>Coevaluación. Se distribuye al alumnado en parejas. A cada una se le da un modelo que han de evaluar siguiendo la estrategia anterior. Estos han de hacerlo de forma oral, e intentar plantear propuestas de forma escrita. Durante esta, el docente supervisa la evaluación, ofreciendo feedback para que el alumnado pueda mejorar su competencia evaluativa.</p> <p>Autoevaluación. (i) <i>Luces de aprendizaje</i>. Se continúa la dinámica de la sesión anterior; (ii) <i>Diario de aprendizaje</i>. Estrategia “5-4-3-2-1”. El alumnado debe responder 5 preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué he aprendido hoy? - ¿Qué cosas se me han dado bien? - ¿Qué necesito mejorar? - ¿Qué puedo hacer para mejorarlo? - ¿Qué pregunta me gustaría resolver? Relacionado con lo trabajado en clase.
Desarrollo de la tarea. Ejecución. Sesiones 3 y 4.
Sesión 3
<p>Se comienza la sesión dejando unos segundos al alumnado que quiera, para que pueda compartir la pregunta que se planteó en la sesión anterior sobre lo trabajado, y pueda responderla o resolverla junto con sus compañeros/as, activando así al alumnado.</p> <p>Coevaluación. (i) Se pide al alumnado que de forma individual piensen en los elementos que van a contextualizar sus narraciones y lo escriban en un papel. En las mismas parejas que la sesión anterior, se intercambian las propuestas para que puedan evaluar la adecuación de los elementos en cuanto a estructura</p>

<p>del texto, progresión de la historia y características de las narraciones, e incluso nuevas propuestas; (ii) Tras la evaluación realizada por el par, de forma individual reflexionan sobre el feedback y las propuestas recibidas, incorporando las modificaciones y mejoras que consideran pertinentes.</p> <p>Autoevaluación. (i) <i>Luces de aprendizaje</i>. Se continúa la dinámica de la sesión anterior; (ii) <i>Diario de aprendizaje</i>. Estrategia “5-4-3-2-1”.</p>
<p>Escritura de la narración completa</p>
<p>Sesión 4</p>
<p>Coevaluación. Se organiza al alumnado por parejas de forma anónima, de manera que dos estudiantes evalúen su tarea recíprocamente sin saber qué parejas se han establecido. Para desarrollar la coevaluación, el alumnado dispondrá de dos documentos: (i) <i>Lista de control</i> con los criterios de evaluación consensuados en la primera sesión; (ii) Hoja para la “Evaluación amable”, donde aparecen las preguntas previas que guían el proceso de coevaluación, y que han de responder de forma escrita. Así, se les da la posibilidad de destacar tanto fortalezas como aspectos de mejora en la propia tarea del compañero/a.</p> <p>Autoevaluación. (i) <i>Luces de aprendizaje</i>. (ii) <i>Diario de aprendizaje</i>. El alumnado evalúa su propio trabajo utilizando la lista de control, y la estrategia “Evaluación amable”.</p> <p>Posteriormente, el docente supervisa la evaluación entre pares realizada, ofreciendo feedback al alumnado de forma individual tanto de su trabajo, como de su tarea de coevaluación para mejorar su competencia evaluativa.</p>
<p>Discusión en torno a la retroalimentación. Sesión 5.</p>
<p>Se activa al alumnado mediante preguntas que permiten al docente conocer cómo se está desarrollando la tarea de evaluación, si los estudiantes están comprendiendo estos procesos, y si es necesario dedicar tiempo a resolver dudas o brindar apoyo adicional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo os ha parecido la tarea de evaluar? - ¿Qué creéis que ha sido lo más fácil? - ¿Y lo más difícil? ¿Cómo podemos resolverlo? <p>Autoevaluación. Se reparte a cada estudiante la narración evaluada. Se deja un tiempo de reflexión para valorar la adecuación del feedback y de las propuestas aportadas por el par. El estudiantado puede triangular la información recibida por el par, por el docente y la elaborada a partir de su autoevaluación.</p> <p>Coevaluación. Se desanonimizan las parejas y se reúnen para dialogar sobre las evaluaciones realizadas. Cada estudiante debe registrar en su <i>Diario de aprendizaje</i> las propuestas de mejora que considera adecuadas para incorporar en su trabajo, acordadas con el par.</p>
<p>Interpretación e integración del feedback. Autorreflexión. Sesión 6.</p>
<p>Se deja tiempo al alumnado para incorporar las modificaciones pertinentes en su trabajo para mejorarlo, y poder realizar una entrega final, ajustada a los objetivos establecidos.</p> <p>Autoevaluación. <i>Diario de aprendizaje</i>. Se plantean las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué he aprendido al realizar este trabajo? ¿He cumplido mis objetivos? - ¿Qué cosas se me han dado bien? - ¿Qué necesito mejorar? - ¿Qué puedo hacer para mejorarlo? - ¿Cómo me he sentido al evaluar el trabajo de mi compañero/a?

Conclusiones

En este capítulo se ha podido ver que, la implicación del alumnado en la evaluación de sus pares y la evaluación de su propio aprendizaje constituye un elemento clave para avanzar hacia una educación centrada en el alumnado y en la mejora de su aprendizaje. Los procesos de coevaluación y autoevaluación permiten al alumnado asumir un rol protagonista, desarrollar la auto-

rregulación, el pensamiento crítico y la responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje. No obstante, la realidad de las aulas de Educación Primaria evidencia que la aplicación de estos procesos sigue siendo limitada, debido a factores como el predominio de procesos de heteroevaluación y la escasa formación específica del profesorado en evaluación formativa. En este sentido, se hace imprescindible alfabetizar tanto al profesorado como al alumnado en procesos de evaluación formativa, que incentiven la implicación del alumnado en el proceso evaluativo dado su papel protagonista en el proceso educativo.

Referencias

- Araujo Perez, O. E., Quispe Tonato, L. M., Quispe Santamaria, N. Del C., & Suarez Cordova, V. E. (2025). Evaluación formativa como herramienta para mejorar el aprendizaje en educación básica. *Revista Ciencia Innovadora*, 3(3), 31–43. <https://doi.org/10.64422/rci.v3n3.2025.55>
- Bendezú Monge, T. (2025). Evaluación formativa para mejorar los aprendizajes: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(36), 681–698. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.945>
- Borjas, M. (2011). La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de formación de formadores. *Zona próxima*, (15), 94–107. <https://doi.org/10.14482/zp.15.300.25>
- Cañadas, L. (2022). Procesos de auto-evaluación y co-evaluación en Educación Física. Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 15(1), 161–176. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.009>
- Er, E., Dimitriadis, &, & Gašević, D. (2021). A collaborative learning approach to dialogic peer feedback: a theoretical framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 586–600. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1786497>
- Flores-González, E., & Trujillo Rodríguez, A. V. (2024). Metacognición y autorregulación del aprendizaje. *Revista Fedumar*, 11(1), 194–198. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4299>
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171–190. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., & Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 80(1), 137–156. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- Iglesias, M. C. P., Vidal-Puga, J., & Pino Juste, M. R. (2022). The role of self and peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 47(3), 683–692. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1783526>
- Nicchia, E., Parmigiani, D., Murgia, E., & Pario, M. (2025). Evaluación formativa en la educación superior: apoyo al aprendizaje estudiantil mediante la autoevaluación y la evaluación entre pares. *Revista italiana de investigación educativa*, 86–100. <https://doi.org/10.7346/sird-1S2025-p86>
- Ortiz Franco, J. V., & Hernández Riaño, Y. M. (2025). La autoevaluación como oportunidad de aprendizaje. Experiencias en formación de docentes en universidades de Colombia y México. *Revista Paca*, (18), 45–66. <https://doi.org/10.25054/2027257X.4466>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuando ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(30), 551–576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Panadero, E., Alqassab, M., Fernández Ruiz, J., & Ocampo, J. C. (2023). A systematic review on peer assessment: intrapersonal and interpersonal factors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 1053–1075. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2164884>
- Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28, 803–830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>

- Panadero, E., Lipnevich, A. A., & Broadbent, J. (2019). Turning self-assessment into self-feedback. In D. Boud, M. D. Henderson, R. Ajjawi, & E. Molloy (Eds.), *The Impact of Feedback in Higher Education: Improving Assessment Outcomes for Learners*. Springer
- Peinado Camacho, J. de J., & Valencia Maravilla, L. M. (2024). La autoevaluación como instrumento para desarrollar el aprendizaje autónomo en los alumnos de posgrado. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1816>
- Ponce-Aguilar, E. E. & Marcillo-García, C. E. (2020). Auto-evaluación y coevaluación: una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencias de la educación*, 6(2), 246-260. <http://dx.doi.org/10.23857/dcv6i3.1216>
- Santos-Calero, E., Zubillaga-Olague, M. & Cañadas, L. (2024). Procesos de coevaluación en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Alteridad*, 19(1), 22-33. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n1.2024.02>
- Silva-Escalante, F. (2023). Evaluación formativa en educación básica: Revisión descriptiva. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(1), 13-23. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1.998>
- Sonllewa, M., Martínez, S., & Monjas, R. (2018). Los procesos de evaluación y sus consecuencias. análisis de la experiencia del profesorado de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 329-351. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200329>
- Souto Suárez, R., Jiménez Jiménez, F., & Navarro Adelantado, V. (2020). La percepción de los estudiantes sobre los sistemas de evaluación formativa aplicados en la educación superior. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(1), 11-39. <https://doi.org/10.15366/riece2020.13.1.001>
- Sylejmani, V., & Ahmedi, V. (2025). Exploring the impact of peer-to-peer assessment on student performance and social interaction: Insights from teachers and students in primary education. *International Journal of Education and Practice*, 13(1), 272-280. <https://doi.org/10.18488/61.v13i1.4056>
- Vázquez Toledo, S., Latorre-Coscolluela, C., González-Yubero, S., & Mairal-Llebot, M. (2025). Perceptions of Students toward Learning-Oriented Assessment: The Potential of Peer Assessment. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(2), 302-321. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.2.16>
- William, D., & Leahy, S. (2015). *Embedding formative assessment: practical techniques for k-12 classrooms*. Learning Sciences International.
- William, D., & Leahy, S. (2024). *Integrar la evaluación formativa en la enseñanza: técnicas para usar a lo largo de toda la trayectoria escolar*. Graó.
- Yan, Z., & Brown, G. T. L. (2017). A cyclical self-assessment process: towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247-1262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091>
- Yang, M., Yan, Z., Yang, L., & Zhan, Y. (2025a). Using Self-assessment to Develop Student Assessment Literacy. In: *Understanding and Developing Student Assessment Literacy*. SpringerBriefs in Education. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-97-9484-3_3
- Yang, M., Yan, Z., Yang, L., & Zhan, Y. (2025b). Peer Assessment: A Powerful Way to Cultivate Student Assessment Literacy. In: *Understanding and Developing Student Assessment Literacy*. SpringerBriefs in Education. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-97-9484-3_4
- Yin, C., Chen, X., & Chang, Y. (2022). Peer assessment as a means to promote language proficiency: Evidence from classroom practices. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.912568>
- Zhan, Y., Huang, Y., Wu, J., & Luo, J. (2023). Effects of online peer assessment on higher-order thinking: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 54(3), 1124-1141. <https://doi.org/10.1111/bjet.13310>
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). New York: Routledge.
- Zubillaga-Olague, M., Cañadas, L., & Manso, J. (2025). Percepción del profesorado de educación básica sobre la participación de los diferentes agentes (profesorado y alumnado) en los procesos de evaluación. *Revista Fuentes*, 27(3), 289-300. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.27856>

Capítulo 7

Evaluación formativa como estrategia inclusiva para atender a la diversidad en el aula

PILAR QUINTANAR-DÍAZ

Introducción

En la actualidad, resulta indudable que la diversidad es una realidad con la que el profesorado convive diariamente en las aulas. Esta realidad no es un hecho aislado, sino el reflejo de una sociedad compleja que, con el paso de los años, ha ido transformándose. Estos cambios han sido sustanciales en lo referente a la comprensión de aspectos vinculados con la aceptación y valoración de la diversidad como pieza significativa del entorno. No es de extrañar que estas transformaciones hayan ejercido una influencia directa en el ámbito educativo y, por ende, en los procesos de evaluación, haciendo así explícita la necesidad de revisar y cambiar los modelos tradicionales establecidos. Es por ello por lo que se aboga por la incorporación de enfoques y prácticas individualizadas que respondan a las necesidades que presenta el alumnado, desechando la idea de focalizar la atención únicamente en los grupos en riesgo de exclusión (Escarbajal et al., 2012). En ese sentido, se puede afirmar que ofrecer una respuesta inclusiva desde el profesorado hacia el alumnado es uno de los desafíos más importantes que podemos encontrar actualmente. Esto se debe a que implica un trabajo conjunto y un compromiso colectivo por parte de todos los agentes que participan de forma activa en el ámbito educativo (Gómez, 2021).

7.1. Desarrollo teórico: la inclusión en el ámbito educativo

7.1.1. *¿Qué se entiende por inclusión? Definición y principios de la inclusión.*

Partiendo de la premisa de que cualquier individuo posee unas características y unas necesidades particulares que lo hacen único, el planteamiento de una escuela para todos adquiere hoy una mayor relevancia. En este sentido, los términos *inclusión* y *atención a la diversidad* surgen como ejes directores del proceso transformador de un ideal educativo donde la igualdad de oportunidades, el respeto a las diferencias y la equidad se conjugan para comprometerse con el aprendizaje y el desarrollo de todo el alumnado, sin distinción alguna en cuanto a capacidades, características socio-personales u otros factores (Escarbajal et al., 2012).

Haciendo hincapié en los términos mencionados, resulta necesario mostrar la evolución que estos han experimentado con el paso de los años. Ambos han sido el resultado de un cambio de

perspectiva que se ha extendido desde la exclusión y la estigmatización de las necesidades presentadas hasta el enfoque inclusivo en el que nos encontramos actualmente (De los Santos-Gelvasio, 2022). Autores como Parrilla (2009) indican que el concepto de inclusión surge por el desarrollo de circunstancias y dinámicas de exclusión, las cuales mermaban el avance y la consecución del constructo ideal de inclusión en el que podríamos pensar hoy en día. En este sentido, es preciso remarcar que, en muchos casos, y, sobre todo, en los inicios, alrededor de los años 80, este término aludía únicamente al alumnado con necesidades educativas especiales (De los Santos-Gelvasio, 2022). Sin embargo, con el paso de los años, ha empezado a adquirir un significado mucho más trascendente y global. Hace más de una década, el concepto de inclusión empezó a evolucionar, llegando a ser considerada como una herramienta necesaria para conseguir ofrecer a toda la población, sin ningún tipo de discriminación, la posibilidad de acceder a una educación de calidad (Blanco, 2014).

Aunque este cambio de perspectiva evidenciaba, de algún modo, la necesidad de realizar una transformación en el sistema educativo tradicional, dicho cambio debe ser concebido como el punto de partida de una evolución que todavía sigue en pleno desarrollo. Autores como Mel Ainscow, Tony Booth y Alan Dyson, todos ellos referentes en este ámbito por sus labores en la promoción y la defensa de la inclusión y la equidad educativa, sostienen que la inclusión debe entenderse como un proceso continuo destinado a dar respuesta a las necesidades demandadas por todo el estudiantado. Esta concepción no se limita únicamente a integrar a todo el alumnado en aulas ordinarias, sino que se centra también en el incremento de su participación y la eliminación de aquellas barreras de índole diversa que dificultan su presencia. De igual modo, también se focaliza en la reconfiguración de políticas y prácticas escolares efectivas para poder atender a una gran diversidad de alumnado, especialmente a aquellos que se encuentran en grupos en riesgo de exclusión (Ainscow et al., 2006; Cortés et al., 2020).

Para comprender la trascendencia de este cambio de paradigma, resulta imprescindible detenerse a analizar los componentes clave que lo configuran. En primer lugar, el uso del término “proceso” enfatiza uno de los aspectos más complejos en esta transformación, que es la imposibilidad de lograr una inclusión real de forma inmediata. Por ello, se hace indispensable la necesidad de consolidar un compromiso sostenido en el tiempo por parte de toda la comunidad educativa. Todo ello para poder conseguir así cambios tangibles que tengan una repercusión real en el ámbito escolar (Echeita, 2013). En segundo lugar, para facilitar la comprensión, la implementación y la evaluación del proceso de cambio, Ainscow y sus colaboradores establecen unos principios relativos a la inclusión en torno a tres dimensiones concretas: la presencia, la participación y el aprendizaje (Ainscow et al., 2006). Por un lado, la presencia se refiere al entorno en el que el alumnado está escolarizado, destacando así la influencia que ejerce el contexto físico en su aprendizaje y en el reconocimiento y valoración de la diversidad. Por esta razón, desde esta perspectiva, se promueve la escolarización de todo el alumnado en los centros ordinarios de su entorno próximo, alejándose, siempre que sea posible, de modelos educativos basados en la segregación (Echeita, 2013). Por otro lado, enfatizar el papel de la participación pone de relieve la importancia de promover el sentido de pertenencia a un grupo por parte de todos los estudiantes a través del establecimiento de relaciones basadas en el respeto y el bienestar socio-personal, así como mediante la garantía de su inclusión en todas las actividades propuestas. Además, esta dimensión también implica un rechazo activo por parte de toda la comunidad educativa hacia acciones de maltrato, exclusión o acoso, debido a que pueden intensificar situaciones de aislamiento social, causando daños emocionales y dificultando la construcción de un espacio seguro donde cada uno de los integrantes se sienta valorado, protegido y respetado (Echeita, 2013; Echeita et al., 2007). Por último, el aprendizaje se consolida como otro de los elementos primordiales, pues todos los alumnos deben tener la oportunidad de acceder a una educación de calidad. Por esta razón, los

centros escolares deben centrar sus esfuerzos en implementar las medidas necesarias para hacer accesible el currículo a todos los estudiantes, incluyendo a aquellos que se encuentren en situaciones vulnerables, permitiendo así que experimenten el mejor rendimiento posible en cada una de las áreas que se contemplan por ley (Echeita et al., 2008). De forma más precisa, su educación no debe limitarse en ningún caso a lo básico o lo mínimo, sino que esta debe estar encaminada a ofrecer las mismas oportunidades y herramientas para poder así desarrollarse íntegramente (Echeita, 2013).

En definitiva, la construcción de la escuela inclusiva requiere de un replanteamiento del sistema educativo, en el que tengan cabida modificaciones a nivel de organización y prácticas educativas. Todo ello con el objetivo de ofrecer soluciones eficaces ante las necesidades o problemáticas que pueda presentar el alumnado para que cada uno de ellos pueda avanzar en su proceso de aprendizaje, participando siempre en condiciones de equidad (Domínguez et al., 2015; Gómez, 2021). Sin embargo, conseguir configurar un modelo de escuela donde se alcance una inclusión plena y no se retroceda hacia situaciones de exclusión resulta muy complejo debido a la falta de recursos, personal y herramientas que, en numerosas ocasiones, tienen lugar en los centros educativos (Echeita, 2008).

7.2. La evolución del concepto de inclusión en el marco legal nacional e internacional

El proceso de cambio y de toma de conciencia respecto a la importancia de la inclusión de todo el alumnado en los centros educativos ordinarios, descrito previamente, también se ha visto reflejado en el marco legislativo, tanto a nivel internacional como nacional.

7.2.1. Marco legal internacional

(i) Declaración de Salamanca

La *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales* fue aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por la UNESCO y el Ministerio de Educación y Ciencia de España en el año 1994. El objetivo principal de esta reunión fue la promoción de una educación para todos, incidiendo en la necesidad de revisar las políticas vigentes. Todo ello con la meta de consolidar un nuevo enfoque más integrador, sobre todo, para el alumnado con necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994).

En las primeras páginas del escrito, se puede observar que, desde hace casi tres décadas, ya se reconocía la necesidad de iniciar un profundo rediseño de los sistemas educativos vigentes en los años 90. En aquel momento, se subrayaba la urgencia de desarrollar modelos y programas educativos capaces acoger a todos los estudiantes, atendiendo a sus características y necesidades individuales. Este punto de partida se tradujo en un gran reto no solo para los responsables políticos nacionales y las administraciones educativas, sino también para las propias escuelas. En esta línea, se concretó que los centros educativos debían consolidar modelos pedagógicos centrados en el alumno, los cuales debían estar fundamentados en el respeto a la dignidad y a las diferencias particulares. Asimismo, con este cambio de paradigma, se intenta-

ba que los nuevos modelos se alejasen del pensamiento tradicional basado en que un mismo procedimiento metodológico es válido para todo el alumnado, promoviendo, en cambio, una enseñanza adaptada a las necesidades individuales. En este sentido, el objetivo esencial de esta propuesta se basaba en ajustar las prácticas educativas a las necesidades de los estudiantes, evitando que sean los propios alumnos quienes tengan que adaptarse a unos ritmos y procesos previamente establecidos en los que no se contemplaban las características individuales de cada uno (UNESCO, 1994).

Relacionado con el eje central de este capítulo, es preciso mencionar que el Marco de Acción, derivado de la Declaración, reflejaba ya la importancia de revisar los procesos de evaluación implementados en las escuelas. En dicha revisión, la evaluación formativa adquiere un papel esencial, pues se consolida como un elemento clave dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de evaluación permite conectar el progreso en el aprendizaje del alumno con la identificación de sus áreas de mejora. De esta forma, se favorece que el docente detecte posibles dificultades, orientando el aprendizaje y promoviendo una mejora continua, haciendo del proceso de evaluación una parte esencial en el aprendizaje continuo del alumnado (UNESCO, 1994).

(ii) Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* fue aprobada en la Asamblea de las Naciones Unidas en el año 2006. Sin embargo, en España dicho texto no fue aprobado hasta un año más tarde, tal y como se puede leer en el Boletín Oficial del Estado número 96 del año 2008. Este texto se desarrolló con el objetivo de promover que las personas con discapacidad pudieran disfrutar de forma plena de todos los derechos y libertades, respetando al máximo su dignidad. En el ámbito de la educación, se hizo explícita la necesidad de que todas las personas, independientemente de sus características, tuvieran accesibilidad para poder disfrutar plenamente de sus derechos y libertades (Naciones Unidas, 2006).

Desde esta perspectiva, la Convención concluye que las personas con discapacidad no deben ser excluidas en ningún caso del sistema educativo por razones relativas a su condición. Esto se debe a que, igual que el resto de sus iguales, estas personas tienen el derecho de disfrutar de una educación inclusiva, igualitaria y de calidad. Para poder conseguir esta meta, los Estados deben garantizar la puesta en marcha de adaptaciones y medidas personalizadas según las demandas individuales, así como la prestación de los apoyos y recursos necesarios para promover su desarrollo integral y aprendizaje. A través de estas pautas generales, se busca promover una educación inclusiva y equitativa en la que tengan cabida todos los individuos sin distinción alguna y en la que el desarrollo del aprendizaje sea el elemento central (Naciones Unidas, 2006).

(iii) Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

La Agenda 2030 es un proyecto impulsado por las Naciones Unidas que busca emprender acciones para lograr un mundo más justo y sostenible. Para ello, se plantearon 17 objetivos que abarcan distintos ámbitos sociales, económicos y medioambientales. Entre ellos, se puede destacar el objetivo 4, dedicado a garantizar un sistema educativo inclusivo, equitativo y de calidad, donde se garanticen oportunidades de aprendizaje permanente para todo el alumnado. Relacionado con el tema a tratar en el presente capítulo, resulta conveniente remarcar las metas 4.5 y 4.7.a. Por un lado, la primera se refiere directamente a la eliminación de posibles barreras que puedan impedir el acceso igualitario al sistema educativo por razones de discapacidad. En cambio, la segunda hace referencia a la creación de espacios de aprendizaje inclusivos, donde se respondan a las necesidades que demanda el alumnado (Naciones Unidas, 2015). En este sentido, la implementa-

ción de ambas metas resulta fundamental para poder promover la igualdad de oportunidades y la consolidación de un sistema educativo inclusivo, dando forma así al compromiso pedagógico que promueve la Agenda 2030.

(iv) **Diseño Universal para el Aprendizaje**

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un marco de acción educativo orientado a la eliminación de las posibles barreras que pueden impedir el aprendizaje del alumnado desde el preciso momento en el que se diseña el currículo. El origen del DUA se remonta a los años 70 en Estados Unidos de la mano de Ron Mace, quien empezó a emplear el término de Diseño Universal (DU) en el ámbito de la arquitectura. Mace definió el DU como el diseño de productos y espacios que cumplen las características necesarias para que cualquier persona pueda utilizarlo. Este movimiento surge como respuesta ante el hecho de que la mayoría de los edificios resultaban ser inaccesibles para las personas con discapacidad. Por ello, se defendía que toda construcción arquitectónica debía diseñarse inicialmente para ser accesible para cualquier persona, evitando adaptaciones posteriores. Esta misma concepción fue trasladada al ámbito educativo años más tarde de la mano de David H. Rose y Anne Meyer, ambos miembros del Center for Applied Special Technology (CAST). Teniendo como base el DU en el ámbito arquitectónico, el DUA pone en el punto de mira a los currículos, siendo estos los que interponen barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a su inflexibilidad. Por todo ello, se busca el desarrollo de diseños curriculares flexibles e inclusivos. Además, otro rasgo característico de este enfoque es el conjunto de los tres principios sobre los que se sustenta, los cuales se corresponden con las tres redes cerebrales implicadas en el aprendizaje (CAST, 2011; Pastor et al., s.f.):

- **Proporcionar múltiples formas de representación de los contenidos**, debido a que los alumnos perciben y comprender la información de diferentes formas
- **Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje**, debido a que cada alumno expresa lo aprendido según sus propias habilidades y estrategias.
- **Proporcionar múltiples formas de implicación** para que todos los alumnos se sientan motivados con su propio proceso de aprendizaje.

Estos principios quedan organizados a su vez en diversas pautas que permiten orientar el diseño de los distintos apartados del currículo, pudiendo ser conformados desde una perspectiva de inclusión para todo el alumnado.

7.2.2. *Marco legal nacional*

Si se atiende al recorrido de la normativa española en materia educativa, se pueden identificar cambios sustanciales en el tratamiento y concepción de la atención a la diversidad y la inclusión desde la Ley General de Educación (LGE) de 1970 hasta la actual Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE). Estos cambios reflejan el progreso experimentado en las últimas décadas, el cual ha sido posible gracias a los avances sociales y la evolución de múltiples enfoques pedagógicos.

La LGE de 1970, en su Artículo 2, establecía la educación general como un derecho para todos los ciudadanos españoles, con la intención de que esta se configurase como un motor de cambio social y de progreso individual y colectivo. Esta visión también se aprecia en la Ley Orgánica

8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, cuya redacción estuvo influenciada por la entrada en vigor de la Constitución en 1978, quedando consolidada la educación, en ambos casos, como una herramienta primordial de avance en el contexto de transición democrática que estaba atravesando el país. A pesar de lo mencionado, es preciso señalar que la forma en la que se aborda la atención a la diversidad en la LGE es totalmente segregadora. Como ejemplo, en el Capítulo VII del Título Primero, dedicado a la Educación Especial, se emplean adjetivos como “inadaptados” y “deficientes” para referirse a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo y “superdotados” para aquellos con altas capacidades. Este vocabulario, aunque propio de la época, evidencia el gran recorrido que se ha realizado hasta conseguir el enfoque inclusivo en el que se sigue trabajando actualmente. Asimismo, las medidas propuestas para ambos grupos, lejos de responder de forma eficaz a las necesidades demandadas, perpetuaban un modelo de exclusión donde se jerarquizaban sus diferencias, potenciando las capacidades de unos y mermando las de los grupos más vulnerables al quedar totalmente separados del sistema escolar ordinario.

Años más tarde, la entrada en vigor de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 supuso un punto de inflexión en el ámbito de la atención a la diversidad. En su articulado se introdujo, de forma explícita, el establecimiento de un enfoque integrador que remarcaba la necesidad de contar con todos los recursos adecuados para atender al alumnado en su totalidad. En este sentido, se superaba la perspectiva clínica al mismo tiempo que se consolidaba el concepto de necesidades educativas especiales, asociado no únicamente con el término discapacidad, sino también con otras dificultades que podían darse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre sus contribuciones más significativas resaltan, por un lado, la obligatoriedad de los centros de desarrollar las adaptaciones y las diversificaciones curriculares necesarias para el logro de los fines marcados, así como la excepcionalidad de la escolarización en centros de Educación Especial. Esto último se debe a que el objetivo inicial de la normativa era promover un modelo más integrador en los centros ordinarios, evitando siempre que fuera posible, si las necesidades del alumnado estaban atendidas correctamente, su matriculación en centros específicos de Educación Especial.

Con posterioridad, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (2006) avanzó hacia una perspectiva más inclusiva, empezando a superar así los principios de integración e iniciando el establecimiento de un modelo de atención a la diversidad más amplio e inclusivo. Este cambio de perspectiva quedó ya reflejado en su Artículo 1, donde la equidad, la inclusión y la no discriminación se consolidaron como pilares fundamentales del nuevo enfoque educativo. Esta línea de acción quedó también reforzada en su Título II, dedicado de forma exclusiva a la equidad en educación, donde se aseguraba que todo el alumnado dispondría de los recursos necesarios para desarrollar íntegramente sus capacidades. Asimismo, la LOE diferenció tres grupos dentro del alumnado con necesidades de apoyo educativo: (1) estudiantado con necesidades educativas especiales, (2) con altas capacidades y (3) de incorporación tardía al sistema educativo. Esta clasificación permitió concretar las adaptaciones curriculares y los recursos destinados a cada uno de ellos para facilitar así la consecución de los objetivos establecidos. Al igual que ocurría en la LOGSE, se mantuvo que la escolarización en los centros de Educación Especial debía reservarse solamente para casos puntuales donde las necesidades del alumnado no quedaran plenamente cubiertas. Asimismo, también se remarcaba la importancia de realizar una evaluación previa y temprana de dichas necesidades para atenderlas adecuadamente desde el momento de su detección.

Tras la LOE, entró en vigor la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) en 2013, cuya puesta en marcha surgió de la preocupación

por los malos resultados obtenidos en las pruebas relativas al Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) años antes. Estos pusieron de manifiesto la necesidad de realizar una reforma del sistema educativo para mejorar la calidad de este. Teniendo como base la ley anterior, la Estrategia Europea sobre Discapacidad y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se añadieron y modificaron aspectos relativos a la atención a la diversidad. Destacan las reformas de los artículos 71 y 76, ya que se introdujeron los planes de enriquecimiento curricular para el alumnado con altas capacidades -como medida para potenciar el desarrollo de sus capacidades- y la capacidad de las Administraciones para promover planes de actuación en señal de apoyo a centros prioritarios en situaciones desfavorables. De la misma forma, se diferenció el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de otras necesidades educativas y se introdujo una Sección Cuarta relativa al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. Vinculado a esta última incorporación, conviene destacar que el tratamiento de estas dificultades seguía los mismos principios de normalización e inclusión que el resto de las necesidades educativas especificadas en leyes anteriores. Concretamente, se subrayó la importancia de la detección temprana para la adopción de las medidas necesarias, promoviendo durante todo el proceso la igualdad y la no discriminación dentro del contexto educativo.

Finalmente, años más tarde, en 2020, se aprobó la LOMLOE que tomó la LOE (2006) como referencia para su modificación. Con la legislación vigente, se pretende recuperar y actualizar los objetivos planteados en 2006 para consolidar así un sistema educativo fundamentado en los principios de calidad y equidad, dando respuesta a los desafíos actuales. Una de las características más sobresalientes de esta normativa es la identificación de la educación comprensiva como eje transversal para la consecución de una escuela inclusiva. Asimismo, por primera vez, se incluye el Diseño Universal para el Aprendizaje, provocando cambios en la conceptualización y tratamiento de la diversidad. De forma más precisa, ya no se concibe la atención a la diversidad como un requerimiento de apoyos, sino como la eliminación de aquellas barreras que pueden obstaculizar el desarrollo integral del alumnado. En la misma línea, el Artículo 71 amplía más necesidades educativas, especificando, por ejemplo, los trastornos de la comunicación y el lenguaje. Además, a lo largo del articulado –en concreto, Art. 12, 20, 20bis y Disposición 49- se pone de manifiesto, una vez más, la importancia que posee la detección precoz y la atención temprana y personalizada en ámbitos como el aprendizaje, la participación y la convivencia. Del mismo modo, también se da especial importancia a los planes de refuerzo y flexibilización curricular, así como al uso de estrategias y alternativas metodológicas para lograr que todo el alumnado alcance el nivel competencial estipulado.

7.3. El papel de la evaluación en la inclusión

El modelo de educación inclusiva y la atención a la diversidad son dos caras de una misma moneda que, actualmente, no se orientan solamente a ofrecer una respuesta adecuada para el alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo, sino que buscan dar una respuesta a todo el alumnado en su conjunto. Todo ello con el fin de ofrecer un cambio en el sistema educativo, haciendo de este algo justo y tolerante ante las diferencias. Se puede concluir entonces que el paradigma de la inclusión busca mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo la oferta equitativa de oportunidades y favoreciendo la consolidación de una sociedad más justa (Pasarín-Lavín, 2021)

La construcción de un modelo de educación inclusiva requiere la implantación de una organización educativa que presente las características necesarias para atender a toda la diversidad de alumnado (Casanova, 2017). Este modelo debe ofrecer una educación para todos en igualdad de condiciones y calidad (Casanova, 2018). Por ello, se puede indicar que la educación inclusiva se concibe como un principio clave que parte de la comprensión de que la diversidad es inherente a la sociedad y defiende la necesidad de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las particularidades de cada alumno, disminuyendo así las posibles barreras presentes con el último fin de fomentar el desarrollo integral del alumnado (Cornejo & Almonacid, 2024).

Vinculado a esta necesidad de adaptar la educación a las necesidades del alumnado, parece que la evaluación quedase fuera de ese proceso de cambio. No obstante, sí que se han emprendido cambios en materia de metodología, adaptando la misma a la diversidad de alumnado presente en las aulas. Por ello, resulta indiscutible incidir en la idea de que, si cambiamos el modo de enseñar, es preciso que ese cambio en la metodología vaya acompañado también de un proceso de cambio obligado en la evaluación. Y siendo más precisos si cabe, resulta urgente que este cambio en la evaluación se encuentre alineado con los principios de inclusión mencionados (Casanova, 2024). Es en este contexto en el que surge la necesidad de nombrar la evaluación formativa como un elemento clave de este proceso, ya que permite adaptar el ejercicio docente a las necesidades del alumnado, optimizando así todo el proceso y promoviendo, sobre todo, el desarrollo integral del alumnado (Zubillaga-Olague et al., 2025a). De forma más concreta, este tipo de evaluación se centra en valorar el propio proceso de aprendizaje seguido por el alumnado, teniendo en cuenta todas las necesidades presentes y favoreciendo también la participación del propio alumnado. En contraposición, plantear un sistema de evaluación que no tiene en cuenta las diferencias individuales existentes entre el alumnado, lo único que provoca es un aumento de la desigualdad entre unos estudiantes y otros (Cornejo & Almonacid, 2024).

La evaluación formativa plantea un cambio de paradigma respecto a las características de la evaluación tradicional. Mientras que el modelo tradicional de evaluación pone el foco en el resultado final dando valor principalmente a la calificación (Casanova, 2024; Zubillaga-Olague et al., 2025a), la evaluación formativa busca obtener información sobre todos los elementos presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje para poder ofrecer retroalimentación y que el alumnado pueda mejorar su aprendizaje y el profesorado su enseñanza (Zubillaga-Olague et al., 2025b). Aunque la evaluación formativa no se consolidó como una estrategia inclusiva en sí misma sus características permiten avanzar hacia la consolidación de entornos inclusivos al ofrecer respuestas adaptadas a las necesidades individuales del alumnado, teniendo como meta la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Cornejo & Almonacid, 2024). Por ello, conocer las diferencias entre ambos paradigmas es fundamental para valorar las posibles acciones a desarrollar desde el proceso evaluativo para atender a la diversidad de las aulas. En la siguiente tabla, se pueden observar las principales diferencias entre los dos modelos de evaluación (Casanova, 2024).

Tabla 7.
Características de la evaluación tradicional y la evaluación formativa

Evaluación tradicional	Evaluación formativa
Emplea notas numéricas para expresar los resultados.	Evita el uso de notas numéricas con el fin de evitar procesos de comparación entre el alumnado.
No ofrece información detallada sobre el proceso de aprendizaje del alumnado.	Favorece el uso de la descripción cualitativa para determinar aquellos aprendizajes conseguidos y los que quedan por alcanzar.
Presenta un enfoque reduccionista al simplificar el aprendizaje del alumnado a elementos numéricos.	Promueve los procesos de autoevaluación y el desarrollo de la autonomía personal y la competencia de aprender a aprender al hacer partícipes al alumnado en procesos destinados a reconocer sus logros, sus dificultades y sus aprendizajes pendientes.
Favorece situaciones de clasificación y comparación.	Fomenta la cooperación entre el alumnado al ser conscientes de las fortalezas y debilidades de cada uno.
Se realiza al final del proceso de aprendizaje, dificultando la ejecución de cambios para solventar dificultades.	Se realiza durante el proceso de aprendizaje, lo que permite ir realizando modificaciones para resolver cuestiones que surjan durante el proceso.
Homogeniza a la población al proponer una única forma de evaluar.	Ajusta las acciones necesarias para adecuar el proceso de aprendizaje y evaluación a las necesidades del alumnado.
Obstaculiza la participación de las familias del alumnado al no ofrecer información concreta sobre aquellos aspectos en los que necesitan apoyo.	Favorece la cooperación con las familias al ofrecerles la información necesaria sobre los aspectos en los que pueden ayudar a sus hijos.

Nota. La tabla muestra una comparación entre la evaluación tradicional y la formativa. Elaboración propia a partir de la información extraída de Casanova (2024).

Algunas de las características de la evaluación tradicional pueden convertirse en obstáculos para el alumnado con necesidades educativas especiales (Casanova, 2021). Al no buscar esta qué elementos pueden estar fallando en el proceso y tratar de adaptarlo a las necesidades del alumnado, esto puede provocar que muchos estudiantes no sean capaces de llegar a las finalidades establecidas por encontrarse fuera de sus posibilidades. En este sentido, la evaluación formativa si permite detectar posibles dificultades y emprender medidas para individualizar el proceso de evaluación, dando la oportunidad de atender adecuadamente a las particularidades del alumnado (Casanova, 2024).

A continuación, se recogen algunas características propias del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y se relacionan con características propias de la evaluación formativa, mostrando los beneficios que puede aportar la evaluación formativa en la atención a la diversidad (Tabla 8).

Tabla 8.

Relación entre las características del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y la evaluación formativa.

Características del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	Características de la evaluación formativa
Dificultades para desarrollar autonomía e independencia	La evaluación formativa se consolida como un proceso continuo que contribuye al desarrollo de la autonomía al favorecer el empleo de habilidades tales como la toma de decisiones y la reflexión crítica (Cornejo & Almonacid, 2024). Asimismo, se favorece el empleo de la autoevaluación por parte del alumnado para ayudarles a identificar sus dificultades y a proponer procesos de mejora para solventarlas (Cañadas et al., 2023).
Dificultades para desarrollar habilidades sociales	La evaluación formativa promueve el uso de procesos de coevaluación y evaluación compartida (Cañadas et al., 2023). A través de ellos, se ofrecen posibilidades para establecer interacciones sociales al mismo tiempo que se favorece la consolidación del proceso evaluativo.
Déficits en el desarrollo de las funciones ejecutivas y las estrategias de autorregulación	La evaluación formativa favorece la autorregulación del aprendizaje al ofrecer al alumnado un papel activo en el proceso. El objetivo es hacerles conscientes de todo su proceso formativo, en concreto, de sus errores y sus progresos. En este sentido, la retroalimentación constante y adaptada a las peculiaridades individuales del alumnado se consolida como factor clave para determinar tanto sus logros como sus áreas de mejora (Cañadas et al., 2023; Cornejo & Almonacid, 2024).
Dificultades para acceder al currículo	La evaluación formativa permite reconocer la situación inicial del alumnado, dando valor a su progreso y a la mejora experimentada (Cornejo & Almonacid, 2024).
Ritmos de trabajo muy diferentes	La evaluación formativa busca impulsar a los estudiantes teniendo como guía sus fortalezas, capacidades y características individuales (Cornejo & Almonacid, 2024). De esta forma, se favorece la consolidación de un proceso más individualizado al ajustar el mismo a las necesidades particulares del alumnado (Cañadas et al., 2023).
Niveles de motivación y autoestima bajos, baja tolerancia al error y la frustración	La evaluación formativa trata el error como una nueva oportunidad de aprendizaje. Este enfoque impacta de forma positiva en el rendimiento del alumnado, ya que da una mayor importancia al proceso, dejando los resultados finales en una posición secundaria. Todo ello favorece una mejora en la autoestima al cerrar la brecha existente entre el estudiantado vinculada a los logros individuales (Cornejo & Almonacid, 2024). Del mismo modo, este tipo de evaluación contribuye a aumentar la motivación del alumnado por seguir mejorando en su aprendizaje. Esto se debe a que el alumnado conoce en qué punto de su aprendizaje se encuentra y hasta dónde debe llegar (Cañadas et al., 2023).

Nota. Elaboración propia a partir de la información obtenida de Cañadas et al. (2023); Cornejo & Almonacid (2024); Núñez et al. (2024); Pasarín-Lavín (2021); Saleem (2024) y Stalmach et al. (2023).

7.4. Desafíos y barreras en la implementación de prácticas inclusivas de evaluación formativa

La consolidación de una evaluación formativa desde una perspectiva inclusiva es una cuestión compleja que requiere de un gran esfuerzo por parte de la comunidad educativa. Esto se relaciona directamente con la necesidad de considerar la diversidad presente en el aula en todos sus ámbitos: características socioculturales, ritmos de aprendizaje, centros de interés, dificultades individuales, fortalezas y desarrollo cognitivo (Cornejo & Almonacid, 2024). En este sentido, resulta conveniente indicar que, en los últimos años, la formación de los docentes en materia de atención a la diversidad ha mejorado sustancialmente. Esto ha permitido atender de manera más adecuada a las necesidades demandadas por el estudiantado en el contexto de la educación ordinaria (Casanova, 2018). Sin embargo, este hecho no va acompañado de una formación similar sobre evaluación formativa, lo que dificulta su aplicación en las aulas al recaer la responsabilidad de dicha formación en los docentes y los centros (Zubillaga-Olague et al., 2025a). He aquí el primer gran desafío, ya que sin esta formación resulta extremadamente complejo incorporar prácticas evaluativas inclusivas adaptadas al alumnado que faciliten la adquisición de estrategias destinadas a la reflexión sobre el aprendizaje y la autorregulación de este (Cornejo & Almonacid, 2024). Unido a ello, esta falta de formación puede impactar negativamente también a la hora de ofrecer un feedback de calidad, siendo este un elemento clave de la evaluación formativa. Es posible que, ante la falta de formación, el feedback se convierta en simples comentarios esporádicos sin un impacto real en el aprendizaje del alumnado (Zubillaga-Olague et al., 2025a). Es por ello por lo que debe existir por parte del profesorado un compromiso por formarse sobre este tipo de estrategias. Todo ello con el fin de mejorar el aprendizaje y ayudar a todo tipo de alumnado, sin excepción, a seguir avanzando en su proceso formativo (Cornejo & Almonacid, 2024).

Otros desafíos que también deben ser tenidos en cuenta son aquellos vinculados a factores contextuales como, por ejemplo, las ratios elevadas, la falta de tiempo, la excesiva burocracia y los cambios constantes en las políticas educativas (Zubillaga-Olague et al., 2025a). Contar con un elevado número de estudiantes en el aula y cada uno con unas necesidades y unos ritmos de aprendizaje diferentes puede ser muy complicado de abordar. Sobre todo, si hablamos de ofrecer una respuesta individualizada ajustada a las necesidades concretas de cada uno, lo cual requiere de mucha práctica, ensayos, errores constantes y una gran cantidad de tiempo. Siendo este último uno de los aspectos en los que el profesorado más dificultades presenta, debido, en ocasiones, a que se debe dedicar gran parte de este a cuestiones burocráticas, dejando de lado el tiempo necesario para realizar formaciones o dedicarlo a programar la propia docencia. A todo ello, se deben sumar los cambios constantes que se suceden en el ámbito de las políticas educativas, que deberían verse reflejados en la práctica docente. En este sentido, la LOMLOE apuesta por un enfoque evaluativo centrado en el progreso experimentado por el alumnado, empleando el seguimiento de este para plantear medidas de apoyo educativo y centrándose así en aspectos más allá de la calificación (Pasarín-Lavín, 2024). Esto último sigue siendo todavía difícil de gestionar y entender por una gran parte de la sociedad, ya que existe una marcada tendencia a otorgar una mayor importancia a los exámenes y los resultados finales (Zubillaga-Olague et al., 2025a). No obstante, desde la comunidad educativa, se debe seguir trabajando en hacer entender que el objetivo de la evaluación y, en concreto, de una evaluación formativa que respeta las diferencias individuales del alumnado y atiende a la diversidad inherente de las aulas es dar valor al progreso del alumnado, dando oportunidades de mejora, tanto al profesorado como al propio estudiantado, y permitiendo identificar las áreas de mejora y los objetivos logrados (Pasarín-Lavín, 2024).

En definitiva, resulta urgente promover una formación completa sobre cómo la evaluación formativa puede ser empleada como una estrategia que favorezca la atención a la diversidad. De

esta forma, los docentes podrán ajustar sus prácticas a las necesidades reales que demande el alumnado, contribuyendo así al fomento equitativo de oportunidades de aprendizaje.

7.5. Propuestas de estrategias y prácticas inclusivas de evaluación formativa.

A continuación, se exponen algunas estrategias inclusivas vinculadas a la evaluación formativa que podrían servir de ejemplo para su puesta en práctica en el aula:

- **Dotar de un papel activo al alumnado en el proceso de evaluación.** Hacer que el estudiantado sea partícipe del proceso de evaluación, dándole capacidad de decisión, va a favorecer el aumento de su motivación e interés por el propio proceso de aprendizaje (Sánchez, 2023).
- **Anticipar los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación con el alumnado** (Cañadas et al., 2023; Zubillaga-Olague et al., 2025a). Aportar información explícita, concreta y clara sobre lo que se espera del alumnado durante su proceso formativo puede resultar beneficioso para que sean conscientes de hacia dónde deben dirigirse. Si no se destacan las metas que deben alcanzar, es posible que el alumnado no comprenda para qué está haciendo determinadas actividades y difícilmente estará motivado (Sánchez, 2023). Asimismo, es primordial que toda esta información sea transmitida con un lenguaje sencillo, directo y comprensible, ya que muchos alumnos pueden presentar dificultades para comprender un lenguaje demasiado técnico (Pasarín-Lavín, 2021).
- **Ofrecer un feedback adaptado a las necesidades del alumno** (Cañadas et al., 2023). El feedback debe ser selectivo y estar enfocado a aspectos concretos, sobre todo, cuando este está dirigido al alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo. Dar información concreta sobre elementos específicos les ayudará a centrar su atención en ir mejorando poco a poco en dichos aspectos.
- **Ofrecer secuencias evaluativas que perduren en el tiempo.** Establecer una secuencia común de pasos para evaluar los nuevos aprendizajes favorecerá la consolidación de una organización previa que beneficie al proceso de aprendizaje (Sánchez, 2023).
- **Fomentar el uso de procesos de autoevaluación con el fin de desarrollar la autonomía y la autorregulación del propio aprendizaje** (Cañadas et al., 2023). Ofrecer al alumnado herramientas para hacerles conscientes de su aprendizaje y sus dificultades favorecerá el desarrollo de estrategias metacognitivas que les permitan monitorizar su propio progreso. De igual forma, estos procesos deberán ser acompañados, inicialmente, de una guía constante del docente que permita a los alumnos saber cómo pueden alcanzar las metas propuestas, haciéndoles cada vez más autónomos en su aprendizaje (Sánchez, 2023).
- **Remarcar que los errores son una parte esencial del aprendizaje** (Cornejo & Almonacid, 2024). Tratar los errores como elementos deseables en el proceso de aprendizaje es clave, sobre todo, si se tiene en cuenta la baja tolerancia a la frustración y al error que poseen ciertos sectores del alumnado. Por ello, resulta conveniente incidir en la idea de que la evaluación se puede emplear como una herramienta para localizar esos puntos a mejorar, ofreciendo soluciones para seguir avanzando.
- **Procesos e instrumentos de evaluación variados y adaptados a las necesidades del alumnado** (Cornejo & Almonacid, 2024). El uso de múltiples procedimientos e instrumentos de evaluación en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo puede resultar beneficioso siempre y cuando estos se adapten a sus características. De forma

más concreta, sería conveniente explicar cada procedimiento e instrumento de forma detallada, empleando un lenguaje accesible y apoyos visuales si fueran necesarios. Todo ello con el fin de facilitar la comprensión de las razones que subyacen al uso de un instrumento/proceso u otro. A modo de ejemplo, se podrían ofrecer infografías sencillas sobre el uso de los distintos tipos de instrumentos de evaluación y, una vez hayan aprendido la secuencia a seguir, se podrían diseñar checklists de los elementos que deben tener en cuenta a la hora de emplearlos. Asimismo, sería conveniente que todo el alumnado contase con estos instrumentos desde el principio de la actividad para aumentar su motivación por esforzarse al máximo durante su aprendizaje (Sánchez, 2023).

- **Favorecer un flujo de información continuo con las familias** (Cañadas et al., 2023). Esta comunicación constante permite a las familias ofrecer un apoyo más individualizado a sus hijos, promoviendo así una acción continua y coordinada entre la escuela y el hogar.

Conclusiones

Atender a la diversidad presente en las aulas sigue siendo un desafío para gran parte del profesorado. Aunque en los últimos años se han emprendido cambios metodológicos para avanzar hacia la consolidación de un enfoque más inclusivo, adaptando las propuestas pedagógicas a las necesidades del alumnado, parece que el replanteamiento de los procesos de evaluación sigue estando pendiente. En este sentido, se debe continuar remarcando el papel que posee la evaluación formativa en los procesos de atención a la diversidad. Tal y como se ha indicado, varias de sus características pueden favorecer el desarrollo de una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con necesidades educativas. Por ello, resulta necesario que la comunidad educativa revise su concepción del término evaluación, ya que este impacta directamente en cómo el alumnado entiende dicho proceso. Desde esta perspectiva, cabe destacar que, si se mantiene el concepto de evaluación como sinónimo de calificación, se estará mermando el desarrollo y aprendizaje del alumnado en su conjunto y de aquellos con dificultades en específico. En definitiva, toda la comunidad educativa debería favorecer la implementación de procesos de evaluación formativa, eliminando perspectivas tradicionales y fomentando aquellas basadas en la retroalimentación y mejora constantes para lograr un proceso de aprendizaje continuo en el alumnado.

Referencias

- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: Caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco, & L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-35). Madrid: OEI.
- Cañadas, L., Santos-Calero, E., Zubillaga-Olague, M. & Sevil-Serrano, J. (2023). Pautas y orientaciones para la elaboración de un sistema de evaluación formativa del aprendizaje. En L. Cañadas & N. Hidalgo (Coords.), *Materiales docentes para el empleo de metodologías y procesos de evaluación formativa en la formación inicial del profesorado* (pp. 193- 209). Dykinson, S.L.
- Casanova, M. A. (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. La Muralla.
- Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva: ¿por qué y para qué? *Revista Portuguesa de Educação*, 3(núm. especial), 42-54. <https://doi.org/10.21814/rpe.15078>

- Casanova, M. A. (2021). La historia interminable: una nueva ley y otra vez a vueltas con la evolución. *Avances en Supervisión Educativa*, (36), 1-6. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i36.737>
- Casanova, M. A. (2024). La evaluación formativa, factor clave para la inclusión. *Voces de la Educación*, 9(17), 5-19.
- CAST. (2011). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Versión 2.0. (Trad. C.A. Pastor, P. Sánchez, J.M. Sánchez & A. Zubillaga; 2013). Wakefield, M.A. (Trabajo original publicado en 2011).
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, pp. 1-39.
- Cornejo, C. F. & Almonacid, E. A. (2024). Evaluación formativa: reflexiones sobre la educación inclusiva. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(19), 48-64. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i19.828>
- Cortés González, P., Gonzalez, B. y Sanz Simón, C. (2021). Mel Ainscow. Panorámica y retos para la inclusión social y educativa. *Revista Devenir*, 40, Año XIV, Quinta Época, 263-274.
- De los Santos-Gelvasio, A. (2022). Inclusión y atención a la diversidad en el aula rural multigrado: Un estudio de caso. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 6(2), 15-34. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp15-34>
- Domínguez, J., López, A., Pino, M. R., y Vázquez, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 31-50.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa – “Voz y quebranto”. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. (2013). Definir la educación inclusiva para llevarla a la práctica. *En la Calle: Revista sobre Situaciones de Riesgo Social*, 26, 11-15.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, M. I. & González-Gil, F. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(228), 26-50.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Gómez, M. T. (2021). Atención a la Diversidad. Conceptualización y su aplicación en Educación Infantil. *RINED: Revista de Recursos para la Educación Inclusiva*, 1(1), 37-48.
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. Boletín Oficial del Estado, de 21 de abril de 2008, núm. 96, págs. 20648-20659.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 159, de 4 de julio de 1985.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868-122953.
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Naciones Unidas. (2015, 21 de octubre). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible [Resolución A/70/L.1]. Naciones Unidas. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Núñez, J. M., Soto-Rubio, A., & Pérez-Marín, M. (2024). Executive Functions and Special Educational Needs and Their Relationship with School-Age Learning Difficulties. *Children*, 11(11), 1398. <https://doi.org/10.3390/children11111398>
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre la inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.

- Pasarín-Levín, T. (2021). *Atención a la diversidad. Claves para una inclusión real en el aula ordinaria*. Amazon Kindle Direct Publishing.
- Pasarín-Lavín, T. (2024). *Atención a la diversidad. Transforma tu programación, transforma tu aula*. Amazon Kindle Direct Publishing.
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M. & Zubillaga, A. (s.f.). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo. Proyecto DUALETIC. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Saleem, M. A. (2024). The Impact of Self-Regulation-Based Strategies in Improving Learning Scientific Concepts Among Students with Learning Disabilities in the Intermediate Stage. *International Journal of Special Education*, 39(2), 51-61. <https://doi.org/10.52291/ijse.2024.39.21>
- Sánchez, S. (2023). *El Diseño Universal para el Aprendizaje. Guía Práctica para el profesorado*. Narcea Ediciones.
- Stalmach, A., D'Elia, P., Di Sano, S., & Casale, G. (2023). Digital Learning and Self-Regulation in Students with Special Educational Needs: A Systematic Review of Current Research and Future Directions. *Education Sciences*, 13(10). <https://doi.org/10.3390/educsci13101051>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca (España), 7-10 de junio de 1994.
- Zubillaga-Olague, M., Cañadas, L. & Manso, J. (2025a). Estrategias de evaluación formativa. Percepción del profesorado de educación básica. *Alteridad*, 20(2), 259-272. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n2.2025.08>
- Zubillaga-Olague, M., Cañadas, L. & Manso, J. (2025b). ¿Qué es la evaluación formativa? Conceptualización y grado de conocimiento del profesorado de educación básica. *Revista Española de Pedagogía*, 83(290), 241-257. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4154>

Capítulo 8

Evaluación formativa y motivación: interacciones clave para el aprendizaje

ADRIÁN SAN JOSÉ ARENAS

Introducción

La motivación y la educación constituyen dimensiones estrechamente interrelacionadas que inciden de manera significativa en los procesos de aprendizaje a lo largo de los distintos niveles educativos. La literatura especializada ha mostrado de forma consistente que la motivación actúa como un factor determinante en la implicación del alumnado y en la calidad de los aprendizajes, al influir tanto en la orientación hacia la tarea como en la regulación del esfuerzo académico y la autorregulación del aprendizaje (Eccles & Wigfield, 2002; Hidi & Renninger, 2006; Ryan & Deci, 2000; Schunk et al., 2014; Zimmerman, 2002). De forma complementaria, la evaluación se configura como un componente estructural de la práctica docente que, si bien ha estado históricamente asociada a la medición del rendimiento y del logro académico, ha sido progresivamente reconocida por su función orientadora, reguladora y formativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente a partir de los desarrollos teóricos vinculados a la evaluación formativa tal y como se ha visto en capítulos previos (Panadero & Jonsson, 2013). En este sentido, la interacción entre motivación y evaluación adquiere una relevancia particular para comprender la configuración de los contextos educativos y su influencia en la implicación del alumnado.

Desde una perspectiva epistemológica, se ha señalado que las prácticas evaluativas no son pedagógicamente neutrales en la medida en que inciden en las creencias, expectativas y disposiciones motivacionales del alumnado. La evaluación sitúa al estudiante frente a determinados marcos interpretativos que influyen en la forma en que comprende su propio aprendizaje, su competencia percibida y las causas atribuidas a su desempeño académico, tal como han subrayado los enfoques críticos de la evaluación educativa (Boud & Molloy, 2013).

En esta línea, diversos autores han destacado la necesidad de una reflexión crítica sobre la evaluación como una práctica que ejerce efectos cognitivos y motivacionales, más allá de su función meramente certificadora, al participar activamente en la construcción del significado del aprendizaje y en la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Álvarez Méndez, 2001; Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Asimismo, determinadas aproximaciones teóricas coinciden en señalar que la labor intelectual y educativa exige una actitud de revisión constante, caracterizada por el cuestionamiento de supuestos naturalizados y de procedimientos aceptados de forma acrítica. Desde esta perspectiva, la evaluación se entiende como una práctica profesional que requiere ser analizada y revisada en función de sus efectos sobre los procesos de aprendizaje y sobre la implicación del alumnado

(Perrenoud, 1998). La relación entre motivación y evaluación puede concebirse como un espacio de análisis en el que el profesorado asume una función mediadora, orientando las estrategias evaluativas hacia la promoción de la participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, especialmente a través de prácticas que favorecen la autorregulación y el uso formativo de la retroalimentación (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

En consecuencia, el modo en que se concibe y se aplica la evaluación incide no solo en los resultados académicos, sino también en la calidad de la motivación que sostiene el aprendizaje. Desde el marco de la Teoría de la Autodeterminación, la investigación ha puesto de relieve que las prácticas evaluativas pueden favorecer o minar la motivación del alumnado en función del grado en que apoyen sus necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, influyendo directamente en la implicación, la persistencia y la autorregulación del aprendizaje (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017).

El objetivo de este capítulo es analizar de manera sistemática la relación entre motivación y evaluación en el proceso de aprendizaje, a partir de una revisión teórica estructurada de los principales modelos motivacionales que explican la implicación, la autorregulación y el comportamiento del alumnado en contextos educativos. Para ello, se examinan distintas aproximaciones teóricas relevantes desde una perspectiva comparativa y complementaria, atendiendo a los constructos que cada una aporta para comprender cómo las prácticas evaluativas influyen en la motivación y el aprendizaje. Entre ellas, ocupa un lugar central la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2020), que ofrece un marco sólido para analizar la calidad de la motivación en función del grado de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, así como los distintos tipos de regulación motivacional que pueden activarse en contextos educativos; junto con la Teoría de la Expectativa-Valor (Eccles & Wigfield, 2020) y enfoques complementarios como el *mindset* o teoría de las mentalidades (Dweck & Yeager, 2019) y la Teoría del Flow (Csikszentmihalyi, 1990), atendiendo al papel de variables contextuales clave como la retroalimentación, la percepción de competencia y el diseño de las tareas evaluativas.

A partir de este marco conceptual, el capítulo aborda el papel de la evaluación, y en particular de la evaluación formativa, como elemento mediador del proceso motivacional. La aportación del capítulo se sitúa en la integración analítica de distintos modelos motivacionales con el estudio de prácticas evaluativas concretas, ofreciendo una lectura comparativa que permite comprender cómo decisiones relacionadas con la retroalimentación, el diseño de las tareas y la participación del alumnado configuran contextos evaluativos con efectos diferenciados sobre la motivación y la autorregulación del aprendizaje.

8.1. Desarrollo teórico

8.1.1. *Fundamentos teóricos de la motivación en el aprendizaje*

Desde una perspectiva más amplia, la Teoría de las Necesidades (Maslow, 1943) plantea que la motivación humana se organiza en torno a la satisfacción progresiva de necesidades básicas, sociales y de autorrealización. Aunque formulada inicialmente como un modelo jerárquico, revisiones contemporáneas han subrayado su utilidad para comprender la motivación en contextos educativos cuando se interpreta de manera flexible y contextualizada, reconociendo la influencia del entorno en la activación de necesidades relacionadas con la seguridad, la pertenencia y la

estima académica (Kenrick et al., 2019). En esta línea, los desarrollos teóricos más recientes han permitido avanzar hacia modelos más precisos que, sin abandonar esta base, analizan de forma específica los mecanismos psicológicos que explican la calidad y regulación de la motivación en contextos educativos.

El análisis de la motivación en el aprendizaje exige comprender la interacción entre factores internos y externos que orientan la conducta del alumnado hacia metas académicas específicas. Lejos de concebirse como una disposición individual estable, la motivación se entiende actualmente como un proceso dinámico, regulado y sensible al contexto educativo, en el que confluyen creencias, emociones, expectativas y experiencias de aprendizaje (Ryan & Deci, 2017). Desde esta perspectiva, los modelos motivacionales contemporáneos han aportado marcos explicativos que permiten analizar tanto la calidad como la sostenibilidad de la implicación del alumnado.

Entre estos enfoques, la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000) constituye uno de los modelos de referencia para comprender la motivación en contextos educativos. Este marco teórico distingue entre diferentes formas de regulación motivacional que se organizan en un continuo que va desde la regulación externa hasta la autodeterminación plena. En este continuo, la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca no responde a categorías independientes, sino que se integra como parte de los distintos niveles de regulación que explican el grado de autodeterminación del comportamiento.

La motivación intrínseca se define como aquella que emerge cuando la actividad es experimentada como interesante o placentera en sí misma, mientras que la motivación extrínseca se asocia a la realización de una acción orientada a la obtención de resultados externos (Deci & Ryan, 1985). No obstante, la motivación extrínseca se despliega a lo largo de este continuo en diferentes formas de regulación externa, introyectada, identificada e integrada que reflejan distintos niveles de internalización de los motivos (Howard et al., 2021; Ryan & Deci, 2000). De este modo, no se trata de una categoría homogénea, sino de un proceso dinámico que permite explicar cómo las razones externas pueden progresivamente integrarse en el sistema de valores del individuo. En este marco, la calidad de la motivación depende del grado en que se satisfacen o se frustran las necesidades psicológicas básicas autonomía (sentirse agente y con capacidad de elección sobre la propia conducta), competencia (percibirse eficaz en la interacción con el entorno y en la consecución de objetivos) y relación (sentirse conectado y valorado por los demás), cuya activación se ve modulada por las prácticas pedagógicas y evaluativas del contexto educativo.

De manera complementaria, la Teoría de la Expectativa-Valor (Eccles & Wigfield, 2002) aporta un enfoque cognitivo que permite explicar la motivación académica a partir de dos componentes centrales: las expectativas de éxito, entendidas como las creencias del alumnado sobre su propia competencia, y el valor asignado a la tarea, que incluye dimensiones como la importancia, el interés y la utilidad percibida del aprendizaje. Desde esta perspectiva, la implicación del estudiante se ve fortalecida cuando percibe que la tarea es relevante y que dispone de recursos suficientes para afrontarla con éxito, incorporando además el papel de las emociones asociadas al logro y al proceso de aprendizaje (Wigfield & Eccles, 2000).

Junto a estos modelos nucleares, otras aproximaciones teóricas contribuyen a ampliar la comprensión de los procesos motivacionales desde dimensiones autorreguladoras y experienciales. La Teoría del Mindset (Dweck, 2006) sostiene que las creencias del alumnado sobre la naturaleza de la inteligencia y la habilidad influyen en la persistencia ante la dificultad y en la interpretación del error, favoreciendo respuestas adaptativas cuando se conciben las capacidades como maleables (Dweck & Yeager, 2019). Por su parte, la Teoría del *flow* (Csikszentmihalyi, 1990) describe un estado óptimo de implicación caracterizado por una elevada concentración, disfrute y regu-

lación emocional positiva que se produce cuando existe un equilibrio entre el nivel de desafío de la tarea y las habilidades del estudiante (Csikszentmihalyi, 2019). Ambos enfoques destacan la importancia de las condiciones de la actividad y del entorno para sostener la motivación y el compromiso cognitivo.

Tabla 9.
Síntesis de modelos teóricos de la motivación y sus implicaciones educativas

Modelo teórico	Enfoque conceptual	Componentes centrales	Concepción de la motivación	Implicaciones educativas
Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000)	Psicológico-motivacional	Autonomía, competencia, relación; tipos de regulación	Proceso dinámico según el grado de autodeterminación	Evaluación formativa, apoyo a la autonomía y feedback competencial
Teoría de la Expectativa-Valor (Eccles & Wigfield, 2002)	Cognitivo-motivacional	Expectativas de éxito; valor de la tarea	Resultado de creencias de competencia y valor percibido	Clarificación de objetivos, tareas relevantes y feedback orientador
Teoría del <i>mind-set</i> (Dweck, 2019)	Cognitivo-atribucional	Creencias sobre la inteligencia; interpretación del error	Disposición flexible influida por creencias	Cultura del error, evaluación centrada en el proceso
Teoría del <i>flow</i> (Csikszentmihalyi, 1990)	Experiencial y autorreguladora	Equilibrio reto-habilidad; concentración; disfrute	Estado óptimo de implicación	Tareas ajustadas al nivel y feedback inmediato
Teoría de las Necesidades (Maslow, 1943)	Humanista	Necesidades básicas, sociales y de autorrealización	Motivación ligada a la satisfacción de necesidades	Entornos seguros, inclusivos y emocionalmente sostenedores

Nota. Elaboración propia a partir de Deci y Ryan (2000), Eccles y Wigfield (2002), Dweck y Yeager (2019), Csikszentmihalyi (1990) y Maslow (1943).

En conjunto, la revisión de estos enfoques teóricos pone de manifiesto que la motivación en el aprendizaje no puede explicarse únicamente a partir de factores intrínsecos o extrínsecos considerados de forma aislada, sino que emerge de la interacción entre disposiciones individuales y condiciones contextuales. Investigaciones recientes (Lee & Reeve, 2021; Ryan & Deci, 2020; Vansteenkiste et al., 2020) coinciden en señalar que los entornos educativos que promueven la autonomía, la colaboración, la claridad de expectativas y el sentido de pertenencia generan mayores niveles de implicación, persistencia y bienestar académico. Esta concepción de la motivación como un fenómeno dinámico y contextualizado sitúa al contexto educativo como un modulador clave de la motivación y justifica la necesidad de analizar, en los apartados siguientes, aquellas variables contextuales y, de manera específica, la evaluación que influyen de forma decisiva en la calidad de la motivación del alumnado.

8.1.2. Variables contextuales que afectan a la motivación en el aprendizaje

Como se ha señalado en el apartado anterior, la motivación en el aprendizaje se configura a partir de la interacción entre disposiciones individuales y condiciones contextuales. En este sentido, el contexto educativo no actúa como un mero escenario neutral, sino como un elemento activo que influye de manera decisiva en la calidad, la intensidad y la sostenibilidad de la motivación del alumnado. La investigación contemporánea ha puesto de relieve, desde distintos marcos teóricos, que determinadas variables contextuales operan como moduladores claves del proceso motivacional, entre las que destacan el clima del aula, la retroalimentación y la percepción de competencia (Ryan & Deci, 2020; Wigfield & Eccles, 2000).

El contexto social y pedagógico del aula constituye uno de los factores más influyentes en la regulación motivacional. Desde el marco de la Teoría de la Autodeterminación, diversos estudios han evidenciado que los entornos educativos que promueven la autonomía, la participación activa y el sentido de pertenencia favorecen una mayor implicación del alumnado y una orientación más adaptativa hacia el aprendizaje. En particular, Ryan y Deci (2020) señalan que los contextos que apoyan la autonomía, mediante la provisión de elecciones significativas, la justificación de las tareas y el reconocimiento de la perspectiva del estudiante, facilitan procesos de internalización motivacional y un mayor compromiso con la actividad académica. En esta misma línea, Vansteenkiste et al. (2020) subrayan que los climas motivacionales caracterizados por el apoyo, la estructura y el reconocimiento del esfuerzo contribuyen a fortalecer la persistencia ante la dificultad, reduciendo la ansiedad asociada a la evaluación. Resultados convergentes han sido observados por Lee y Reeve (2021), quienes destacan el papel del clima de aula en la regulación emocional y motivacional del alumnado.

Entre las variables contextuales más estudiadas, la retroalimentación ocupa un lugar central por su capacidad para orientar el aprendizaje y regular la motivación. Investigaciones clásicas y contemporáneas, como las de Hattie y Timperley (2007) y Wisniewski et al. (2020), coinciden en señalar que la retroalimentación resulta más eficaz cuando se centra en el proceso, proporciona información específica y se orienta a la mejora futura, en lugar de focalizarse exclusivamente en la calificación o el juicio comparativo. En este sentido, la retroalimentación no se limita a informar sobre el resultado de una tarea, sino que actúa como un mecanismo que guía la autorregulación, clarifica las expectativas y refuerza la percepción de competencia del alumnado, favoreciendo interpretaciones adaptativas del error y una implicación cognitiva sostenida.

La percepción de competencia emerge, asimismo, como una variable mediadora esencial en los modelos motivacionales actuales. Diversos estudios han mostrado que los estudiantes que se perciben capaces de afrontar con éxito las demandas académicas presentan mayores niveles de interés, esfuerzo sostenido y bienestar académico (Howard et al., 2021). Desde la Teoría de la Expectativa-Valor, Wigfield y Eccles (2000) vinculan directamente la percepción de competencia con las expectativas de éxito, influyendo en la disposición del alumnado a comprometerse con tareas de mayor complejidad. De manera convergente, la Teoría de la Autodeterminación sostiene que la satisfacción de la necesidad de competencia resulta clave para el desarrollo de una motivación más autónoma y autorregulada, siendo esta percepción modulada por las experiencias de éxito, la claridad de criterios y la calidad de la retroalimentación recibida (Ryan & Deci, 2020).

En conjunto, el contexto educativo, la retroalimentación y la percepción de competencia configuran un entramado dinámico que determina no solo la intensidad, sino también la calidad de la motivación del alumnado. Estas variables no actúan de manera aislada, sino que se influyen mutuamente, generando condiciones que pueden favorecer procesos de aprendizaje autónomos

y autorregulados o, por el contrario, promover formas de motivación más controladas y frágiles. Dado que muchas de estas variables se concretan y adquieren sentido pedagógico a través de las prácticas docentes y, especialmente mediante las prácticas evaluativas, resulta necesario profundizar en el análisis del papel de la evaluación como elemento estructurador del proceso motivacional, cuestión que se aborda en el apartado siguiente.

8.2. El papel de la evaluación en el proceso motivacional

La evaluación constituye uno de los dispositivos pedagógicos con mayor capacidad de influencia sobre la motivación del alumnado, en tanto que estructura las experiencias de aprendizaje, define expectativas de logro y regula la interpretación que el estudiante realiza de su propio desempeño (Eccles & Wigfield, 2020). Diversos trabajos han señalado que, lejos de concebirse como un acto puntual orientado exclusivamente a la certificación de resultados, la evaluación se configura como un proceso continuo que orienta la toma de decisiones cognitivas y metacognitivas del alumnado, incidiendo de manera directa en su implicación, persistencia y autorregulación del aprendizaje (Black & Wiliam, 1998; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Desde los modelos motivacionales contemporáneos, se ha puesto de manifiesto que las prácticas evaluativas no son pedagógicamente neutras, sino que pueden apoyar o frustrar necesidades psicológicas básicas como la autonomía y la competencia. En el marco de la Teoría de la Autodeterminación, Ryan y Deci (2020) subrayan que la calidad de la motivación depende, en gran medida, del modo en que la evaluación es diseñada e implementada en el contexto educativo. Las prácticas evaluativas transparentes, comprensibles y orientadas al proceso tienden a favorecer formas de motivación más autónomas, mientras que aquellas centradas en la comparación social, la imprevisibilidad o el control externo pueden promover regulaciones motivacionales más controladas y frágiles.

La evaluación influye asimismo en la experiencia emocional del alumnado durante el proceso de aprendizaje. Investigaciones recientes, como las de Pekrun (2021) y Putwain (2020), advierten de los riesgos asociados a una evaluación centrada predominantemente en la calificación, que puede activar emociones académicas negativas como la ansiedad, la frustración o el miedo al error, afectando tanto al rendimiento como a la disposición hacia el aprendizaje. Estas respuestas emocionales no solo condicionan la implicación inmediata del estudiante, sino que pueden consolidar patrones motivacionales desadaptativos a medio y largo plazo, especialmente cuando la evaluación se percibe como una amenaza o un juicio sobre la valía personal.

Frente a este tipo de prácticas evaluativas centradas en la calificación y el control, los enfoques orientados al aprendizaje han mostrado un mayor potencial para regular positivamente la motivación del alumnado. La evaluación entendida como herramienta para la mejora continua permite clarificar criterios, reducir la incertidumbre y ofrecer información relevante para la autorregulación del aprendizaje (Nicol, 2021). Desde esta perspectiva, la evaluación no opera únicamente como un mecanismo técnico, sino como un dispositivo pedagógico que, en la práctica cotidiana del aula, condiciona la percepción de competencia y el control percibido sobre la tarea, factores clave para sostener la implicación cognitiva y el esfuerzo persistente (Panadero et al., 2018).

Asimismo, la evaluación desempeña un papel central en la construcción de significados sobre el error y la dificultad. Cuando el error es tratado como una oportunidad para el aprendizaje y no como un indicador de fracaso, se favorecen interpretaciones más adaptativas del desafío académi-

co y una mayor disposición a asumir tareas complejas (Dweck & Yeager, 2019). Este planteamiento conecta con los modelos de autorregulación y con la Teoría del *Mindset*, en los que la evaluación orientada al proceso contribuye a reforzar creencias de crecimiento y a promover estrategias de afrontamiento más eficaces ante la dificultad (Dweck & Yeager, 2019).

En síntesis, la evaluación actúa como un eje estructurador del proceso motivacional al articular expectativas, regular la experiencia emocional del alumnado y ofrecer oportunidades para la autorregulación del aprendizaje. Su impacto motivacional no reside únicamente en los resultados que produce, sino en la forma en que organiza el proceso educativo y en los mensajes implícitos y explícitos que transmite sobre el aprendizaje, el esfuerzo y la competencia. La centralidad de la evaluación como mediadora del proceso motivacional pone de relieve que no todas las prácticas evaluativas ejercen el mismo impacto sobre la implicación y la autorregulación del alumnado. En este sentido, la literatura especializada, y de manera destacada los trabajos de Black y Wiliam, ha subrayado la necesidad de diferenciar entre enfoques evaluativos centrados en la certificación del rendimiento y aquellos orientados al aprendizaje y a la mejora continua (Black & Wiliam, 1998). Entre estos últimos, la evaluación formativa se ha consolidado como un enfoque especialmente relevante para comprender cómo la evaluación puede contribuir de manera específica al desarrollo de una motivación más autónoma, sostenida y autorregulada, cuestión que se aborda en el apartado siguiente.

8.3. Conexiones entre evaluación formativa y motivación

Como se ha abordado en capítulos previos, la evaluación formativa se caracteriza por situar el foco en el proceso de aprendizaje, generando información que permite ajustar tanto la enseñanza como la implicación del alumnado a lo largo del tiempo (Sadler, 1989). A diferencia de los enfoques evaluativos centrados en la calificación final, la evaluación formativa se integra de manera continua en la actividad educativa y se orienta a la mejora del aprendizaje mediante la recogida sistemática de evidencias, la clarificación de criterios y el uso pedagógico de la retroalimentación (Black & Wiliam, 1998; Panadero et al., 2018).

Desde una perspectiva motivacional, el potencial de la evaluación formativa reside en su capacidad para apoyar variables clave identificadas en los modelos motivacionales contemporáneos. En particular, la evaluación formativa contribuye a reforzar la percepción de competencia del alumnado al proporcionar información específica sobre el progreso y las estrategias de mejora, reduciendo la incertidumbre asociada a la tarea y favoreciendo una mayor sensación de control sobre el aprendizaje (Shute, 2008). Asimismo, cuando los criterios de evaluación son explícitos y compartidos, se facilita la comprensión de las expectativas y se promueve una implicación más activa en el proceso de aprendizaje (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

La calidad de la retroalimentación constituye uno de los mecanismos centrales que explican la relación entre evaluación formativa y motivación. La evidencia empírica (Wisniewski et al., 2020) señala que la retroalimentación centrada en el proceso, orientada a la mejora futura y desvinculada de la comparación social resulta significativamente más motivadora que la calificación aislada, al favorecer formas de regulación más autónomas del aprendizaje. En este sentido, la evaluación formativa contribuye a generar interpretaciones adaptativas del error y a sostener el esfuerzo ante la dificultad, aspectos estrechamente relacionados con el desarrollo de la autorregulación y de una mentalidad de crecimiento (Dweck & Yeager, 2019).

Asimismo, la evaluación formativa favorece la implicación del alumnado en prácticas de autoevaluación y coevaluación, que desempeñan un papel relevante en el desarrollo de la autorregulación. Investigaciones centradas en estos procesos, como la de Ndoye (2017), señalan que estas prácticas permiten al estudiante tomar conciencia de su propio progreso, contrastar su desempeño con criterios de calidad y asumir un rol activo en la gestión de su aprendizaje. Desde los modelos de autorregulación, esta participación en la evaluación se asocia con mayores niveles de compromiso cognitivo, persistencia y motivación sostenida (Panadero, 2017; Zimmerman, 2002).

En conjunto, la evaluación formativa se configura como un enfoque privilegiado para comprender la conexión entre evaluación y motivación, al articular de manera coherente retroalimentación, percepción de competencia y autorregulación del aprendizaje. Su relevancia no radica únicamente en su impacto sobre el rendimiento, sino en su capacidad para generar condiciones educativas que favorecen una motivación más autónoma, sostenida y orientada al aprendizaje. Esta articulación entre evaluación formativa y motivación proporciona el marco conceptual necesario para fundamentar, en el apartado siguiente, el análisis de estrategias evaluativas concretas orientadas a potenciar la motivación del alumnado en contextos educativos diversos.

8.4. Propuesta práctica: estrategias para potenciar la motivación a través de la evaluación

Tras el análisis teórico de la relación entre motivación y evaluación, este apartado presenta una propuesta práctica orientada a trasladar los principios conceptuales revisados al diseño de prácticas evaluativas concretas. La finalidad de esta sección no es describir exhaustivamente metodologías o instrumentos, sino identificar estrategias evaluativas coherentes con los modelos motivacionales analizados y con el enfoque de evaluación formativa, atendiendo a su impacto sobre la motivación, la autorregulación y la implicación del alumnado.

8.4.1. Diseño de tareas evaluativas significativas y auténticas

El punto de partida de una evaluación con potencial motivacional reside en el diseño de las tareas evaluativas. Las tareas auténticas, entendidas como aquellas que reproducen contextos reales, problemas complejos o situaciones socialmente relevantes, permiten incrementar el valor percibido del aprendizaje y promover una implicación cognitiva más profunda. Desde la Teoría de la Expectativa-Valor (Wigfield & Eccles, 2000), este tipo de tareas contribuye a reforzar la utilidad, la relevancia y el sentido personal de la actividad académica, variables estrechamente vinculadas a la disposición del alumnado a comprometerse con el aprendizaje.

Asimismo, desde la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2020), las tareas evaluativas significativas favorecen la motivación autodeterminada cuando permiten al alumnado comprender el propósito del aprendizaje y percibir coherencia entre la actividad propuesta y sus metas personales. En este sentido, el diseño de la tarea constituye el primer nivel de articulación entre evaluación y motivación, al establecer el marco sobre el que se desplegarán el resto de las estrategias evaluativas.

8.4.2. Clarificación de criterios y uso formativo de rúbricas

Una vez definidas las tareas evaluativas, la explicitación de criterios de calidad se configura como un elemento clave para sostener la motivación y la autorregulación del alumnado. El uso formativo de rúbricas permite hacer visibles las expectativas de aprendizaje, reducir la ambigüedad evaluativa y facilitar que el alumnado anticipe los niveles de desempeño esperados. Esta claridad contribuye a reforzar la percepción de competencia y el control percibido sobre la tarea, factores centrales en los modelos motivacionales contemporáneos.

Desde una perspectiva formativa, las rúbricas adquieren mayor impacto cuando se integran desde el inicio del proceso de aprendizaje y se utilizan como herramientas orientadoras, más que como instrumentos exclusivamente calificativos, tal como subrayan Andrade (2010) y otros trabajos sobre evaluación formativa. Investigaciones posteriores muestran que su uso anticipado favorece la planificación, la autoevaluación y la autorregulación, mientras que su aplicación únicamente al final del proceso tiende a reforzar interpretaciones normativas de la evaluación (Panadero, 2017).

8.4.3. Retroalimentación orientada al proceso y a la mejora

La retroalimentación constituye el nexo central entre los criterios de evaluación y el progreso del alumnado. Cuando se orienta al proceso y a la mejora futura, la retroalimentación permite al estudiante identificar estrategias de avance, interpretar el error como parte del aprendizaje y sostener el esfuerzo ante tareas complejas, tal como ponen de relieve los trabajos de Shute (2008) sobre retroalimentación formativa. La evidencia empírica indica que la retroalimentación específica, comprensible y no comparativa resulta más eficaz desde el punto de vista motivacional que la calificación aislada, al favorecer formas de regulación más autónomas del aprendizaje (Wisniewski, Zierer, & Hattie, 2020).

En este sentido, los enfoques de *feedforward* desplazan el foco desde la evaluación del rendimiento pasado hacia la orientación del aprendizaje futuro, reforzando la percepción de competencia y reduciendo la ansiedad evaluativa. La retroalimentación se convierte así en un mecanismo regulador que conecta directamente evaluación y motivación, dando continuidad al uso formativo de las tareas y los criterios previamente establecidos (Hattie & Timperley, 2007).

8.4.4. Participación del alumnado en la evaluación

La incorporación del alumnado en procesos de autoevaluación y coevaluación representa un paso adicional en la consolidación de un enfoque evaluativo motivador. Estas prácticas permiten al estudiante asumir un rol activo en la valoración de su propio aprendizaje, contrastar su desempeño con criterios explícitos y desarrollar una mayor conciencia metacognitiva sobre su progreso.

Desde los modelos de autorregulación, la participación activa en la evaluación se asocia con mayores niveles de implicación cognitiva, persistencia y motivación sostenida, al fomentar la toma de decisiones informadas sobre el aprendizaje. No obstante, la eficacia de estas prácticas depende de su adecuada estructuración y de su alineación con criterios claros y orientados a la mejora,

evitando enfoques improvisados que puedan generar confusión o desorientación motivacional (Panadero & Alonso-Tapia, 2013; Zimmerman, 2002).

Conclusiones

Este capítulo ha puesto de relieve que la motivación del alumnado no constituye una disposición individual aislada, sino un fenómeno dinámico que se configura en interacción con el contexto educativo, donde la evaluación desempeña un papel determinante. En función de su diseño y aplicación, las prácticas evaluativas pueden promover formas de implicación superficial o, por el contrario, favorecer una motivación más autónoma, sostenida y orientada al aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa se configura como un enfoque clave al integrar estrategias como la claridad de criterios, la retroalimentación orientada a la mejora, la interpretación constructiva del error y la participación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje. Su potencial radica en su carácter sistémico, que permite articular estas prácticas dentro de entornos pedagógicos coherentes y centrados en el aprendizaje.

En conjunto, avanzar hacia modelos de evaluación con intencionalidad formativa implica redefinir su función más allá de la calificación, situándola como un elemento central en la promoción del aprendizaje autónomo, la autorregulación y el compromiso sostenido del alumnado.

Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Andrade, H. G. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 2010(123), 37–45. <https://doi.org/10.1002/tl.402>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2019). *Flow: The psychology of optimal experience* (2nd ed.). Harper Perennial.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481–496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1303–1335. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09574-1>
- Kenrick, D. T., Griskevicius, V., Neuberg, S. L., & Schaller, M. (2019). Renovating the pyramid of needs: Contemporary extensions built upon ancient foundations. *Perspectives on Psychological Science*, 14(2), 287–302. <https://doi.org/10.1177/1745691618770693>
- Lee, W., & Reeve, J. (2021). The benefits of autonomy-supportive teaching for students' engagement, motivation, and well-being. *Educational Psychology Review*, 33, 1023–1051. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09567-0>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Ndoye, A. (2017). Peer/self assessment and student learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), 255–269.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pekrun, R. (2021). Achievement emotions: A control-value theory perspective on motivation and emotion in education. *Educational Psychology Review*, 33(3), 731–760. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-y>
- Perrenoud, P. (1998). *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Colihue.
- Putwain, D. W. (2020). Assessment and examination stress in secondary education. *Educational Psychology Review*, 32(2), 439–464. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09506-x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Capítulo 9

Inteligencia Artificial y evaluación formativa: oportunidades, límites y propuestas para una educación centrada en el aprendizaje

MARTA GARROTE SALAZAR

Introducción

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en educación ha transformado de manera profunda la concepción de la evaluación, especialmente en lo que respecta a los procesos formativos. La literatura reciente coincide en que la IA está ampliando la capacidad de recoger, analizar e interpretar evidencias de aprendizaje, permitiendo transitar desde modelos tradicionales, estáticos y centrados en productos hacia enfoques más continuos, dinámicos y basados en datos (Fartuşnic et al., 2025; González-Calatayud et al., 2021; Saputra et al., 2024).

El desarrollo tecnológico se sustenta en modelos de aprendizaje automático, procesamiento del lenguaje natural y sistemas adaptativos, los cuales posibilitan tareas que antes requerían un elevado esfuerzo docente, como la corrección automatizada, el análisis de patrones o la generación de retroalimentación inmediata (Hooda et al., 2022; Memarian & Doleck, 2024). Esta transformación adquiere especial relevancia en el ámbito de la evaluación formativa, donde la IA puede ofrecer diagnósticos tempranos, personalización del aprendizaje y un seguimiento detallado de los procesos cognitivos del alumnado (Chen & Pérez, 2023; Zhang, 2024).

Según Delgado et al. (2024) y Tan (2025), las herramientas basadas en IA contribuyen a mejorar la calidad y rapidez de la retroalimentación, a la vez que facilitan la autorregulación y la participación activa del estudiante en su propio aprendizaje. Asimismo, investigaciones recientes, como la de Topping et al. (2025), subrayan que la IA puede incrementar la equidad y la consistencia en procesos de evaluación entre iguales, al detectar irregularidades y apoyar la calibración.

No obstante, el potencial de estas tecnologías viene acompañado de preocupaciones éticas, epistemológicas y pedagógicas. Entre los riesgos más señalados se encuentran el sesgo algorítmico, la opacidad de los modelos y las implicaciones para la equidad y la justicia educativa (Dorsey & Michaels, 2022; Ocumpaugh et al., 2024). Igualmente, investigaciones como las de Sánchez Mendiola (2023) y Stanoyevitch (2024) alertan sobre el impacto de la IA generativa en la integridad académica, cuestionando la validez de tareas tradicionales y la fiabilidad de los detectores automáticos, que presentan tasas importantes de falsos positivos y negativos (Lye & Lim, 2024). También se han identificado riesgos pedagógicos, como la pérdida de agentividad del alumnado, la dependencia excesiva de las sugerencias automatizadas o la tendencia a reducir el aprendizaje a indicadores cuantificables (Swiecki et al., 2022; Tanberkan et al., 2024).

La tensión entre oportunidades y riesgos ha motivado la aparición de diversos marcos conceptuales orientados a guiar una integración responsable de la IA en los procesos evaluativos. Entre ellos destacan el *AI Assessment Scale* (AIAS) (Perkins et al., 2024, 2025), el principio *Against–Avoid–Adopt* (Lye & Lim, 2024) y el *Processual Assessment Integration Model* (Fartuşnic et al., 2025), todos ellos coincidentes en la necesidad de preservar el juicio docente y asegurar la transparencia, la ética y la validez de las prácticas evaluativas en la era digital.

En este contexto, comprender el papel de la IA en la evaluación formativa implica reconocer que estas tecnologías no son entidades neutrales, sino agentes que reconfiguran los criterios de evidencia, los procesos de interpretación y las relaciones pedagógicas.

El objetivo de este capítulo es, por tanto, presentar una síntesis actualizada sobre evaluación formativa e IA, examinar los beneficios y limitaciones del uso de IA en evaluación y proponer orientaciones prácticas, junto con tres decálogos (educación primaria, secundaria y terciaria), para una integración pedagógica y éticamente fundamentada. Como sostiene la literatura, la IA no debe concebirse como sustituto de la labor docente, sino como una herramienta que puede potenciar la evaluación centrada en el aprendizaje siempre que se utilice con rigor, transparencia y sentido educativo (Burner et al., 2025; Ismail et al., 2024).

9.1. Desarrollo teórico

9.1.1. Beneficios de la IA: aportaciones pedagógicas, técnicas y cognitivas

Los beneficios de la inteligencia artificial en la evaluación educativa afectan a múltiples dimensiones, comenzando por el incremento sustancial de la automatización y la eficiencia evaluativa. La literatura ha mostrado de manera consistente que la IA permite gestionar grandes volúmenes de información, analizar respuestas complejas y detectar patrones con mayor rapidez y fiabilidad que los procedimientos manuales tradicionales (González-Calatayud et al., 2021).

Esto se traduce en un ahorro significativo de tiempo para el profesorado, particularmente en contextos con alta carga evaluativa, lo que posibilita que la labor docente se centre en tareas de mayor valor cognitivo y relacional. Los sistemas basados en aprendizaje profundo, por ejemplo, han demostrado capacidades predictivas muy superiores a los modelos estadísticos convencionales, lo que permite identificar tempranamente a estudiantes en riesgo e implementar intervenciones más eficaces (Hooda et al., 2022).

La automatización no implica una sustitución del juicio profesional, sino una ampliación de la capacidad docente para tomar decisiones informadas basadas en datos. Esta ampliación del horizonte evaluativo se articula estrechamente con la personalización del aprendizaje y la adaptación dinámica de las tareas. La IA permite diseñar evaluaciones que se ajustan al nivel, ritmo y necesidades específicas de cada estudiante, mediante sistemas que adaptan la dificultad, seleccionan contenidos relevantes u ofrecen itinerarios diferenciados (Martínez-Comesaña et al., 2023; Saputra et al., 2024). Estas herramientas contribuyen a reducir la distancia entre las demandas evaluativas y las capacidades reales del alumnado, generando oportunidades de aprendizaje más equitativas. En contextos escolares, aplicaciones como Amira¹ aportan evidencia detallada sobre

1 <https://amiralearning.com>

aspectos de la lectura —fluidez, prosodia, comprensión— que permiten a docentes identificar tendencias, dificultades recurrentes y necesidades específicas de apoyo (Chen & Pérez, 2023). La personalización basada en IA, por tanto, no es meramente un mecanismo técnico, sino una herramienta de justicia educativa que facilita el acceso a experiencias más ajustadas a la diversidad del alumnado.

Otro de los beneficios esenciales es el enriquecimiento de la retroalimentación y la potenciación de la autorregulación estudiantil. La retroalimentación inmediata y específica es un eje central de la evaluación formativa, y la IA permite incrementarla tanto en frecuencia como en nivel de detalle. En el ámbito universitario, por ejemplo, se ha evidenciado que herramientas como ExplainPaper² facilitan la comprensión crítica de textos, fomentan la reflexión profunda y mejoran la capacidad del alumnado para revisar y reescribir sus producciones (Ifenthaler et al., 2024; Tan, 2025). Este tipo de retroalimentación genera oportunidades para que el estudiante participe activamente en su aprendizaje, fortaleciendo su agentividad y su capacidad metacognitiva. Además, los sistemas automáticos permiten identificar patrones de error y ofrecer sugerencias específicas, lo que mejora la eficiencia del proceso evaluativo sin deshumanizar la interacción pedagógica, siempre que el docente mantenga el papel de mediador crítico de la información generada.

Finalmente, la IA aporta beneficios significativos en relación con la evaluación auténtica y la observación de procesos cognitivos complejos. El análisis automatizado de trazas digitales —tiempos, secuencias, rutas de navegación, estrategias de resolución— permite acceder a dimensiones del aprendizaje que antes eran invisibles o difíciles de capturar mediante instrumentos tradicionales (Swiecki et al., 2022; Topping et al., 2025).

En la evaluación entre iguales, los sistemas inteligentes pueden detectar retroalimentaciones superficiales, moderar discrepancias entre revisores y asignar pares de revisión de forma más equitativa, aumentando la consistencia y la fiabilidad del proceso. Estas posibilidades amplían el abanico de competencias que pueden evaluarse —como la argumentación, la revisión crítica o la colaboración— y permiten orientar la evaluación hacia tareas auténticas vinculadas a entornos reales o simulados. La IA, en este sentido, no solo mejora la eficiencia, sino que amplía la profundidad y la calidad de la información disponible para comprender cómo aprenden los estudiantes.

9.1.2. *Limitaciones de la IA: riesgos éticos, pedagógicos y de validez*

Si bien los beneficios son significativos, la integración de la IA en la evaluación está rodeada de riesgos importantes que deben ser abordados con rigor. Uno de los más críticos es el impacto en la integridad académica. La proliferación de modelos generativos avanzados ha facilitado prácticas como el plagio automatizado, la delegación total de tareas en herramientas de IA o la producción de textos que simulan autoría humana sin evidencias del proceso de aprendizaje (Sánchez Mendiola, 2023; Stanoyevitch, 2024).

La consecuencia ha sido un cuestionamiento profundo de la validez de actividades tradicionales —como ensayos no supervisados o tareas en casa— que el estudiantado puede realizar fácilmente sin implicación cognitiva mediante herramientas de IA. A ello se suma la fiabilidad cuestionable de los detectores de IA, que presentan tasas elevadas de falsos positivos y falsos negativos,

2 <https://www.explainpaper.com/>

lo que puede derivar en injusticias evaluativas y vulneración de derechos académicos (Lye & Lim, 2024). La literatura es unánime en afirmar que estos sistemas no deben ser la base de políticas de integridad, sino que la respuesta debe partir del rediseño evaluativo.

Otra limitación profunda tiene que ver con los sesgos algorítmicos y su repercusión en la equidad educativa. Los modelos de IA aprenden a partir de datos históricos y, por tanto, pueden reproducir discriminaciones existentes respecto a género, origen lingüístico o nivel socioeconómico. Dorsey y Michaels (2022) demuestran que estos sesgos pueden incluso alterar la validez del constructo evaluado, generando interpretaciones erróneas sobre las capacidades del alumnado.

Para mitigar estos riesgos, autores como Fartuşnic et al. (2025) y Ocumpaugh et al. (2024) proponen marcos de validación, auditorías sistemáticas y modelos basados en valores que reconozcan la diversidad y el potencial del estudiantado más que sus déficits. Sin estas medidas, la IA corre el riesgo de consolidar desigualdades en lugar de reducirlas.

A estas limitaciones se suma el problema de la opacidad algorítmica, la privacidad de los datos y la dependencia tecnológica. Muchos sistemas generan resultados sin posibilidad de explicar los criterios o procesos utilizados. Algunas investigaciones recientes muestran que docentes y estudiantes expresan preocupación ante la falta de transparencia, especialmente en plataformas comerciales cuya gestión de datos no siempre es clara (Chen & Pérez, 2023; Zhang, 2024). Asimismo, el uso intensivo de herramientas externas sin control institucional plantea riesgos para la protección de datos personales. La dependencia excesiva de estos sistemas también puede reducir el protagonismo del docente, al presentar la respuesta algorítmica como objetivamente superior al juicio profesional, lo que altera de manera profunda el equilibrio de roles en el proceso evaluativo.

Finalmente, existen riesgos pedagógicos relacionados con la superficialización del aprendizaje y la pérdida de compromiso estudiantil. La disponibilidad inmediata de herramientas generativas que completan tareas complejas puede conducir a un aprendizaje instrumental orientado al resultado, en detrimento de procesos cognitivos profundos como la creatividad, la reflexión crítica o la resolución autónoma de problemas (Slimi et al., 2025; Tanberkan et al., 2024).

Esto compromete el desarrollo de competencias clave y genera dinámicas de dependencia tecnológica difíciles de revertir. Más aún, algunas tareas pierden su validez cuando el producto final puede ser generado por la IA sin participación genuina del estudiante, por lo que los criterios evaluativos deben replantearse para garantizar la autenticidad del desempeño.

9.1.3. Modelos para la integración responsable de la IA en evaluación

La complejidad de los beneficios y riesgos asociados al uso de IA ha impulsado el desarrollo de marcos teóricos destinados a orientar decisiones pedagógicas e institucionales. En primer lugar, los modelos normativos como el *AI Assessment Scale* (AIAS) se centran en establecer niveles claros de permisividad del uso de IA en tareas evaluativas, definiendo condiciones, límites y expectativas de transparencia (Perkins et al., 2024, 2025). Este enfoque facilita la creación de políticas institucionales coherentes y reduce la ambigüedad tanto para docentes como para estudiantes.

Complementariamente, el principio *Against–Avoid–Adopt* (AAA) proporciona una herramienta conceptual para el rediseño de tareas, invitando a distinguir entre actividades que deben prote-

gerse de la IA, aquellas que deben evitarse por su vulnerabilidad y aquellas donde la integración explícita de IA puede potenciar el aprendizaje (Lye & Lim, 2024). Ambos modelos (AIAS y AAA) contribuyen a estructurar prácticas coherentes y éticas, pero se centran más en la regulación del uso que en la comprensión integral del ecosistema evaluativo.

En segundo lugar, marcos procesuales como el *Processual Assessment Integration Model* (P-AIM) ofrecen una conceptualización más amplia de la evaluación en la era digital. Este modelo aborda la integración de IA desde una perspectiva sostenible, articulada en fases (diseño, implementación, interpretación) y dimensiones (procesual, cognitiva y de actores), lo que permite comprender cómo las decisiones sobre IA afectan a todo el ciclo evaluativo (Fartuşnic et al., 2025). Esta aproximación enfatiza que la IA no es un complemento aislado, sino un agente que reestructura las relaciones entre docentes, estudiantes y sistemas tecnológicos.

Otros marcos, como el enfoque basado en activos (*asset-based paradigm*) propuesto por Ocumpaugh et al. (2024), amplían este horizonte incorporando principios de equidad y justicia social, evitando perspectivas deficitarias y promoviendo que la IA se utilice para potenciar fortalezas del alumnado.

En tercer lugar, los aportes sobre el rediseño evaluativo constituyen un eje crucial para la integración de la IA. Autores como Karadağ (2023), Sánchez Mendiola (2023) y Swiecki et al. (2022) sostienen que la validez de las tareas evaluativas debe reconsiderarse profundamente en un contexto donde la IA puede generar respuestas impecables sin esfuerzo estudiantil.

Estas propuestas abogan por modelos de evaluación auténtica, multimodal, oral, colaborativa o basada en la trazabilidad, donde el proceso cobra mayor relevancia que el producto final. Las tareas no se diseñan para “burlar” a la IA, sino para evaluar competencias que requieren razonamiento, reflexión y creatividad. La IA, desde esta perspectiva, no es un enemigo de la integridad, sino un catalizador para modernizar la evaluación y vincularla más estrechamente con las demandas de la sociedad contemporánea.

9.1.4. Tensiones emergentes y desafíos estructurales

El análisis teórico revela que la integración de la IA en evaluación comporta tensiones estructurales que condicionan su viabilidad pedagógica y ética. Una de las tensiones más visibles es la existente entre eficiencia y validez. Si bien la IA permite acelerar procesos, existe el riesgo de que la velocidad y la precisión técnica sustituyan indebidamente la profundidad interpretativa y el análisis contextual que caracterizan el juicio docente. Esta tensión se vuelve especialmente crítica cuando la respuesta de la máquina es percibida como objetivamente superior, lo que puede llevar a decisiones evaluativas que no contemplan matices esenciales del aprendizaje humano.

Otra tensión clave se manifiesta entre automatización y agentividad humana. La creciente delegación de tareas evaluativas a sistemas inteligentes puede reducir tanto la participación activa del alumnado como la centralidad del profesorado en la interpretación pedagógica. Autores como Ramos Armijos et al. (2023) advierten que esta pérdida de agentividad puede desdibujar el papel del docente como mediador cognitivo y del estudiante como agente activo de su propio aprendizaje, generando un desequilibrio educativo. Esta problemática no es meramente técnica, sino profundamente pedagógica y ética, pues afecta a la construcción de autonomía y pensamiento crítico.

Asimismo, la IA puede intensificar desigualdades si su adopción no se acompaña de políticas institucionales adecuadas. Mujica-Sequera (2024) y Lara Andino et al. (2024) muestran que la brecha digital, la desigualdad en el acceso a dispositivos y la falta de formación en alfabetización digital crítica pueden hacer que los beneficios de la IA se distribuyan de manera no equitativa. Esta tensión exige políticas claras de infraestructura, formación y acompañamiento docente, sin las cuales la IA corre el riesgo de convertirse en un factor de exclusión más que de inclusión.

Finalmente, surge una tensión entre innovación tecnológica y sostenibilidad pedagógica. La rápida evolución de la IA obliga a los centros educativos a adaptarse continuamente, lo que puede generar fatiga institucional, incertidumbre normativa y dispersión en las prácticas evaluativas. Estas tensiones ponen de manifiesto que la IA debe integrarse de manera crítica, reflexiva y contextualizada, evitando tanto el entusiasmo tecnocéntrico como el rechazo preventivo. La clave reside en reconocer que la IA transforma la evaluación en profundidad, pero que dicha transformación debe estar guiada por criterios pedagógicos sólidos y principios éticos orientados al bien común educativo.

9.2. Propuestas prácticas para la integración de la IA en la evaluación formativa

La integración de la inteligencia artificial en los procesos evaluativos requiere una comprensión profunda de su potencial, sus límites y las condiciones pedagógicas necesarias para que su uso se traduzca en una mejora genuina de los aprendizajes. La literatura reciente subraya que las propuestas prácticas deben orientarse hacia la generación de evidencias continuas del progreso, la adaptación personalizada, la promoción de tareas auténticas y la obtención de diagnósticos que permitan ajustar la enseñanza (Martínez-Comesaña et al., 2023; Saputra et al., 2024). Sin embargo, estas oportunidades solo se materializan cuando los sistemas son integrados bajo criterios éticos, con supervisión docente y dentro de diseños didácticos que preserven la responsabilidad y el compromiso estudiantil.

En primer lugar, la IA permite avanzar hacia modelos de evaluación continua basados en datos significativos. A través de herramientas capaces de analizar patrones de lectura, estrategias de resolución de problemas o procesos de escritura, es posible sustituir la lógica tradicional de exámenes aislados por ciclos de retroalimentación frecuentes y transparentes (Chen & Pérez, 2023; Zhang, 2024). Esta continuidad en la evaluación favorece la identificación temprana de dificultades, incrementa la precisión diagnóstica y fortalece la relación entre enseñanza y evaluación, elementos esenciales de la evaluación formativa. Los datos generados no solo permiten monitorizar el desempeño, sino también analizar la evolución del estudiante en periodos prolongados, detectando patrones invisibles a simple vista. Esta capacidad constituye una de las transformaciones más profundas que la IA aporta a la evaluación.

En segundo lugar, las propuestas prácticas deben orientarse a promover una personalización real del aprendizaje, entendida no como diferenciación superficial de tareas, sino como ajuste constante de la dificultad, del tipo de actividades y del nivel de apoyo en función del desempeño individual (Martínez-Comesaña et al., 2023). Los sistemas adaptativos no solo modifican la complejidad de los ejercicios, sino que analizan los errores recurrentes para sugerir rutas personalizadas de aprendizaje o recomendaciones de práctica. Esto se traduce en una reducción de la frustración, un aumento de la motivación y una mayor eficiencia en los procesos de intervención pedagógica. La literatura advierte, sin embargo, que esta personalización no debe delegarse completamente en la IA: la interpretación docente sigue siendo imprescindible para contextualizar los patrones de error y para diseñar actividades que presten atención no solo a dimensiones cognitivas, sino también afectivas y sociales.



Un tercer ámbito de propuestas se centra en la creación de tareas auténticas enriquecidas mediante IA. Las herramientas generativas permiten construir escenarios, materiales, visualizaciones o corpus de información que facilitan el diseño de actividades vinculadas a contextos reales. En educación primaria, por ejemplo, los modelos de IA pueden generar imágenes o contextos narrativos que estimulen la producción oral o escrita, mientras que en secundaria y terciaria pueden apoyar la construcción de estudios de caso complejos o la simulación de situaciones profesionales. En estos casos, la IA funciona como un entorno de apoyo que proporciona recursos para el pensamiento, pero no sustituye los procesos de análisis, creatividad y reflexión que el estudiante debe realizar (Lye & Lim, 2024). La clave radica en que la IA genere los estímulos, pero la evaluación recaiga exclusivamente sobre la acción humana.

En cuarto lugar, la IA ofrece oportunidades valiosas para mejorar la calidad de la retroalimentación, tanto a nivel docente como entre iguales. Los sistemas capaces de analizar retroalimentaciones superficiales o insuficientes pueden servir como mediadores en procesos de evaluación entre pares (Topping et al., 2025). Esto fomenta la responsabilidad compartida, la mejora del pensamiento crítico y la capacidad de expresar criterios evaluativos de manera fundamentada. La investigación confirma que, cuando se combina retroalimentación humana y automatizada, se incrementa la profundidad de las interacciones evaluativas y se promueve una mayor autonomía del estudiante.

Por último, las propuestas prácticas deben incorporar criterios éticos, normativos y de transparencia, especialmente en educación secundaria y terciaria, donde la complejidad de las tareas aumenta. El uso de modelos como AIAS o el principio AAA permite establecer marcos claros para el diseño de tareas y para la definición del uso permitido de IA (Perkins et al., 2024, 2025; Lye & Lim, 2024).

Esta claridad reduce la ambigüedad, guía las expectativas del alumnado y evita prácticas de fraude. Para que la evaluación cumpla su función formativa, es indispensable que el estudiantado comprenda qué usos son legítimos, cómo deben documentarse y qué valores éticos deben guiar su interacción con la tecnología.

Figura 14.
Beneficios y limitaciones de la IA en la evaluación formativa

IA en la evaluación formativa	
Pros 	Cons 
Evaluación continua	Dependencia de la IA
Aprendizaje personalizado	Falta de contexto
Tareas auténticas	Preocupaciones de privacidad
Feedback mejorado	Consideraciones éticas

Con todo ello, la integración práctica de la IA requiere una visión holística donde tecnología, pedagogía y ética convergen para mejorar la comprensión del aprendizaje y promover prácticas evaluativas más humanas, más personalizadas y más orientadas a la construcción significativa de conocimiento.

9.2.1. *Cuatro tareas ejemplo para la evaluación formativa asistida por IA*

(i) **Tarea 1. Lectura asistida y análisis del proceso lector (educación primaria)**

Esta tarea permite evaluar no solo la capacidad lectora del alumnado, sino también los procesos implicados en la decodificación, la fluidez y la comprensión. El estudiante lee un texto seleccionado según su nivel y la herramienta de IA registra aspectos como pausas, velocidad, autocorrección, entonación y segmentación (Chen & Pérez, 2023).

Una vez generados los datos, el docente analiza tendencias, identifica patrones y recoge evidencias para orientar la intervención.

A diferencia de los sistemas tradicionales de evaluación lectora, que se basan en registros manuales puntuales, la IA proporciona un análisis más sofisticado que favorece la identificación de dificultades estructurales. Tras la lectura, se desarrolla una conversación interpretativa donde el docente formula preguntas abiertas que evalúan inferencias, deducciones y comprensión global. Finalmente, el alumnado reflexiona sobre su desempeño, fortaleciendo procesos de autorregulación.

(ii) **Tarea 2. Ensayo argumentativo con trazabilidad del proceso (educación secundaria)**

Esta tarea refleja los principios del uso ético y crítico de IA. El alumnado redacta un ensayo argumentativo y utiliza herramientas generativas únicamente para idear argumentos, reorganizar estructuras o revisar la calidad lingüística del texto (Lye & Lim, 2024). Todas las interacciones con IA deben ser documentadas y justificadas.

El enfoque de trazabilidad obliga al estudiante a tomar decisiones activas sobre qué sugerencias aceptar, modificar o rechazar. La evaluación se centra tanto en el producto final como en el proceso, valorando la reflexión crítica sobre el uso de IA, la coherencia argumentativa y la ética académica. Esta tarea desarrolla pensamiento crítico y alfabetización digital.

(iii) **Tarea 3. Evaluación entre iguales asistida por IA (educación secundaria y terciaria)**

En esta tarea, cada estudiante produce un texto o proyecto breve que será revisado por compañeros. La IA actúa como mediadora analizando la calidad de la retroalimentación, detectando comentarios demasiado generales, dudas no justificadas o retroalimentaciones incoherentes con la rúbrica (Topping et al., 2025).

El proceso fomenta habilidades sociales y cognitivas esenciales: argumentación, pensamiento crítico, capacidad de evaluar y responsabilidad hacia la comunidad de aprendizaje. La evaluación final recae en el docente, quien combina la evidencia generada por IA con su juicio profesional para valorar tanto el producto como la retroalimentación emitida.

(iv) **Tarea 4. Proyecto interdisciplinar con análisis de datos mediante IA (educación secundaria y terciaria)**

Este proyecto permite integrar competencias de investigación, análisis de datos, interpretación crítica y toma de decisiones. El alumnado selecciona un fenómeno real y genera un pequeño corpus de datos mediante encuestas y fuentes públicas. La IA sintetiza la información, genera visualizaciones y detecta tendencias, pero la interpretación y las conclusiones finales dependen exclusivamente del estudiante.

El informe final debe incluir una explicación de qué funciones realizó la IA, qué análisis llevaron a cabo los estudiantes y cómo contrastaron los resultados con conocimientos previos. Esta articulación entre inteligencia artificial y razonamiento humano promueve el aprendizaje auténtico y disciplinar.

9.2.2. *Secuencia didáctica completa. Aprender a evaluar con IA de forma ética y crítica*

La secuencia se fundamenta en la necesidad de alfabetización digital crítica, diseño ético de tareas, análisis del proceso y uso responsable de herramientas generativas (Sánchez Mendiola, 2023; Swiecki et al., 2022; Tanberkan et al., 2024; Topping et al., 2025; Lye & Lim, 2024). Se busca desarrollar, de forma progresiva, conciencia crítica sobre las capacidades y limitaciones de la IA, así como habilidades evaluativas avanzadas. La secuencia está pensada para cinco sesiones extensas y culmina en un producto evaluativo trazable.

Tabla 10.
Secuencia didáctica

Sesión 1	<p>Qué puede y qué no puede hacer la IA</p> <p>La sesión se organiza en torno a discusiones sobre las fortalezas y limitaciones de la IA. Los estudiantes analizan ejemplos reales de sesgos, errores e invenciones generativas. Luego se introduce el principio AAA, destacando cómo este modelo guía la selección de tareas en función de la finalidad evaluativa deseada (Lye & Lim, 2024). El producto final es un mapa conceptual que representa las implicaciones éticas y pedagógicas del uso de IA.</p>
Sesión 2	<p>Exploración de IA como herramienta de creación</p> <p>La sesión profundiza en la IA como instrumento de apoyo cognitivo. Los estudiantes eligen un tema de proyecto y utilizan IA para generar preguntas clave, identificar rutas de investigación o estructurar esquemas de contenido. Cada interacción se registra, facilitando su trazabilidad. El objetivo es fomentar un uso consciente, no automático, de la tecnología.</p>
Sesión 3	<p>Construcción del borrador y reflexión metacognitiva</p> <p>Los estudiantes redactan un borrador inicial del proyecto. La IA solo puede utilizarse para sugerencias lingüísticas o estructurales, nunca para producir contenido final. El énfasis se sitúa en la toma de decisiones editoriales: qué sugerencias aceptar, por qué y cómo modifican el texto. Este proceso fortalece habilidades de autorregulación.</p>
Sesión 4	<p>Evaluación entre iguales asistida por IA</p> <p>En esta sesión se realiza un análisis profundo de retroalimentación entre pares. La IA identifica evaluaciones insuficientes o poco alineadas con la rúbrica, lo que permite al alumnado mejorar su capacidad evaluativa (Topping et al., 2025). Después, cada estudiante revisa su propio trabajo utilizando la retroalimentación recibida y los indicadores automáticos.</p>
Sesión 5	<p>Elaboración del producto final y reflexión ética</p> <p>El alumnado produce la versión final del proyecto e integra una reflexión crítica sobre el uso de IA, la toma de decisiones y las implicaciones éticas del proceso. Se evalúa la calidad del razonamiento, la coherencia del producto, la documentación del proceso y la responsabilidad académica.</p>

9.3. Decálogos de actuación para educación primaria, secundaria y terciaria

Los tres decálogos que se presentan a continuación constituyen un marco articulado para orientar la integración pedagógica, ética y evaluativa de la inteligencia artificial en distintos niveles educativos. Su función es traducir la evidencia científica disponible en orientaciones prácticas adaptadas al desarrollo cognitivo del alumnado, a las demandas curriculares y al papel formativo de la evaluación en cada etapa. Estos decálogos no buscan ofrecer recetas técnicas, sino criterios pedagógicos sólidos que permitan al profesorado utilizar la IA como un recurso que complementa —pero nunca sustituye— la interpretación docente y la reflexión estudiantil. Al abordar los tres niveles educativos —educación primaria, secundaria y terciaria—, el propósito es mostrar cómo la IA puede contribuir a procesos de evaluación formativa coherentes, inclusivos y éticamente fundamentados a lo largo de la trayectoria educativa, respetando siempre los principios de validez, equidad y promoción del aprendizaje profundo.

(v) Decálogo Educación Primaria

- Priorizar el desarrollo integral del alumnado, situando la evaluación al servicio de competencias cognitivas, lingüísticas, sociales y emocionales.
- Concebir la IA como apoyo, nunca como sustituto del juicio docente ni de la interacción educativa.
- Utilizar la IA de forma gradual y acotada, atendiendo a la madurez cognitiva del alumnado.
- Aprovechar herramientas de lectura asistida para recoger evidencias continuas (fluidez, ritmo, prosodia), complementándolas siempre con observación cualitativa.
- Interpretar pedagógicamente los datos generados por la IA, evitando lecturas mecanicistas o descontextualizadas.
- Mantener la creatividad, la autoría y la manipulación directa como ejes centrales del aprendizaje infantil.
- Emplear la IA como generadora de estímulos iniciales, no como productora de respuestas finales.
- Traducir los datos en retroalimentación comprensible y motivadora, evitando la sobrecarga informativa.
- Garantizar una protección ética reforzada, asegurando privacidad, equidad de acceso y ausencia de sesgos.
- Evaluar críticamente cada uso de la IA, preguntándose si permite comprender mejor el aprendizaje y actuar pedagógicamente sobre él.

(vi) Decálogo Educación Secundaria

- Fomentar la alfabetización digital crítica, promoviendo un uso consciente, reflexivo y ético de la IA.
- Aplicar el modelo *Against–Avoid–Adopt* para decidir de forma explícita cuándo y cómo se permite el uso de IA en las tareas evaluativas.
- Diseñar tareas que prioricen el pensamiento crítico y la argumentación, por encima de la mera producción de resultados.
- Incorporar la trazabilidad del proceso, exigiendo que el alumnado documente y justifique el uso de IA.

- Evaluar procesos cognitivos de alto nivel, **como síntesis, evaluación, toma de decisiones y metacognición.**
- Integrar la IA en la evaluación entre iguales como herramienta mediadora, no como evaluadora autónoma.
- Supervisar activamente el uso de IA, evitando la homogeneización de respuestas o la pérdida de diversidad de enfoques.
- Utilizar la IA en proyectos interdisciplinarios, siempre que la interpretación y conexión con conocimientos previos recaiga en el alumnado.
- Evitar el uso sancionador de detectores de IA, dada su fiabilidad limitada y el riesgo de injusticia evaluativa.
- Promover una cultura de transparencia y responsabilidad académica, basada en la declaración y reflexión sobre el uso de IA.

(vii) **Decálogo Educación Terciaria**

- Establecer marcos normativos claros e institucionales que regulen el uso de IA en la evaluación académica.
- Aplicar escalas de permisividad explícitas para cada tarea, garantizando coherencia y transparencia.
- Rediseñar las tareas evaluativas, priorizando formatos que preserven la validez en contextos de IA generativa.
- Desplazar el foco del producto al proceso, incorporando evidencias de trabajo iterativo y reflexivo.
- Integrar la IA como herramienta cognitiva complementaria, nunca como sustituto del razonamiento disciplinar.
- Exigir la documentación del uso de IA, incluyendo indicaciones (*prompts*), decisiones y revisiones realizadas.
- Evaluar competencias complejas, **como transferencia, resolución de problemas y toma de decisiones.**
- Incorporar simulaciones y escenarios complejos, donde la IA genere contextos y el estudiante interprete críticamente.
- Situar la ética académica como eje evaluativo, abordando sesgos, privacidad, fiabilidad e impacto social de la IA.
- Formar al alumnado para entornos profesionales con IA, promoviendo autonomía, responsabilidad y pensamiento crítico.

Conclusiones

La integración de la inteligencia artificial en los procesos de evaluación formativa constituye un punto de inflexión en la manera en que se concibe el aprendizaje y el papel del profesorado en su acompañamiento. La literatura analizada muestra que la IA amplía de manera significativa las posibilidades de recogida y análisis de evidencias, favorece la personalización de los itinerarios formativos y permite generar retroalimentación más frecuente, específica y orientada al desarrollo (Saputra et al., 2024; Martínez-Comesaña et al., 2023; Ifenthaler et al., 2024; Tan, 2025). Estas capacidades abren la puerta a evaluaciones más procesuales, diagnósticas y adaptativas, coheren-

tes con las demandas contemporáneas de una educación centrada en competencias, metacognición y participación activa del alumnado.

Sin embargo, la evidencia acumulada subraya que el potencial transformador de la IA no está exento de tensiones. La expansión de herramientas generativas ha puesto en crisis la integridad académica, la validez de tareas tradicionales y la confianza en mecanismos automáticos de detección, cuya fiabilidad insuficiente compromete la justicia evaluativa (Sánchez Mendiola, 2023; Stanoyevitch, 2024; Lye & Lim, 2024).

A ello se suman riesgos derivados de la opacidad algorítmica, los sesgos en los datos de entrenamiento y las desigualdades en el acceso y la alfabetización digital, factores que pueden reforzar brechas educativas en lugar de reducirlas (Dorsey & Michaels, 2022; Ramos Armijos et al., 2023; Ocumpaugh et al., 2024). Estos desafíos evidencian la necesidad de situar el juicio pedagógico en el centro del proceso evaluativo y de garantizar que la IA actúe como apoyo, no como sustituto de la interpretación docente.

Las propuestas prácticas desarrolladas en este capítulo demuestran que una integración pedagógicamente fundamentada es posible. La IA puede enriquecer la evaluación formativa cuando se utiliza de manera transparente, con trazabilidad del proceso y finalidades claramente comunicadas. Modelos como el AIAS (Perkins et al., 2024, 2025), el principio AAA (Lye & Lim, 2024) y marcos procesuales como P-AIM (Fartuşnic et al., 2025) proporcionan herramientas sólidas para orientar decisiones docentes e institucionales, asegurando coherencia, ética y validez. Estos enfoques permiten superar respuestas defensivas basadas en la prohibición y avanzar hacia una alfabetización digital crítica que capacite al alumnado para interpretar, cuestionar y utilizar la IA como recurso formativo.

Las experiencias propuestas para educación primaria, secundaria y terciaria, junto con los tres decálogos, muestran que la IA puede integrarse de forma escalonada y adaptada al desarrollo cognitivo: desde el apoyo a la observación en edades tempranas, hasta el uso reflexivo, ético y documentado en la educación superior. En todos los casos, la finalidad debe ser la misma: fortalecer la agentividad del alumnado, profundizar en los procesos de aprendizaje y garantizar que la evaluación mantenga su carácter dialógico, humano y orientado al crecimiento.

En definitiva, la IA no transforma por sí sola la evaluación formativa; lo hace a través de las decisiones pedagógicas, éticas y políticas que acompañan su implementación. La evidencia disponible sugiere que los sistemas educativos que logren integrar estos principios —transparencia, equidad, juicio docente, alfabetización crítica y diseño centrado en procesos— podrán aprovechar el potencial de la IA para crear prácticas evaluativas más inclusivas, ricas y significativas. A la inversa, un uso acrítico o exclusivamente técnico corre el riesgo de reducir la complejidad del aprendizaje, erosionar la confianza y comprometer los fines educativos más esenciales. La clave, por tanto, reside en una integración crítica, gradual y reflexiva, donde la tecnología esté al servicio de la pedagogía y no al revés.

Referencias

- Burner, T., Lindvig, Y., & Wærness, J. I. (2025). “We Should Not Be Like a Dinosaur”. Using AI Technologies to Provide Formative Feedback to Students. *Education Sciences*, 15(1), 1-13.
- Chen, J. J., & Pérez, C. (2023). Enhancing assessment and personalized learning through artificial intelligence. *Childhood Education*, 99(6), 72-79.
- Delgado, N., Carrasco, L. C., de la Maza, M. S., & Etxabe-Urbieta, J. M. (2024). Aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) en Educación: Los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de ed-

- ucación primaria, educación secundaria y educación superior. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(1), 207-224.
- Dorsey, D. W., & Michaels, H. R. (2022). Validity arguments meet artificial intelligence in innovative educational assessment. *Journal of Educational Measurement*, 59(3), 267-271.
- Fartusnic, R., Istrate, O., & Fartusnic, C. (2025). Beyond Automation: A Conceptual Framework for AI in Educational Assessment. *Journal of Digital Pedagogy*, 4(1), 83-102.
- González-Calatayud, V., Prendes-Espinosa, P., & Roig-Vila, R. (2021). Artificial intelligence for student assessment: A systematic review. *Applied sciences*, 11, 5467.
- Hooda, M., Rana, C., Dahiya, O., Rizwan, A., & Hossain, M. S. (2022). Artificial Intelligence for Assessment and Feedback to Enhance Student Success in Higher Education. *Mathematical Problems in Engineering*, 2022, 5215722.
- Ifenthaler, D., Cooper, M., Heil, J., & Mascia, M. L. (2024). Demystifying the power of generative artificial intelligence tools in higher education: international students' perspectives. In Cochrane, T., Narayan, V., Bone, E., Deneen, C., Saligari, M., Tregloan, K., & Vanderburg, R. (Eds.), *Navigating the Terrain: Emerging frontiers in learning spaces, pedagogies, and technologies*. Proceedings ASCILITE 2024. Melbourne (pp. 56-65).
- Ismail, W. S., Awang, N. A., & Mohd Pauzi, N. (2024). An overview of the use of artificial intelligence (AI) tools in higher education. *International Journal of e-Learning and Higher Education (IJELHE)*, 19(3), 27.
- Karadağ, N. (2023). The impact of artificial intelligence on online assessment: A preliminary review. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 6(4), 822-837.
- Lara Andino, A. R., Sacatoro Toaquiza, J. I., León Vinuesa, A. G., Jarrín Trujillo, G. M., & Simancas Malla, F. M. (2024). La evaluación, la inteligencia artificial y otras tecnologías de vanguardia en Educación General Básica Superior. *Prometeo Conocimiento Científico*, 3(2), e85.
- Lye, C. Y., & Lim, L. (2024). Generative Artificial Intelligence in Tertiary Education: Assessment Redesign Principles and Considerations. *Education Sciences*, 14, 569. <https://doi.org/10.3390/educsci14060569>.
- Martínez-Comesaña, M., Rigueira-Díaz, X., Larranaga-Janeiro, A., Martínez-Torres, J., Ocarranza-Prado, I., & Kreibel, D. (2023). Impact of artificial intelligence on assessment methods in primary and secondary education: Systematic literature review. *Revista de Psicodidáctica*, 28(2), 93-103.
- Memarian, B., & Doleck, T. (2024). A review of assessment for learning with artificial intelligence. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 2, 100040.
- Mujica-Sequera, R. M. (2024). Clasificación de las Herramientas de la Inteligencia Artificial en la Educación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 31-40.
- Ocuppaugh, J., Roscoe, R. D., Baker, R. S., Hutt, S., & Aguilar, S. J. (2024). Toward asset-based instruction and assessment in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 34(4), 1559-1598.
- Perkins, M., Furze, L., Roe, J., & MacVaugh, J. (2024). The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A framework for ethical integration of generative AI in educational assessment. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(6), 49-66.
- Perkins, M., Roe, J., & Furze, L. (2025). Reimagining the Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A refined framework for educational assessment. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 22(7). <https://doi.org/10.53761/rrm4y757>.
- Ramos Armijos, D. F., Ramos Armijos, D. G., Ramos Armijos, N. J., Tapia Puga, V. M., & Tapia Puga, L. I. (2023). Explorando las Fronteras: la Aplicación de Inteligencia Artificial en la Evaluación Educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 5657-5672.
- Sánchez Mendiola, M. (2023). La inteligencia artificial generativa y la evaluación: ¿qué pasará con los exámenes?. *Investigación en educación médica*, 12(48), 5-8.
- Saputra, I., Kurniawan, A., Yanita, M., Putri, E. Y., & Mahniza, M. (2024). The evolution of educational assessment: How artificial intelligence is shaping the trends and future of learning evaluation. *The Indonesian Journal of Computer Science*, 13(6), 9056-9074.
- Slimi, Z., Benayoune, A., & Alemu, A. E. (2025). Students' Perceptions of Artificial Intelligence Integration in Higher Education. *European Journal of Educational Research*, 14(2), 471-484.
- Stanoyevitch, A. (2024). Online assessment in the age of artificial intelligence. *Discover Education*, 3(1), 126-138.

- Swiecki, Z., Khosravi, H., Chen, G., Martinez-Maldonado, R., Lodge, J. M., Milligan, S., Selwyn, N., & Gašević, D. (2022). Assessment in the age of artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100075.
- Tan, J. M. (2025). Analyzing written performance of learners with AI assistance: Challenges, Limitations, and perceived effectiveness. *Environment and Social Psychology*, 10(4), 1-14.
- Tanberkan, H., Özer, M., & Gelbal, S. (2024). Impact of Artificial Intelligence on Assessment and Evaluation Approaches in Education. *International Journal of Educational Studies and Policy*, 5(2), 139-152.
- Topping, K. J., Gehringer, E., Khosravi, H., Gudipati, S., Jadhav, K., & Susarla, S. (2025). Enhancing peer assessment with artificial intelligence. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(1), 3.
- Zhang, J. (2024). Application of Artificial Intelligence Tools in Educational Assessment: Enhancing Teaching and Learning Management in Beijing Junior High Schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 112, 301-320

Sobre los autores

LAURA CAÑADAS

Laura Cañadas es profesora en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid donde imparte docencia en los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria y el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Doctora con Mención Internacional y Graduada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Su línea de investigación se centra en el empleo de procesos de evaluación formativa en las diferentes etapas educativas y, específicamente, en el área de Educación Física, áreas donde cuenta con numerosas publicaciones. Actualmente coordina un proyecto de investigación nacional sobre el empleo de la evaluación formativa en Educación Física en Educación Primaria y su relación con diferentes variables. También ha colaborado en diversos proyectos de investigación nacionales y de transferencia, y ha realizado estancias de investigación en las universidades de Strathclyde, Lovaina y Oporto.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4179-9018>

MARTA GARROTE SALAZAR

Marta Garrote Salazar es Profesora Titular en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en la que ejerce como docente e investigadora desde 2011. Es doctora en Lingüística, licenciada en Lingüística y licenciada en Filología Inglesa. Como investigadora, ha colaborado en más de 12 proyectos, dos de ellos europeos y con dedicación a tiempo completo. Actualmente, trabaja en la formación del profesorado y compagina su labor investigadora como lingüista y docente de lengua extranjera, conectando la lingüística descriptiva, la lingüística de corpus y computacional, y la lingüística aplicada con la adquisición de la lengua materna (L1) y la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas/lenguas extranjeras (L2/LE).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5566-9073>

PILAR QUINTANAR-DÍAZ

Pilar Quintanar-Díaz es graduada en Maestro/a de Educación Infantil y Educación Primaria con Mención en Audición y Lenguaje en la Universidad Autónoma de Madrid. Sus principales líneas de interés investigador se centran en la atención a la diversidad en las diferentes etapas educativas, los enfoques metodológicos inclusivos y el desarrollo comunicativo-lingüístico del alumnado con necesidades educativas desde una perspectiva orientada a la mejora de la calidad educativa.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1156-4430>

ADRIÁN SAN JOSÉ ARENAS

Adrián San José Arenas es maestro de Educación Infantil y Educación Primaria, especialista en Lengua Extranjera (Inglés) y Educación Física. Cuenta con un Máster en Educación Bilingüe y actualmente desarrolla su investigación doctoral en la Universidad Autónoma de Madrid, centrada en la formación inicial docente y la enseñanza bilingüe CLIL en Educación Física. Ha desarrollado su labor docente en contextos educativos internacionales, trabajando como maestro de psicomotricidad y Educación Física en Educación Infantil y Primaria en Dublín (Irlanda) entre 2017 y 2021. Asimismo, ha ejercido y ejerce actualmente como docente en centros educativos internacionales bilingües, entre ellos International American School e International School Camino Real, impartiendo docencia en inglés en las áreas de Educación Física, Lengua Inglesa y Educación Primaria mediante metodologías activas e innovadoras. Sus principales líneas de interés investigador incluyen la educación bilingüe, la metodología CLIL, la Educación Física, la formación del profesorado, la evaluación formativa y el aprendizaje integrado del lenguaje y el movimiento en contextos educativos y deportivos.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5090-3844>

ESTHER SANTOS-CALERO

Esther Santos-Calero es estudiante del programa de doctorado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), con un contrato predoctoral FPI-UAM en el departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Graduada en Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria (UAM), con mención en Educación Física, y titulada en el Máster en Actividades Físicas y Deportivas para la Inclusión Social de Personas con Discapacidad (UAM). Como principales líneas de investigación destacan los procesos de evaluación formativa y la enseñanza de la Educación Física en la etapa de Educación Primaria.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2387-1226>

MAITE ZUBILLAGA-OLAGUE

Maite Zubillaga-Olague es Doctora en Educación con Mención Internacional por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), donde realizó su doctorado con un contrato FPI-UAM (2021). Durante su formación como PDIF en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación ha colaborado impartiendo docencia en los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria. Su línea de investigación se centra en los procesos de evaluación formativa en las diferentes etapas educativas, contando también con publicaciones en el ámbito de la Educación Física. Es Graduada en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra; Máster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por UAM, y Graduada en Pedagogía por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Ha colaborado en proyectos de investigación nacionales y de transferencia, y ha realizado una estancia de investigación en la Universidade do Porto.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0924-1583>



**MANTÉNGASE INFORMADO
DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES**

**Suscríbese gratis
al boletín informativo
www.dykinson.com**

Y benefíciense de nuestras ofertas semanales