



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación Básica

La evaluación de los aprendizajes en Educación Básica: entre el discurso y la práctica

Trabajo de Titulación Previo a la Obtención
del Título de Licenciado en Ciencias de la
Educación Básica

Autores:

Ángela Anabelle Campoverde Mendoza

CI:0106113657

Correo electrónico: xime1979@hotmail.com

Freddy Francisco Llivisupa Segarra

CI:0105126049

Correo electrónico: fredys1945@hotmail.com

Tutor:

Mgst: Freddy Patricio Cabrera Ortiz

CI: 0102257177

Cuenca - Ecuador

17-febrero-2022



RESUMEN:

La literatura indica que evaluar los aprendizajes va mucho más allá de simplemente obtener o asignar calificaciones, más bien, refiere a un proceso continuo, formativo y secuencial que facilita el mejoramiento del proceso de aprendizaje, sin embargo, en la actualidad se evidencia que la teoría llevada a la práctica pierde su sentido y sigue reduciendo el proceso acto de asignar calificaciones. En este sentido, se resalta la importancia de revisar la relación que existe entre el discurso teórico y la práctica de la evaluación. El propósito de esta investigación es demostrar bibliográficamente la existencia de una relación entre el discurso de los docentes de Educación Básica y la lo que realmente se aplica en la evaluación de los aprendizajes. Para esto se realiza una investigación de tipo documental con enfoque a una perspectiva constructivista, donde se rescata como principales resultados que los docentes en formación y en servicio necesitan una formación eficaz y de calidad que utilice el marco constructivista dentro de la evaluación en particular, además de la existencia de varios factores limitantes para una adecuada adopción de la evaluación de los aprendizajes de manera constructiva siendo uno de los más importantes la concepción de los profesores acerca de la evaluación.

Palabras claves: Evaluación formativa. Constructivismo. Práctica evaluativa. Modelos mentales.



ABSTRACT:

The literature indicates that evaluating learning goes much further than simply obtaining or assigning grades, rather, it refers to a continuous, formative and sequential process that facilitates the improvement of the learning process, however, at present it is evidenced that the theory implemented, it loses its meaning and continues to reduce the process of assigning grades. In this sense, the importance of reviewing the relationship between theoretical discourse and evaluation practice is highlighted. The purpose of this research is to demonstrate bibliographically the existence of a relationship between the discourse of Basic Education teachers and what is really applied in the evaluation of learning. For this, a documentary-type investigation is carried out with a focus on a constructivist perspective, where it is rescued as the main results that teachers in training and in service need effective and quality training that uses the constructivist framework within the particular evaluation, in addition of the existence of several limiting factors for an adequate adoption of the evaluation of learning in a constructive way, one of the most important being the conception of teachers about evaluation.

Keywords: Formative evaluation. Constructivism. Evaluative practice. Mental models.



Índice del Trabajo

Introducción.....	14
Capítulo 1: La evaluación de los aprendizajes: principales soportes teóricos.....	17
1.1 Principales teorías sobre aprendizaje y evaluación.....	17
1.1.1 Evaluación y retroalimentación formativa	18
1.1.2 Evaluación y retroalimentación sumativa	20
1.1.3 La praxis evaluativa desde los enfoques pedagógicos.	21
1.2 La evaluación de los aprendizajes desde una mirada constructivista	26
1.3 La mirada normativa de la evaluación de los aprendizajes en Educación Básica en algunos países de Latinoamérica.....	32
Capítulo 2: La práctica evaluativa	40
2.1 Las prácticas evaluativas en educación básica.....	41
2.1.1. Práctica de la evaluación sumativa.....	43
2.1.2. Práctica de la evaluación formativa	45
2.2 Factores que determinan la práctica evaluativa de los docentes de Educación Básica.....	48
2.2.1 Factores personales	49
2.2.2. Factores contextuales	55
2.2.3. Factores externos.....	59



2.2.4. Factores relacionados con los recursos para la evaluación	61
2.3.1 Concepciones de los docentes sobre evaluación y su relación con la práctica	67
Capítulo 3: Del discurso a la práctica evaluativa	69
3.1 Los modelos mentales y su influencia en la práctica evaluativa.	69
3.2 La formación docente relacionada con la evaluación de los aprendizajes.....	74
3.3 La retroalimentación y la autorregulación como procesos significativos en la en la práctica de la evaluación de los aprendizajes.....	78
Conclusiones.....	85
Bibliografía.....	89



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio
Institucional

Ángela Anabelle Campoverde Mendoza en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación " La evaluación de los aprendizajes en Educación Básica: entre el discurso y la práctica ", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 17 de Febrero del 2022

Ángela Anabelle Campoverde Mendoza

0106113657



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Freddy Francisco Llivisupa Segarra en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación " La evaluación de los aprendizajes en Educación Básica: entre el discurso y la práctica ", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 17 de febrero del 2021

Freddy Fransico Llivisupa Segarra

C.I: 0105126049



Cláusula de Propiedad Intelectual

Ángela Anabelle Campoverde Mendoza, autora del trabajo de titulación " La evaluación de los aprendizajes en Educación Básica: entre el discurso y la práctica ", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 17 de Febrero del 2022

Ángela Anabelle Campoverde Mendoza

0106113657



Cláusula de Propiedad Intelectual

Freddy Francisco Llivisupa Segarra, autor del trabajo de titulación " La evaluación de los aprendizajes en Educación Básica: entre el discurso y la práctica ", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 17 de febrero del 2022

Freddy Francisco Llivisupa Segarra

C.I: 0105126049



DEDICATORIAS

Dedico este trabajo especialmente a mi padre Wilson Campoverde, mi héroe que se encuentra lejos de su familia y sé que a pesar de la distancia él se siente orgulloso de su niña, que ahora es toda una profesional, a mi madre Ximena Mendoza este logro es para ella por ser mi pilar fundamental en este proceso. A mis hermanos, sobrino y amigos que me apoyaron de manera incondicional. A Dios y mi tía Lurdes que está en el cielo que estoy más que segura que donde se encuentre está muy orgullosa de mi, a mi mamita María por sus oraciones, consejos que me ayudaron a seguir adelante y a esforzarme cada día.

Con amor, Ángela



Dedico este trabajo de titulación a mi madre, quien estuvo conmigo en cada etapa de mi vida, apoyándome, orientándome y dándome fuerzas para salir adelante y no detenerme ante los problemas. A mi padre, por haberme apoyado en cada decisión que he tomado, impulsándome cada día a ser una mejor versión de mí. A mis hermanas, sobrinas y amigos cercanos que creyeron en mí y me apoyaron de manera incondicional, pues siempre han estado presentes para ayudarme moral y psicológicamente en los momentos más difíciles.

Freddy Llivisupa



AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a Dios por ser mi guía para culminar esta etapa de manera exitosa. A mis padres Wilson Campoverde y Ximena Mendoza, por ser quienes estuvieron presentes los 4 años de carrera impulsándome a ser mejor cada día a no darme por vencida a pesar de las adversidades, por brindarme su apoyo incondicional en cada paso que he dado y sobre todo por el amor me que expresan, a mis hermanos Leslie y Mathias y mi sobrino Alexander por alegrarme los días en los que sentía que ya no podía continuar, por esos abrazos y amor que me brindan día a día. A mis amigos Adrián y Evelyn por su amistad sincera, su apoyo incondicional, por sus palabras de aliento y por todos los momentos compartidos. De manera especial agradezco a Freddy nuestro director de monografía por su paciencia, ayuda y el apoyo que nos brindó para poder culminar este trabajo de manera exitosa. A mi compañero de monografía Freddy que a pesar de todo lo logramos juntos como buenos amigos. Agradezco de todo corazón a los docentes de la Carrera de Educación Básica por cada aprendizaje y enseñanza que hemos podido construir juntos, por darme la oportunidad de formarme y convertirme en docente y sobre todo por todas las experiencias que me han ayudado a comprender el mundo de mejor manera y a ser más humana. Finalmente me agradezco a mí misma por haber llegado tan lejos y haber luchado por lo que quiero, por levantarme de cada caída y salir victoriosa de cada una de ellas.

Con amor, Ángela



En primer lugar, agradezco a Dios por bendecirme y guiarme a lo largo de mi vida, siendo mi apoyo y fortaleza en mis momentos de dificultad y de debilidad. Agradezco a mis padres: Azucena y Ángel, por ser los principales promotores de mi vida, por confiar y creer en mí, por los consejos, valores y principios que me han inculcado. A mi pareja, que estuvo a mi lado en cada decisión que yo tomara. A mis hermanas, sobrinas, amigos y futuros colegas que me ayudaron de una manera desinteresada, gracias infinitas por toda su ayuda y buena voluntad. Asimismo, agradezco a nuestros docentes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca, por haber compartido sus conocimientos a lo largo de la preparación de nuestra profesión, de manera especial, al master Freddy Cabrera, tutor de nuestro proyecto de investigación, quien con su dirección, conocimiento, enseñanza y colaboración permitió el desarrollo de este trabajo.

Freddy Llivisupa



INTRODUCCIÓN

La enseñanza convencional tiene muchas desventajas, incluso si los estudiantes obtienen buenos puntajes en las pruebas estandarizadas, a menudo no pueden usar los hechos y fórmulas memorizados, en aplicaciones de la vida real fuera de la escuela; no saben dónde el conocimiento escolar es aplicable al mundo real y olvidan su aprendizaje de memoria con el tiempo (Martínez, 2011). Por lo tanto, para evitar lo que Freire (1994) llama modelo de educación de banca, ha surgido la propuesta de un cambio educativo hacia el aprendizaje constructivista donde los estudiantes son participantes activos en la construcción de su propio conocimiento y, por lo tanto, se convierten en sus propios aprendices independientes mediante los cuales aprenden a aprender. analizar, cuestionar, pensar críticamente, indagar, colaborar e investigar. La teoría del aprendizaje constructivista se centra principalmente en enseñar a los estudiantes habilidades de "cómo aprender" para convertirse en aprendices autónomos (Gray, 1997). Sin embargo, la literatura sobre el concepto de constructivismo en el aprendizaje ha sido fragmentada y poco clara, tanto que a profesores les puede resultar difícil definir la enseñanza constructivista "eficaz", y mucho menos evaluarla (Vargas, 2014). La brecha entre la teoría y la práctica del aprendizaje, así como en la evaluación, puede deberse al descuido y mal en el uso de la teoría constructivista del aprendizaje. Lo primero implica que únicamente se utiliza lo que Freire (1994) denomina modelo de educación de banca donde los estudiantes son vistos como pizarras pasivas en blanco por las que los profesores transmiten información para ser almacenada o memorizada (Gordon, 2009). Con respecto al mal uso de la teoría constructivista implica el uso a medias de los postulados, o



de una manera no guiada en la que la adaptación de los estudiantes se haga cargo de desafiarlos, alcanzar los estándares y cubrir el contenido en profundidad (Vargas, 2014).

El propósito de esta monografía es demostrar bibliográficamente la relación que existe entre el discurso de los docentes de Educación Básica sobre la evaluación de los aprendizajes y lo que realmente se aplica en la práctica. La razón por la que el enfoque está en las evaluaciones per se, es que existe mucha investigación que habla sobre el constructivismo en lo que respecta a la pedagogía, sin embargo, no se encontró suficientes estudios o investigaciones a nivel local, que aborden la relación entre la teoría y la praxis de la evaluación. Además, en la vida real las personas pasan continuamente por evaluaciones, por ejemplo, enviando currículums, escribiendo cartas de presentación, respondiendo preguntas sobre habilidades de aplicación, pasando por diversas entrevistas, dando presentaciones, pasando por pruebas estandarizadas (por ejemplo, SER, PISA) y continuamente probando a sí mismos y sus capacidades. Las personas desarrollan y construyen profesionalmente conocimientos y habilidades, lo que demuestra el punto de Kincheloe (2000) de que el conocimiento sobre el mundo no existe simplemente ahí afuera esperando ser descubierto, sino que las personas lo construyen continuamente en su interacción con el mundo. Por lo tanto, las experiencias constructivistas deberían brindar oportunidades para que los estudiantes demuestren su comprensión y habilidades de diversas formas (Windschit, 1999). Por lo tanto, al analizar las evaluaciones y técnicas de evaluación de los maestros se puede revelar como la implementación de estas diversas evaluaciones puede preparar a los estudiantes para estas evaluaciones del mundo real, pero deben estar en un contexto significativo que sea relevante para los estudiantes y deben ir más allá de los



niveles de información inicial mediante la elaboración mediante investigación y análisis en profundidad (Brooks 1999).

Desde el enfoque de esta monografía, se pretende dar respuesta a la pregunta ¿Existe correspondencia entre el discurso teórico que manejan los docentes de Educación Básica sobre la evaluación de los aprendizajes y lo que se aplica en la práctica en los diferentes ambientes de aprendizaje? Si bien los profesores conocen el discurso que rodea a la evaluación formativa, la investigación sugiere que su comprensión y sus prácticas no necesariamente siguen su ejemplo. Esto puede deberse al mal uso o conceptos erróneos antes mencionados hacia este enfoque de aprendizaje (Nykiel-Herbet, 2004), la necesidad de capacitación profesional (Alesandrini & Larson, 2002), las concepciones de los profesores y/u otras razones mostradas en la revisión de la investigación (discutidas en el Capítulo 2.2).



CAPÍTULO 1: LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: PRINCIPALES SOPORTES TEÓRICOS

La palabra evaluación, como muchas otras, posee múltiples significados, que van a depender de las diferentes perspectivas y contextos desde donde se aborde el término. A estos referentes, y en el ámbito educativo, se deben añadir también las necesidades y objetivos institucionales, los marcos teóricos que orientan la filosofía educativa de la institución y la concepción que tiene el docente sobre la evaluación. La concepción del docente va a depender, al mismo tiempo de su formación, de las teorías en las cuales se inscriba su pensamiento pedagógico, de sus intereses, de sus motivaciones y, en gran parte, de su responsabilidad frente a su labor educativa.

1.1 Principales teorías sobre aprendizaje y evaluación

El concepto de evaluación está estrechamente relacionado con el aprendizaje. Tradicionalmente, la evaluación tiene por objeto averiguar e informar sobre lo que se ha aprendido, por lo que está relacionada con las actividades del aula. La evaluación forma parte de las actividades de enseñanza y aprendizaje en la escuela y hace una mediación entre la interacción de los profesores y los estudiantes en el aula. La evaluación puede definirse como todas las actividades que realizan los profesores y los estudiantes para obtener información que pueda utilizarse para modificar la enseñanza y el aprendizaje. Esto incluye la observación y el análisis por parte del profesor sobre el trabajo de los alumnos (deberes, exámenes, redacciones, informes, procedimientos prácticos y discusión de temas en el aula). Todo ello tiene que ver con una estimación de lo que un estudiante puede o no saber. La evaluación también se utiliza para "seleccionar, controlar o motivar a los estudiantes, y para satisfacer



las expectativas públicas en cuanto a estándares y responsabilidad" (Biggs, 2003; p.141). En consecuencia, la evaluación se ha clasificado como formativa o sumativa, dependiendo de cómo se utilicen los resultados (Dunn y Mulvenon, 2009).

La evaluación formativa está integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, proporciona información al profesor sobre el curso de la enseñanza para que pueda juzgar el grado de aprendizaje de los estudiantes. También proporciona información sobre la eficacia de la enseñanza que ayudará a determinar una acción correctiva adecuada cuando sea necesario. Por esta razón, se denomina apropiadamente evaluación para el aprendizaje.

La evaluación sumativa, por otro lado, tiene lugar al final de un curso o programa para determinar el nivel de los logros de los estudiantes o el rendimiento de un programa. Suele adoptar la forma de exámenes o pruebas externas y se denomina evaluación del aprendizaje. Los estudiantes pasan una parte relativamente grande de su tiempo en la escuela practicando el tipo de conocimientos y habilidades que se exigen en la evaluación y esto es lo que adquieren.

1.1.1 Evaluación y retroalimentación formativa

La evaluación formativa tiene lugar cuando los profesores y los estudiantes responden a la enseñanza, emitiendo juicios sobre lo que es un buen aprendizaje; con la retroalimentación [información sobre cómo el estado actual de aprendizaje y rendimiento del estudiante (resultado real) se relaciona con los objetivos y estándares (resultado deseado)] producto de este intercambio de juicios, se mejora la experiencia de aprendizaje para el estudiante (Nicol, 2009; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).



La retroalimentación formativa es, por lo tanto, exploratoria, provisional y tiene como objetivo provocar un mayor compromiso de los estudiantes como parte de un diálogo continuo entre ellos y los profesores (Pryor & Croussand, 2008; Attwood, 2009). Esto implica que el proceso de retroalimentación en el ciclo de aprendizaje comienza con la producción y la presentación del trabajo de los estudiantes, seguido por la evaluación del trabajo por parte del profesor y la provisión de retroalimentación sobre el mismo. En consecuencia, la evaluación formativa y la retroalimentación implican una forma de lenguaje mucho más dialógica, que a menudo se aleja de la interacción tradicional en el aula en la que el profesor inicia, los estudiantes responden y el profesor da la retroalimentación (Inicio-Respuesta-Feedback) a una que se aproxima más a la conversación (Pryor & Croussand, 2008).

El profesor y el estudiante suelen tener una relación jerárquica que inhibe la colaboración en su aprendizaje. La oportunidad de diálogo que promueve la retroalimentación formativa rompe esa transferencia lineal de conocimientos asociada a la relación jerárquica entre el profesor y el estudiante y engendra un aprendizaje profundo.

La retroalimentación como diálogo significa que el estudiante no sólo recibe la información inicial de la retroalimentación, sino que también tiene la oportunidad de involucrar al profesor en la discusión sobre esa retroalimentación (Laurillard, 2002). Como señalan Nicol y MacfarlaneDick (2006), una buena práctica de retroalimentación no sólo consiste en proporcionar información accesible y utilizable que ayude a los estudiantes a mejorar su aprendizaje. También se trata de proporcionar una buena información a los profesores.



La idea de que el diálogo es fundamental para el éxito del aprendizaje y la enseñanza, está bien documentada en la literatura educativa y muchos investigadores han reconocido que la evaluación formativa puede desempeñar un papel central en la configuración y mejora de la eficacia de la experiencia de enseñanza-aprendizaje (Covic y Jones, 2008; Bloxham y Boyd, 2007).

1.1.2 Evaluación y retroalimentación sumativa

Por otro lado, la evaluación sumativa se sustenta en pruebas, notas, informes académicos y calificaciones que son socialmente muy valoradas (Biggs, 2003). Los eventos de evaluación sumativa suelen estar diseñados para ayudar a emitir un juicio (final) sobre los logros de un estudiante en un programa y los posibles logros posteriores, certificar los logros y otorgar una calificación, ayudar a tomar decisiones sobre el ingreso a otros programas de aprendizaje, proporcionar información que ayudará a otros a tomar decisiones de selección y proporcionar evidencia formal de la competencia de un estudiante (Awoniyi & Fletcher, 2014). Por lo tanto, la educación está controlada en gran medida por la evaluación cuando es de carácter sumativa, debido a la forma en que se utilizan los resultados. Cuando lo que está en juego es la evaluación, ésta influye en "lo que se enseña, cómo se enseña, qué se aprende y cómo se aprende" (Stobart, 2008; Luxia, 2007; Paige, 2006), ya que los profesores y los estudiantes adaptarán la enseñanza y el aprendizaje a su forma y contenido para satisfacer sus exigencias. DeCesare (2002) considera estas evaluaciones como de alto riesgo, ya que no sólo miden el rendimiento de los estudiantes sino también el de los profesores y las escuelas.

La literatura sobre la evaluación sumativa coincide en que la retroalimentación es esencial para que los estudiantes lleguen a comprender cuánto han avanzado en el



cumplimiento de los objetivos de aprendizaje del curso, en qué necesitan trabajar más y qué deben estudiar a continuación. Todo esto puede tener enormes implicaciones para las expectativas académicas que desarrollen los estudiantes (Awoniyi & Fletcher, 2014).

La retroalimentación hacia el estudiante de manera escrita es más efectiva cuando existe la necesidad de proporcionar comentarios específicos para cada uno sobre trabajos, proyectos y exámenes completados. La retroalimentación escrita también proporciona comentarios que los estudiantes pueden guardar y usar más adelante. Para los objetivos de aprendizaje psicomotor, cuando muchos estudiantes tienen dificultades para aprender, las demostraciones de los procedimientos correctos con toda la clase serán de gran ayuda. Sin embargo, la investigación sobre si la retroalimentación oral o escrita es más efectiva no está clara. Resulta que el momento, la especificidad y las conexiones para seguir mejorando son más importantes (Wiliam, 2010).

1.1.3 La praxis evaluativa desde los enfoques pedagógicos.

Para entender la praxis de la evaluación educativa es necesario contextualizarla desde los diferentes enfoques pedagógicos, pues cada uno de ellos caracteriza de diversa manera su abordaje. En la presente monografía se intenta analizar la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva de aprendizaje constructivista, sin embargo, es preciso mencionar los principales enfoques desde donde se la ha desarrollado.

Es importante recalcar que los diferentes enfoques pedagógicos pueden ser mirados desde diversas perspectivas, y muchas veces puede parecer que están en conflicto, sin embargo, está fuera del alcance de esta monografía discutir esta aparente disparidad. Más bien, la intención es caracterizar brevemente algunos aspectos que pueden ser fácilmente



contrastados con la evaluación. Comenzamos con una breve descripción de los tres principales enfoques.

El enfoque conductista, tiene su origen en los experimentos con palomas y ratas realizados por Skinner y sus colaboradores (Skinner, 1986). Los experimentos originales tuvieron lugar a principios de la década de 1950. La teoría del condicionamiento operante surgió de estos experimentos. La escuela conductista del aprendizaje está interesada en la medición de los resultados observables del aprendizaje basados en los estímulos y el refuerzo durante el proceso de aprendizaje. Esta escuela no está interesada en los procesos mentales que tienen lugar durante la experiencia de aprendizaje, sólo en los resultados observables (Edward, S. y Francis, E., 1985).

El enfoque cognitivo, se interesa por los procesos mentales que tienen lugar durante el aprendizaje. Este enfoque plantea la hipótesis de que el estudiante desarrolla modelos mentales (plantillas y esquemas) durante el proceso de aprendizaje. Estos esquemas o plantillas pueden recuperarse de la memoria (en algunos casos de forma automática) y aplicarse a situaciones problemáticas similares. La memoria es una parte importante de la teoría del aprendizaje cognitivo desde el punto de vista de la recuperación y de la velocidad de aprendizaje del nuevo material (Snow, R., 1989).

El constructivismo es el último enfoque, Lofciu et al. (2012) sostienen que más que un enfoque, se trata de un punto de vista filosófico. La perspectiva es que el conocimiento es desarrollado por el estudiante, en contraposición a la visión interpretativa de que el conocimiento existe y es tarea del instructor ayudar a los estudiantes a encontrarlo. El punto



de vista constructivista considera que el instructor es un facilitador que ayuda al estudiante a construir el conocimiento.

Inicialmente, las teorías del psicólogo suizo Piaget señalan el punto de partida de las concepciones del enfoque constructivista como “un proceso de construcción interno, activo e individual”. Para Piaget (1975), el pensamiento (la capacidad de razonar, conectar ideas y resolver problemas) es el resultado de las estructuras cognitivas que se construyen gradualmente en el cerebro como resultado de la exposición e interacción directa con el entorno; de esta forma el aprendizaje es un proceso que sólo tiene sentido ante situaciones de cambio. Por eso, aprender es en parte saber adaptarse mediante procesos de asimilación y la acomodación. Piaget mira al aprendizaje como un procedimiento en donde el estudiante construye su conocimiento a partir de sus experiencias y ritmos de aprendizaje, por lo tanto, siguiendo esta teoría, la evaluación de los aprendizajes debe procurar obtener información valiosa sobre el proceso de asimilación y acomodación de los nuevos aprendizajes y la forma en que estos aprendizajes se incorporan en los esquemas existentes de los estudiantes.

En esta misma línea, Mario Carretero (1993), ayuda a reforzar la idea de Piaget, sobre el enfoque constructivista, y menciona que esta teoría mantiene la idea que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo, día a día, como resultado de la interacción entre esos dos factores. De igual forma, Estévez y Herminia (2018, p 54), acotan que el ser humano desde sus primeras etapas va construyendo su propio aprendizaje, utilizan sus propias experiencias, en la familia y el entorno social, a partir de sus necesidades y en función de sus



aptitudes y habilidades. Desde esta mirada, para la evaluación de los aprendizajes, el docente debe tener claro los aspectos socioeducativos de los estudiantes al momento de evaluar los aprendizajes. Por ello, debe tomar en cuenta factores como; conocimientos previos, aspectos cognitivos, cultural, social, económico y ambientes de aprendizaje de los estudiantes. Con estos aspectos, logramos que la evaluación esté centrada en promover la formación de individuos, cuya interacción con su entorno y con la información los lleve a construir nuevos conocimientos.

Es preciso, además, recordar al norteamericano David Ausubel (1963), quien acuña la teoría del aprendizaje constructivista, para distinguirlo del repetitivo o memorístico, a partir de la idea de Piaget sobre el papel que desempeñan los conocimientos previos en la adquisición de nueva información y conocimientos. Para Ausubel (1963), la “significatividad” solo es posible si se logran relacionar los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto, entonces, al igual que para Piaget, es necesario partir de los conocimientos previos de los estudiantes para construir los nuevos aprendizajes. Así mismo, Ausubel (1963) expresa que la evaluación de los aprendizajes, a más de tomar en cuenta diversos factores que están involucrados en el aprendizaje de los estudiantes, debe estar centrada en evaluar los procesos que realizan los estudiantes en la adquisición de sus nuevos conocimientos, más que los resultados. Esto nos ayuda a comprender que la evaluación de los aprendizajes, ayudará a los docentes a saber si su metodología es la adecuada para que los estudiantes construyan su conocimiento.

De igual forma, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), mantienen la idea de Piaget, Carretero y Ausubel, sobre el aprendizaje constructivista, señalando que el punto de partida



del aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tienen los estudiantes, y una vez obtenidos estos conocimientos, el aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el estudiante ya sabe con lo que debería saber, todo esto gracias a la mediación del docente y la interacción con los pares. Igualmente, estos autores mencionan que es importante tomar en cuenta que el grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional, sociocultural, y de la contextualización del aprendizaje. En tal sentido, el aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas y de reconstrucción de saberes culturales, ya que cada estudiante estructura su conocimiento del mundo a través de un patrón único, conectando cada nuevo hecho, experiencia o entendimiento en una estructura que crece de manera subjetiva y que lleva al aprendiz a establecer relaciones racionales y significativas con el mundo.

En consecuencia, se evidencia que, desde la perspectiva constructivista del aprendizaje se reconoce en el estudiante la capacidad de generar aprendizajes significativos propios, y serán mediante estos aprendizajes significativos que el estudiante construirá sus propias experiencias que van día a día enriqueciendo el conocimiento del mundo que lo rodean y potenciando su crecimiento y desarrollo personal (Ahumada, 2001).

En definitiva, para el constructivismo, los estudiantes son considerados como individuos con cargas ideológicas, emocional, sociocultural, socio afectivas económicas y cognitivas, que pertenecen a distintos contextos que los hacen únicos. Por lo tanto, el aprendizaje constructivista debe ser visto como un proceso en donde el estudiante va construyendo su conocimiento a partir de la relación de los nuevos conocimientos con los que ya posee, además, dentro de este proceso de aprendizaje es necesario la mediación del



docente y la interacción con los pares, pues estos guiarán al estudiante hacia la construcción de su nuevo conocimiento. Para responder a esta perspectiva constructivista del aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes debe procurar obtener información valiosa sobre el proceso de adquisición de los nuevos conocimientos, centrándose en evaluar procesos más que los resultados. Teniendo en cuenta aspectos como las experiencias, los niveles socio afectivos, culturales sociales y económicos, igualmente la evaluación de los aprendizajes contribuirá a que los docentes reflexionen sobre el grado de efectividad de sus estrategias con el fin de ayudar a los estudiantes a construir su conocimiento y a mejorar la calidad de la educación y, por tanto, la praxis evaluativa.

1.2 La evaluación de los aprendizajes desde una mirada constructivista

Desde nuestro entendimiento, la educación vista desde un enfoque constructivista es considerada como un proceso, a partir del cual los estudiantes construyen sus conocimientos desde su entorno y sus experiencias. En este sentido, consideramos que la evaluación, desde esa misma perspectiva, debe centrarse mayoritariamente en evaluar los procesos que puedan llegar a tener los estudiantes en la construcción de sus nuevos conocimientos.

Bajo el enfoque constructivista, el centro de atención tiende a desplazarse del profesor al estudiante. El aula ya no es un lugar en el que el profesor ("experto") vierte el conocimiento en estudiantes pasivos, que esperan como vasos vacíos a ser llenados. En el enfoque constructivista, se insta a los estudiantes a participar activamente en su propio proceso de aprendizaje. En lugar de decir "NO" cuando un estudiante no da la respuesta exacta que se busca, el profesor constructivista intenta comprender el pensamiento actual del estudiante sobre el tema. El profesor constructivista cree que la evaluación debe utilizarse como una



herramienta para mejorar tanto el aprendizaje de los estudiantes como la comprensión del profesor sobre la comprensión actual de los estudiantes. No debe utilizarse como una herramienta de rendición de cuentas que hace que algunos estudiantes se sientan bien consigo mismos y hace que otros se rindan. En un aula constructivista se utilizan diferentes herramientas de evaluación, como mapas conceptuales, portafolios y rúbricas, así como procesos de autoevaluación, la evaluación entre pares y la evaluación colaborativa.

Partiendo desde una mirada amplia, la evaluación de los aprendizajes es concebida como un “proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna sobre el mérito y valía del aprendizaje de un estudiante con el fin de emitir un juicio de valor que permita tomar diversos tipos de decisiones” (Ahumada, 2005. Pag 12). En esta misma línea, algunos autores concuerdan con la idea de Ahumada, planteando que la evaluación es un proceso mediante el cual se identifica, se recolecta, se organiza y se analiza información respecto a un objeto de evaluación, sobre la cual se emiten juicios de valoración a partir de criterios claramente establecidos (Córdoba, 2006; Holguín, 2015; Astorga y Bazán, 2013 y Estévez, 2018), Estos mismos autores, nos permiten comprender que la evaluación de los aprendizajes desde un paradigma constructivista, es vista como un proceso, por medio del cual se identifica la información respecto a un objeto de evaluación, una vez obtenida esta información, se la organiza y se la analiza, con el fin de proveer información valiosa, confiable y oportuna al docente, sobre el grado de construcción de los conocimientos de los estudiantes.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2000), resaltan la importancia que tiene para el docente, la evaluación de los aprendizajes, pues esta es una tarea necesaria, en tanto que



aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y perturban a los estudiantes. Acotando a ello, González, Hernández citado en Landi (2016), la evaluación de los aprendizajes, ayuda al docente a comprobar de modo sistemático el aprendizaje alcanzado por el estudiante durante su instrucción, valorando el grado de significatividad y funcionalidad de los aprendizajes construidos y la capacidad de utilizar los conocimientos alcanzados para solucionar diferentes tipos de problemas. Por lo tanto, la evaluación de los aprendizajes debe proporcionar al profesor, mecanismos que le permiten conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y perturban a los estudiantes, todo con el fin de provocar condiciones favorables para conseguir que los estudiantes logren construir sus aprendizajes.

En la misma línea, la evaluación constructivista de los aprendizajes debe brindar al docente las herramientas necesarias para poder valorar el conocimiento adquirido por los estudiantes, saber hasta donde llegaron sus conocimientos tratando siempre de rescatar sus potencialidades, disminuir sus carencias, conocer los elementos que afectan en el proceso enseñanza aprendizaje y, sobre todo, conocer las causas que influyen en el bajo desempeño académico, para valorarlas y a la vez proponer alternativas de cambio y mejoramiento que contribuyan a la formación de los estudiantes (Casanova,1999; Estévez, 2018). Gracias a la aportación de estos autores, se puede inferir que la evaluación de los aprendizajes desde una mirada constructivista debe proveer al docente información sobre la constatación del desarrollo que alcanzan los estudiantes en el proceso de construcción de los nuevos conocimientos, como base para la toma de decisiones relacionadas con el mejoramiento de la calidad de la educación.



La evaluación de los aprendizajes, además de que ayude a los docentes a mejorar la construcción de conocimientos de sus de estudiantes, no puede reducirse únicamente a los resultados arrojados por los exámenes, estos resultados, si bien son importantes para conocer el grado de adquisición de ciertos conocimientos y habilidades, constituyen solo uno de los elementos que forman parte de la evaluación (Córdoba, 2006). Así mismo, González (2005), menciona que la evaluación de los aprendizajes no puede ni debe concebirse al margen de la evaluación de resultados, ya que ignora el potencial de la evaluación de los aprendizajes, al limitar el interés de la evaluación a su potencial utilitario para tomar decisiones de promoción, acreditación o titulación. Por ello, los resultados de los exámenes, pruebas, deberes y tareas, deben convertirse en un punto de partida para que el docente reflexione en torno a las prácticas evaluativas y a las prácticas de enseñanza, de tal forma que aquello conlleve a un mejoramiento en la construcción de aprendizaje significativo en los estudiantes.

Del mismo modo, García (2003), menciona qué al evaluar los aprendizajes se identifican y verifica los conocimientos, los objetivos, las habilidades, no con el fin de dar una nota sino de observar y analizar cómo avanzan los procesos de aprendizaje y formación implementados. El mismo autor menciona que “lo importante no es qué nota se obtuvo o cuanto se sacó sino qué se logró y cuanto se aprendió” (Pág. 46). Por tanto, son los docentes los llamados a emplear la evaluación de los aprendizajes como un proceso reflexivo, crítico y participativo en una enseñanza y en un aprendizaje consciente, de tal manera que conlleve al mejoramiento de los logros educativos de los estudiantes. Este tipo de evaluación conducirá necesariamente a una renovación permanente, a un análisis crítico sobre su qué hacer como maestro, así mismo a una reestructuración y reorientación continua de su práctica



docente, de manera que influya positivamente en el aprendizaje de los estudiantes y en su formación en general (Córdoba, 2006). Finalmente, cómo menciona Perrenoud (2008), la evaluación no es en sí un objeto, sino un medio para verificar que los estudiantes hayan adquirido los conocimientos que se esperan, por tal motivo, evaluar no implica medir, ni juzgar ni “dar cuenta de” sino que, evaluar significa comprender (Bendersky, 2005).

Bednar et al (1992) destacan dos formas de evaluar el aprendizaje constructivista. La primera consiste en saber si los estudiantes son capaces de funcionar dentro de un dominio de contenido, si pueden utilizar las herramientas y la comprensión del dominio para resolver problemas y, si participan en una tarea auténtica, evaluar si el estudiante ha completado con éxito esa tarea. El segundo método consiste en que los estudiantes reflexionen sobre los procesos por los que han llegado a sus conclusiones y documenten este proceso de construcción. Estos métodos se relacionan con las cuatro etapas de la aplicación de la enseñanza constructivista: 1) obtención de conocimientos previos, 2) creación de disonancia cognitiva, 3) autenticidad y aplicación a nuevos contextos con retroalimentación, y 4) reflexión sobre el aprendizaje. En cuanto a la obtención de conocimientos previos, los profesores pueden utilizar pruebas formales previas, hacer preguntas informales, mantener entrevistas formales con los estudiantes o establecer actividades como la elaboración de mapas conceptuales (Baviskar et al., 2009).

La obtención y organización de la información en forma de un mapa, que se asemeje al propio constructo cognitivo del estudiante, permite a éste y al profesor evaluar cualquier concepto erróneo y orientar la aplicación del plan de clase en consecuencia. En segundo lugar, se crea una disonancia cognitiva que debe actuar como motivador para los estudiantes



al pensar cómo las creencias contradictorias o los nuevos conocimientos encajan con sus propias construcciones. Los profesores pueden seleccionar tareas que tengan una alta probabilidad de ser problemáticas para los estudiantes (por ejemplo, un problema de estudio de casos) y así animar a los estudiantes a pensar profundamente para resolver las ideas conflictivas o "perdidas" (Wheatley, 1991).

Además, la tercera etapa es la aplicación de los conocimientos con retroalimentación (Vermette et al., 2001; Windschitl, 2002). Esto puede ser en forma de pruebas, presentaciones, discusiones en grupo, proyectos, portafolios u otras actividades en las que los estudiantes comparan sus constructos individuales con los de sus compañeros o con nuevas situaciones (Baviskar et al., 2009). Además de comprobar su validez de constructo, la aplicación permite a los estudiantes definir la interconexión del nuevo conocimiento con una variedad de contextos. A través de la autenticidad de la tarea, este nuevo conocimiento se integra de forma permanente. Por último, la reflexión sobre el aprendizaje, en la que los estudiantes tienen la oportunidad de expresar lo que han aprendido (Baviskar et al., 2009). Esto puede ser a través de presentaciones, trabajos o exámenes con preguntas que fomenten la reflexión sobre el proceso de aprendizaje (Saunders, 1992). La reflexión también puede ser a través de actividades que son más meta-cognitivas en la naturaleza como un papel reflexivo, una vuelta a la actividad de creación de disonancia, o hacer que el estudiante explique un concepto a un compañero (Lord, 1994). La evaluación constructivista también puede motivar a los estudiantes a formar sus propias listas de comprobación, co-construir rúbricas, y ayudar al aprendizaje a través de herramientas de autoevaluación y de evaluación entre pares.



Resumiendo, para nosotros la evaluación de los aprendizajes desde un paradigma constructivista, es un proceso, por medio del cual se identifica, se obtiene, se organiza y se analiza un hecho evaluado, con el fin de proveer información valiosa, confiable y oportuna al docente. Dado que los profesores no sólo podrían analizar las dificultades propias del contenido disciplinario y/o la pertinencia de los medios e instrumentos seleccionados, sino que también les facilitaría la identificación de las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y perturban a los estudiantes, todo con el fin de provocar condiciones favorables para conseguir que los estudiantes logren construir sus aprendizajes. Además, es importante resaltar qué en la evaluación de los aprendizajes, lo primordial no es la nota que se obtiene al finalizar una tarea o examen, sino más bien esto debe servir para analizar cómo avanzan los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

1.3 La mirada normativa de la evaluación de los aprendizajes en Educación Básica en algunos países de Latinoamérica.

Consideramos importante, para tener una mirada objetiva de la situación actual de la praxis evaluativa en los diferentes países de la región, realizar un acercamiento a la misma, a través de una escueta indagación en las diferentes páginas web de los respectivos ministerios. Partimos de la idea que las condiciones actuales de la educación pueden ser evaluadas desde diferentes perspectivas acordes a las realidades sociales de cada país, por otro lado, como describía Ketele (1988, p. 5)

La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la



pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación tanta más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras incertidumbres. Cada interrogante planteada lleva a otras. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso.

En este sentido, se ha podido recabar información importante sobre la mirada normativa de la evaluación de los aprendizajes en Educación Básica en algunos países de la región. Por ejemplo: en México, actualmente con un gobierno de tendencia progresista, mismo que se encuentra dirigido por Andrés Manuel López Obrador a partir de diciembre del año 2018 (Villela, 2020), enmarca en la Ley General de Educación Mexicana (2018), que “la educación se centra en contribuir al desarrollo integral y permanente de los educandos, promoviendo el conocimiento, respeto, disfrute y ejercicio de todos los derechos, con el mismo trato y oportunidades para las personas”. Por tanto, la educación en general y su evaluación, es entendida desde un paradigma constructivista, pues, como ratifica la Ley General de Educación mexicana (2018), en su artículo 50, “la evaluación de los estudiantes comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio”. Estos elementos son esenciales para poder emitir un juicio de los resultados obtenidos, ya que se reconoce que el logro educativo es un indicador que se ve afectado por múltiples factores que se entretajan en los procesos de aprendizaje.

De igual forma, en su artículo 28, apartado número uno, esta misma ley, aclara que los docentes usarán los resultados de la evaluación como retroalimentación para la mejora continua en cada ciclo escolar. Es importante entonces, que el estudiante sepa qué es lo que



está logrando y qué no ha logrado todavía. A partir de este entendimiento, y desde una perspectiva constructivista de la educación, el docente debe encaminar al estudiante para que superen las dificultades y construya de manera autónoma su propio aprendizaje.

Por su parte Brasil, caracterizado en la actualidad por un gobierno de posición nacionalista y conservadora, dirigido por el presidente Jair Bolsonaro desde el 2019 denota a la educación, tal como lo menciona el Plan Nacional de Educación brasileña (2018) en función de su meta número 16, donde se establece que los profesores tendrán que favorecer la construcción de conocimientos y valoración de la cultura del investigación en los niños de educación básica, cabe recalcar que el Plan Nacional de Educación inició en el 2014 y tiene vigencia hasta el 2024 y su última actualización fue realizada en el año 2018. De igual forma, en cuanto a la evaluación de los aprendizajes, este Plan Nacional, en su meta número siete, explica que los docentes deben inducir un proceso continuo de autoevaluación en las escuelas de educación básica, a través de la elaboración de instrumentos de evaluación que orienten la mejora continua de la calidad educativa. Acotando a ello, el objetivo 10 señala que se debe fomentar la producción de material didáctico, el desarrollo de planes de estudio y metodologías específicas, instrumentos de evaluación, el acceso a equipos y laboratorios y la formación continua de los docentes de las escuelas públicas.

Por tal motivo, se entiende que, en los establecimientos educativos brasileños donde se imparte la educación básica, se promulga una formación basada en la construcción de los conocimientos, y por ende la evaluación de los aprendizajes seguirá esta misma línea. A la par, se entiende la importancia de la capacitación de los docentes, a través de la formulación de instrumentos de evaluación que permitan a estos conocer el porcentaje de los



conocimientos adquiridos por el estudiante y el grado de efectividad de las estrategias implementadas.

En Argentina, desde el año 2019 asumió el poder un gobierno progresista, regido por el presidente Alberto Fernández. En este país, el enfoque educativo es visto desde un paradigma constructivista, pues como menciona la vigente Ley de Educación Nacional Argentina (2018), en su artículo 48, las instituciones educativas deben brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria. Así mismo, en el artículo 30 plantea que los docentes deben formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos en un mundo en permanente cambio. En cuanto a la evaluación específicamente, el artículo 85 menciona que esta será concebida como un instrumento de mejora de la calidad de la educación.

Por otro lado, en Chile se encuentra vigente la Ley General de Educación chilena promulgada en el mismo año que asume la presidencia Juan Sebastián Piñera quien apuesta por un país más neoliberal, la educación, también se la plantean desde un enfoque constructivista, pues inicialmente en el artículo 29 apartado número dos de la Ley General de Educación chilena (2018), plantea que en el ámbito del conocimiento, los estudiantes deben desarrollar la curiosidad, la iniciativa personal, la creatividad, la comunicación y además deben aprender a pensar en forma reflexiva, evaluando y utilizando información y



conocimientos, de manera sistemática y metódica, para la formulación de proyectos y resolución de problemas. Asimismo, en el campo de la evaluación, el artículo 7, menciona que la evaluación de los estudiantes será continua y periódica y deberá incluir indicadores que permitan efectuar una evaluación conforme a criterios objetivos y transparentes, a fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación. De igual forma, el artículo 37 explica que el docente deberá contar con instrumentos válidos y confiables para dichas evaluaciones, que se aplicarán en forma periódica, además tendrán que informar los resultados obtenidos, a fin de conocer la calidad y equidad.

Para entenderla contextualmente, es importante resaltar la historia detrás de esta ley de educación chilena, para ello es indispensable resaltar el movimiento pingüino del 2006, movimiento de jóvenes estudiantes que reclamaban una mejora sustancial de las condiciones infraestructurales en que se desempeñaba la enseñanza, la reformulación de la calidad de la enseñanza y el rol del Estado como agente de dicho proceso, esto debido a que en el gobierno de Ricardo Lagos, a pesar de luchar contra la dictadura de años anteriores y pertenecer a un partido que fomenta la democracia, su gobierno presentó una crisis educativa y un colapso total en el sistema público; dicha crisis educativa marcaba la brecha entre las escuelas públicas y privadas; cuándo la socialista Michelle Bachelet entra a la presidencia en el mismo año, con una visión progresista constituye el primer paso para un cambio de paradigma entre un sistema educativo con lógicas de mercado y uno que concibe a la educación como un derecho (Henríquez, 2007). Al menos, a nivel de política se modifican ciertos paradigmas a través de la ley de inclusión, de des municipalización y la gratuidad de la educación. Visto esto, nos podemos dar cuenta qué la educación y por tanto la evaluación de los aprendizajes



en Chile, logró un cambio de paradigma hacia una visión constructivista, la cual no es considerada como un momento puntual, sino como un proceso que se articula con la acción educativa, de modo que pueda efectivamente servir de retroalimentación y ser utilizada para la toma de decisiones de acción futura, a fin de mejorar la calidad de la educación. De igual forma, se entiende que, en la educación chilena, se considera distintos momentos de aplicación de la evaluación, estos pueden ser; la evaluación inicial, la evaluación formativa y la evaluación sumativa.

En el contexto ecuatoriano, la reforma curricular vigente, fue promulgada por medio de la ley de educación intercultural LOEI, bajo el gobierno progresista a cargo del ex presidente Rafael Correa en el año 2011. En el año 2021 en la presidencia de Lenín Moreno, se realizó una reforma a la LOEI en términos de nuevos escalafones docentes, sistemas de jubilación docente, bachillerato general, prueba ser bachiller, acceso a la educación superior, retorno de Instituciones Educativas a Fuerzas Armadas y Policía, jornada laboral, protección a la niñez y sistema de educación intercultural Bilingüe y la Etnoeducación. Sin embargo, en esta actualización no se tocaron temas como la evaluación de los aprendizajes ni el paradigma educativo ecuatoriano. Actualmente, en el gobierno de derecha del presidente Guillermo Lasso, se encuentran vigentes los postulados establecidos en la LOEI del año 2011, con inminentes amenazas de reforma.

Por lo tanto, a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en el año 2011, se establece en su artículo 184, que la evaluación es vista como un proceso continuo de observación, valoración y registro de información que evidencia el logro de objetivos de aprendizaje de los estudiantes, mediante sistemas de retroalimentación



que están dirigidos a mejorar la metodología de enseñanza y los resultados de aprendizaje. En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, en el contexto ecuatoriano el artículo 85 de la LOEI (2011), la evaluación de los aprendizajes debe tener como propósito principal que el docente oriente al estudiante de manera oportuna, pertinente, precisa y detallada, para ayudarlo a lograr los objetivos de aprendizaje. Además, en el artículo 186 de los reglamentos de la LOEI; estipula que las evaluaciones de los estudiantes deberán realizarse en tres momentos: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa.

Acotando a ello, en el artículo 8 de la LOEI (2011), señala que la evaluación es un principio general de la actividad educativa, puesto que esta, debe ser integral y aplicarse participativa y permanentemente en todo el Sistema Educativo Nacional. En el mismo fundamento legal, se precisa también que los docentes y los estudiantes deben ser evaluados de manera sistémica y recíproca, como parte esencial de un proceso de aprendizaje, que no está limitado a alguien en particular, sino que promueve el intercambio de conocimientos y experiencias entre todos sus participantes. Por tanto, en Ecuador los estudiantes están obligados a participar en la evaluación de manera permanente a través de procesos internos y externos que validen la calidad de la educación y el interaprendizaje.

En tal sentido, en la evaluación de los aprendizajes en las escuelas ecuatorianas, recogerían la información brindada por los estudiantes durante el proceso de adquisición de sus nuevos aprendizajes, a partir de sus conocimientos previos y de la contextualización de los contenidos. Con esta información, el docente analizaría y emitiría juicios en torno al grado de construcción de los conocimientos de los estudiantes y el grado de efectividad de las estrategias utilizadas por el docente para que dicha construcción sea posible.



A manera de conclusiones, en el campo educativo y haciendo referencia a las políticas educativas en los países de Latinoamérica, que atañen directamente a la evaluación, nos podemos dar cuenta que estas toman en cuenta varios factores, tales como la cultura, lo social, el nivel económico y los ambientes de aprendizaje de los estudiantes. Además, entendemos que a pesar de los diferentes enfoques políticos de los gobiernos (conservadores o progresistas), sus políticas educativas coinciden en que la educación en general, y por ende la concepción de evaluación de los aprendizajes, deben dinamizarse en función de las nuevas realidades que sus sociedades (como parte de las sociedades globales) enfrentan, especialmente, el hecho de estar inmersos en sociedades del conocimiento o de la información.

De esta manera, y paralelamente al significativo crecimiento del campo de estudio de la evaluación educativa en la región, su relevancia en los procesos educativos es cada vez más significativa, considerándose como un instrumento que ayuda a los docentes a valorar si la metodología empleada en el aula es la adecuada para que los estudiantes construyen su conocimiento y a su vez, para mejorar la calidad de la educación.

En definitiva, podemos darnos cuenta que, a nivel de Latinoamérica, en la gran mayoría de los países predomina una evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva constructivista, a partir de la cual, al evaluar los aprendizajes se identifican y verifica los conocimientos, los objetivos, las habilidades, no con el fin de dar una nota sino de observar y analizar cómo el estudiante ha avanzado en la construcción de sus conocimientos. Esta mirada de la evaluación de los aprendizajes en las políticas de algunos países latinoamericanos, permite que los docentes puedan reflexionar sobre la metodología utilizada



en sus clases, de tal manera que esta reflexión conlleve al mejoramiento de los logros educativos de los estudiantes y el mejoramiento de la calidad de la educación en Latinoamérica.

No cabe duda que los países de Latinoamérica se encuentran constantemente adaptando sus políticas educativas a los nuevos contextos y realidades educativas. En este contexto, y más específicamente en relación a la normativa de la evaluación de los aprendizajes, se evidencia la necesidad de adaptación contextual, pues cómo menciona Murillo (2004), el interés por los sistemas de evaluaciones educativas en todo el mundo y, en especial, en América Latina, ha incrementado significativamente en los últimos años, consecuencia de la consolidación de la comunidad científica dedicada al tema en Latinoamérica del efecto escuela y evaluaciones de programas. Sin embargo, consideramos importante contrastar la normativa con la puesta en práctica en las instituciones de Educación Básica de los distintos países latinoamericanos.

CAPÍTULO 2: LA PRÁCTICA EVALUATIVA

En este apartado se enmarca una visualización sobre el concepto de la práctica evaluativa, con el propósito de orientar de una mejor manera al lector, para luego dar a conocer los principales tipos, los factores que determinan estas prácticas evaluativas de los docentes y las concepciones de los docentes para la evaluación.

Uno de los propósitos de la evaluación del aprendizaje en educación básica, es proporcionar el contexto en el que se pueden establecer los objetivos educativos y se pueda monitorear y registrar el progreso de los estudiantes, con el fin de determinar la profundidad



del aprendizaje conseguida. La evaluación del aprendizaje es un prelude para aprender más y permite tanto a los profesores como a los alumnos monitorear el progreso hacia el logro de los objetivos establecidos (Green, 1999).

En términos de acción, evaluar es determinar, estimar o juzgar el valor de un fenómeno. En este sentido la evaluación del aprendizaje en educación básica es el proceso sistemático de recopilar, registrar, interpretar y utilizar información sobre las respuestas de los alumnos a una tarea educativa para ayudar a profesores y alumnos a ajustar sus respectivos esfuerzos. Esto sugiere que la evaluación precede a la retroalimentación y está en el centro de una buena enseñanza y aprendizaje (Steward, Brumm y Mickelson, 2004).

2.1 Las prácticas evaluativas en educación básica

En la educación básica, la evaluación del aprendizaje se lleva a cabo con mayor frecuencia en el aula; la evaluación en el aula implica que los profesores determinen qué están aprendiendo los alumnos y cómo y en qué medida lo están aprendiendo (Steward, Brumm y Mickelson, 2004). El propósito general de la evaluación en la educación básica es explorar cómo se pueden utilizar las prácticas de evaluación para mejorar la calidad y la eficiencia de la enseñanza y el aprendizaje con el objetivo de mejorar los resultados de los estudiantes. Por tanto, la evaluación en el aula está en el centro del proceso de enseñanza y el aprendizaje, una característica obvia y deseable de la evaluación es que debe ser válida para su propósito: que evalúe lo que se pretende evaluar y proporcione datos confiables o responsables a todas las partes interesadas. De ahí que la literatura educativa este apegada al concepto de evaluación formativa y sumativa. Las evaluaciones formativas y sumativas generalmente se distinguen en términos de función y propósito. La evaluación formativa a



veces se denomina evaluación para el aprendizaje y la evaluación sumativa, como evaluación del aprendizaje (Looney, 2011). El primero se trata de ayudar al aprendizaje, el segundo tiene la función principal de calificar o medir.

La evaluación formativa se refiere a herramientas que identifican conceptos erróneos y brechas de aprendizaje a lo largo del camino y evalúan cómo cerrar esas brechas. Incluye herramientas efectivas para ayudar a moldear el aprendizaje e incluso puede reforzar las habilidades de los alumnos para apropiarse de su aprendizaje cuando comprenden que el objetivo es mejorar el aprendizaje y no aplicar una calificación decisiva. Puede implicar que el alumno se evalúe a sí mismo, a sus compañeros o incluso al profesor, a través de la escritura, cuestionarios calificados o no calificados, conversación y más (Theall y Franklin, 2010).

Por el contrario, las evaluaciones sumativas evalúan el aprendizaje, el conocimiento, la competencia o el éxito de los alumnos al final de un período de instrucción, como una unidad, un curso o un programa. Bendersky. (2005) observa que las evaluaciones sumativas reciben la mayor parte de la atención de los estudiantes porque tienden a ponderar mucho en las calificaciones de los estudiantes. También tienden a ocurrir en puntos clave de inflexión y/o puntos finales dentro del esquema general del curso, ya sea al final de una unidad, a mitad de período o al final del programa. Como tal, las evaluaciones sumativas tienden a ser oportunidades para sintetizar grandes cantidades de contenido y/o habilidades y para interactuar con el material del curso de manera creativa (Bendersky. 2005). Algunos de los tipos más comunes de evaluación sumativa en el nivel de educación básica incluyen exámenes, trabajos finales, carpetas de trabajo, presentaciones en seminarios, defensa de



proyectos, etc. Las evaluaciones sumativas de un alumno individual pueden usarse para la promoción, certificación o admisión a niveles superiores de educación (Nworgu, 2015).

La evaluación formativa, por el contrario, se basa en la información recopilada en el proceso de evaluación para identificar las necesidades de aprendizaje y ajustar la enseñanza. Algunos investigadores educativos sugieren que la información recopilada por los profesores podría utilizarse tanto con fines formativos como sumativos. Sin embargo, podría considerarse injusto utilizar información de una tarea formativa con un propósito sumativo (Harlen, 2006).

2.1.1. Práctica de la evaluación sumativa

La evaluación sumativa resume lo que un estudiante ha logrado al final de un período de enseñanza, en relación con los objetivos de aprendizaje y los estándares nacionales relevantes. El período puede variar, dependiendo de lo que quiera averiguar el profesor; puede haber una evaluación al final de un tema, al final de un trimestre o medio trimestre, al final de un año o, como en el caso de las pruebas curriculares nacionales, al final de una etapa clave (Cordero et al, 2013). La evaluación sumativa en la educación básica proporciona a los alumnos, maestros y padres una comprensión del aprendizaje general del alumno; con frecuencia en estas evaluaciones se consideran exámenes formales con un tiempo específico, y pueden incluir ensayos, proyectos, presentaciones, obras de arte, portafolios creativos, informes o experimentos de investigación importantes (Lafourcade, 1992). Estas evaluaciones están diseñadas para medir el rendimiento del alumno en relación con los objetivos generales de aprendizaje de la asignatura según lo establecido en los estándares del plan de estudios pertinentes. Según Lane (2018), el diseño y los objetivos de las evaluaciones



sumativas generalmente están estandarizados para que se puedan aplicar a un gran número de alumnos, múltiples cohortes y períodos de tiempo. Los datos recopilados sobre el rendimiento de cada alumno, grupo, escuela o sistema proporcionan a las escuelas y administradores una herramienta para evaluar el conocimiento de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje. También pueden compararlos con cohortes anteriores y otras escuelas.

En la educación básica, las evaluaciones acumulativas se utilizan típicamente para evaluar la eficacia de los programas y servicios de instrucción al final de un período académico, año o en un tiempo intermitente predeterminado (Lafourcade, 1992). El objetivo de las evaluaciones sumativas es emitir un juicio sobre la competencia de los alumnos después de que se completa una fase de instrucción. Aunque la información obtenida de las evaluaciones sumativas se puede utilizar para mejorar el desempeño docente futuro, la mayoría de las veces, no se proporciona de manera oportuna para brindar oportunidades de revisión o modificación de las estrategias de instrucción mientras la enseñanza y el aprendizaje aún están en progreso (Huerta, 1994).

Las evaluaciones sumativas en la educación básica también son herramientas para ayudar a evaluar la efectividad de los programas, las metas de mejora escolar, la alineación del plan de estudios o la ubicación de los estudiantes en programas específicos. Por lo tanto, se da periódicamente para determinar en un momento determinado qué objetivos educativos han logrado los alumnos.

Existe una tendencia a considerar las evaluaciones sumativas solo como pruebas estandarizadas, como las evaluaciones realizadas por el ministerio de educación, pero



también se utilizan y son una parte importante de la evaluación continua en el aula (Ravela et al, 2008). La evaluación sumativa a nivel de aula es una medida de responsabilidad que generalmente se usa como parte del proceso de calificación. La clave es pensar en la evaluación sumativa como un medio para medir, en un momento determinado, el aprendizaje de los alumnos en relación con los estándares del contenido del plan de estudios. Aunque la información que se recopila de este tipo de evaluación es importante, solo puede ayudar a evaluar ciertos aspectos del proceso de aprendizaje porque están dispersos y ocurren después de la instrucción cada cierta semana, meses o una vez al año (Garrison y Ehringhaus, 2016). Las evaluaciones sumativas están lejos del propósito de proporcionar información a nivel del aula y hacer ajustes e intervenciones de instrucción durante el proceso de aprendizaje. Se necesita una evaluación formativa para lograr esto.

2.1.2. Práctica de la evaluación formativa

En la práctica, de acuerdo con (Perrenoud, 2008) la evaluación en el aula es formativa cuando ayude al estudiante aprender y a desarrollarse, además contribuye a la regulación de los aprendizajes en curso, en el sentido de sus dominios a los que apunta. Esta regulación suele ser estar teñida por obstáculos como encerrarse en una lógica del conocimiento en detrimento de una lógica del aprendizaje; atenerse a una imagen demasiado vaga de los mecanismos de aprendizaje; dar prioridad a la regulación de la tarea por oposición a la del aprendizaje

Existen muchas barreras logísticas para hacer de la evaluación formativa una parte regular de la práctica en el aula en el nivel de educación básica, como un tamaño de clase grande, requisitos curriculares extensos, presión externa para la rendición de cuentas y la



dificultad de satisfacer las necesidades individuales diversas y desafiantes de los alumnos. Por lo tanto, la calidad de la evaluación formativa se basa, en parte, en las estrategias que utilizan los maestros para obtener evidencia del aprendizaje de los estudiantes en relación con las metas y con el nivel de detalle apropiado para dar forma a la instrucción posterior (Stiggins, 2006).

Según Hortigüela, Pérez-Pueyo y Gonzáles-Calvo (2019), en la actualidad persiste la práctica docente de considerar la evaluación como sinónimo de calificación. Esta confusión conlleva a realizar en el aula actividades evaluativas que no son nada pedagógicas. No todo lo evaluable tiene que ser calificable, entendiendo por calificación a una nota numérica al culminar un proceso; los nuevos enfoques educativos consideran que, la evaluación está asociada al aprendizaje. Señalando a Pasek y Mejía (2017), este tipo de evaluación es formativa y plantea una concepción constructivista del aprendizaje, en la que el estudiante estructura sus conocimientos a través de las actividades educativas que realiza; concebida así, la evaluación formativa es el proceso a través del cual el docente identifica los errores de los estudiantes, entiende sus causas y toma decisiones para superarlas.

Otro aspecto que se resalta en la práctica de la evaluación formativa es la consistencia entre la definición y la acción; Dorn (2010) comenta, “aunque la evaluación formativa es atractiva en teoría, tanto su práctica como su definición son inconsistentes” (p. 328); de acuerdo con su propuesta; la inconsistencia de la evaluación formativa se minimiza mediante un sistema bien definido, como el de “respuesta a la intervención”, que al menos en teoría, minimiza el error en la determinación de la intervención más próxima. Dorn, por lo tanto, sugiere el desarrollo e incorporación de lo que él llama "evaluación formativa estructurada"



(p. 326) en los marcos de evaluación estandarizados existentes, como respuesta a la intervención con miras a mejorar el sistema. Dorn sostiene que esto asegura “fidelidad, regularidad y uso de la evaluación formativa estructurada” (p. 328). También implica que es más probable que los maestros “respondan uniformemente a los datos cambiando la forma de instrucción” (p. 328) cuando los datos de la evaluación formativa se utilizan dentro de un marco estructurado.

Por el contrario, Shepard (2005) y Wiliam (2004) creen que las evaluaciones de referencia como los de “respuesta a la intervención” no son directamente formativas: “Lo que hace que la evaluación formativa sea formativa es que se utiliza inmediatamente para hacer ajustes para formar un nuevo aprendizaje” (Shepard 2005, p.4). La concepción de la evaluación formativa, está anclada en el mundo de la interacción en el aula, donde no solo está vinculado a los objetivos de instrucción, sino que se integra sincrónicamente en el proceso de instrucción en sí mismo. Por lo tanto, los maestros deben comprender que las oportunidades para apoyar el aprendizaje aparecen y desaparecen en lapsos de tiempo “momentos de contingencia” que hacen que las prácticas de medición estandarizadas parezcan sencillas y sin incidentes.

La palabra "inconsistente" es de hecho una característica destacada de la práctica de la evaluación formativa. Las nociones clave de modificación y adaptación para satisfacer las necesidades de alumnos o grupos de alumnos específicos es una característica clave que socava la aplicación y estandarización coherentes. Cada aula es única y los maestros interactuarán con los estudiantes de maneras que sean consistentes con sus concepciones colectivas de evaluación formativa, pero que serán inconsistentes con la práctica de sus



colegas comprometidos con esta evaluación, ya que están en interacciones de aprendizaje completamente diferentes con sus propios estudiantes y en diferentes contextos (Díaz-Barriga, 2002).

Quizás no se requieran más pruebas para afirmar de facto que las aulas de las escuelas públicas son tan diferentes entre sí como para desafiar cualquier intento de estandarizar la práctica docente. Quizás, de manera más realista, las aulas se entienden como entornos complicados y dinámicos en los que se mejora el aprendizaje cuando la enseñanza depende de las interacciones únicas que tienen lugar. Esto hace que la tarea de convertirse en un practicante eficaz de la evaluación formativa sea muy desafiante (Santos, M. 2014).

2.2 Factores que determinan la práctica evaluativa de los docentes de Educación Básica.

Tradicionalmente se concebía al profesor como responsable de evaluar lo que sus alumnos han aprendido, esencialmente realizando pruebas del aprendizaje y utilizando esas pruebas para documentar y promover la motivación y el rendimiento de los estudiantes, siguiendo un plan de estudios e influyendo en los alumnos de múltiples maneras. En un contexto educativo que ha cambiado considerablemente en los últimos años, han surgido una serie de factores que afectan a todo lo que se hace en el aula incluida la evaluación; por lo tanto, comprender estos factores y su forma de alinearse, es esencial para desarrollar y utilizar evaluaciones eficaces.

La práctica de un proceso de evaluación requiere que las partes interesadas, como los administradores y los responsables institucionales, motiven a los profesores a mejorar sus prácticas evaluativas (Black, P., et al, 2003). También requiere que los investigadores identifiquen obstáculos para la práctica de evaluación en las aulas y propongan la reducción



o eliminación de esos obstáculos para facilitar las prácticas de evaluación por los profesores. Clarke y Hollingsworth (2002) identificaron cuatro factores que influyen en el entorno de evaluación, estos factores incluyen “fuentes externas de información o estímulo (dominio externo), conocimiento personal, creencias y actitudes (dominio personal), experimentación profesional (dominio de práctica) y resultados destacados en la enseñanza (dominio de consecuencias)” (Clarke y Hollingsworth, 2002, p. 957).

En este apartado se revisa la literatura para encontrar los posibles factores que afectan la adopción de un proceso de evaluación por parte de los profesores en su práctica y clasificar estos factores utilizando un marco similar al desarrollado por Clarke y Hollingsworth (2002). En este sentido se analizan los factores personales, contextuales, externos y relacionados con los recursos.

2.2.1 Factores personales

La toma de decisiones de los profesores sobre evaluación está influenciada por muchos factores internos y externos (McMillan, 2003). Los factores internos están relacionados con los valores personales y profesionales de los docentes y pueden cambiar de un docente a otro. Según algunos estudios, los siguientes factores afectan la adopción de un proceso evaluativa por parte de los profesores: creencias y valores de los profesores; conocimiento de los profesores (conocimiento del contenido pedagógico); actitudes de los profesores; orientaciones de los profesores; percepciones de los profesores; la autoeficacia y las motivaciones de los profesores; experiencia docente y profesional; y concepciones / comprensión de la evaluación por parte de los profesores.

- 1) Creencias y valores de los profesores



Según McMillan (2003), las creencias y valores de los profesores, su voluntad de proporcionar diversas estrategias de evaluación para satisfacer las necesidades de los estudiantes y su capacidad para involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación, influyen en la evaluación de los aprendizajes. Los valores de los maestros para la enseñanza centrada en el maestro (instructivista) y centrada en el estudiante (constructivista y sociocultural) también influyen en la evaluación por parte de los maestros (Black & William, 2006). Mientras que la visión de la enseñanza centrada en el estudiante afecta positivamente la práctica evaluativa, la visión de la enseñanza centrada en el profesor la limita (Willis, 2008). Si las creencias y valores de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje encajan con las visiones de la enseñanza centradas en el alumno y orientadas al aprendizaje, es más probable que adopten una evaluación formativa (Yung, 2006), mientras que las creencias del profesor centradas en la calificación de pruebas tienden a llevarlos a practicar la evaluación sumativa (Buck, 2009). Las creencias de los profesores sobre las formas de conocimiento también afectan la adopción de un adecuado proceso de evaluación. Los profesores, que dan más valor a las formas de conocimiento fácticas y evocadoras, tienen menos probabilidades de adoptar una evaluación formativa que otros profesores, que valoran las formas de conocimiento de síntesis y evaluación (Box, 2008).

2) Conocimientos de los profesores

Los conocimientos de los profesores se pueden definir como el conocimiento que tienen los profesores para enseñar y diferenciar a un profesor de un experto en la materia. Según Magnusson et al. (Magnusson et al, 1999) los profesores con conocimientos débiles se limitan a ver la evaluación como una herramienta para la rendición de cuentas y ver la



evaluación y la enseñanza como actividades distintas (Jones y Moreland, 2005). Por el contrario, los profesores que tienen conocimientos sólidos pueden entender cómo piensan y comprenden sus alumnos las actividades y preguntas de evaluación, y dar retroalimentación adecuada a los alumnos para apoyar su aprendizaje (Black & William, 2006). En el caso de la evaluación formativa se requiere que los maestros realicen cambios profesionales inmediatos durante la instrucción, y esto requiere que tengan conocimientos sólidos para satisfacer con confianza las necesidades emergentes de los estudiantes para avanzar en su aprendizaje (Bell y Cowie, 2001). Los profesores, que tienen conocimientos robustos, destacan la calidad del trabajo de los estudiantes y muestran sus fortalezas y debilidades para promover el autoaprendizaje. Por el contrario, los profesores, que tienen conocimientos menos robustos, enfatizan la cantidad de trabajos de sus alumnos y califican el trabajo de los alumnos con fines sumativos (Jones y Moreland, 2005).

3) Actitudes de los profesores

En la literatura se ha encontrado que existe una fuerte relación entre las actitudes de los profesores y la práctica evaluativa (Lee y Wiliam, 2005). La actitud se define como “un subconjunto de constructos que nombran, define y describen la estructura y el contenido de los estados mentales que se cree que impulsan las acciones de una persona” (Richardson 1996, p. 102). La actitud del maestro hacia la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación afecta su práctica. También se ha encontrado que los profesores, cuyas actitudes hacia la evaluación están moldeadas por exámenes externos y de responsabilidad, es poco probable que adopten y practiquen la evaluación formativa en sus aulas y es más probable que hablen de limitaciones como la falta de tiempo (Flaitz, 2011). La investigación también ha demostrado



que los profesores, cuya actitud hacia el aprendizaje está dominada por una visión del aprendizaje centrada en el profesor, no adoptan la evaluación formativa ni enfatizan el control y la gestión de los estudiantes como un problema (Black y Wiliam, 2006). Por el contrario, la investigación ha demostrado que los profesores, que tenían una actitud positiva hacia el papel de la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes, es más probable que incorporen evaluación formativa en sus prácticas (Lee y Wiliam, 2005).

4) Orientaciones de los profesores

Las evaluaciones que utilizan los profesores se ven afectadas por las orientaciones de los profesores hacia el aprendizaje y la enseñanza. La literatura ha sugerido dos orientaciones diferentes de los profesores que afectan sus prácticas de evaluación. El primero son los maestros orientados al desempeño que valoran la adquisición y retención de conocimientos. El segundo son los profesores orientados al aprendizaje, que se centran en la comprensión y el cambio conceptual de los alumnos (Berry, 2010). Según (Berry, 2010) mientras los profesores orientados al desempeño tienden a utilizar estrategias de evaluación sumativa como cuestionarios y pruebas, los profesores orientados al aprendizaje tienden a utilizar estrategias de evaluación formativa como la autoevaluación (Butt, 2010). La investigación también ha demostrado que la orientación de los profesores a la incertidumbre afecta su adopción de la evaluación formativa porque " la evaluación formativa requiere que los profesores toleren la incertidumbre, sean flexibles y asuman riesgos "(Bell y Cowie, 2001, p. 131). Los profesores, que pueden tolerar la incertidumbre en las prácticas del aula y asumir riesgos, tienen más probabilidades de adoptar la evaluación formativa.

5) Percepciones de los profesores



La percepción se define como un proceso o una forma en que las personas dan significado a sus experiencias y evalúan a los demás (Black et al, 2003), por lo tanto, la percepción es importante ya que impacta en los comportamientos y prácticas. Existe una fuerte asociación entre las percepciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas en el aula (Brown, 2004). Las percepciones de los profesores sobre sus roles en el aula afectan la evaluación del aprendizaje, en el sentido que los docentes, que ven su papel de facilitadores y promotores de la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, se inclinan a adoptar la evaluación de carácter formativo a diferencia de los docentes que perciben su papel como conferenciantes (Black et al, 2003). Las percepciones de los profesores sobre el plan de estudios y las habilidades de los estudiantes también son determinantes al evaluar los aprendizajes (Black y Wiliam, 2006). De acuerdo con (Box, 2008), los docentes, que no ven la evaluación formativa como un enfoque para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, pueden utilizarla para una unidad específica, pero pueden no adoptarla por completo en su práctica.

6) Autoeficacia y motivación de los docentes

Según Bandura (Bandura, 1997), las actuaciones y los comportamientos de las personas se ven afectados por sus propias habilidades y expectativas sobre los comportamientos deseados. Bandura (Bandura, 1997) llamó "autoeficacia" a las creencias de las personas en sus propias habilidades para realizar una actuación y "expectativa de resultado" o motivación para las expectativas de las personas basadas en sus experiencias previas de que esta actuación producirá un resultado deseado (p. 217). La autoeficacia de los profesores motiva a los profesores a desarrollar sus prácticas evaluativas superando las



dificultades encontradas (Sutton, 2010). Por ejemplo, los profesores, que creen que pueden controlar sus actividades en el aula y los problemas de gestión, están más inclinados a practicarla evaluación formativa en su enseñanza. Las motivaciones extrínsecas e intrínsecas de los profesores también afectan sus prácticas evaluativas. Los profesores, que tienen experiencias positivas sobre los resultados de un determinado tipo de evaluación, tienden a utilizarla con frecuencia en sus prácticas (Sutton, 2010). Además, las motivaciones extrínsecas de colegas, directores y educadores motivan a los maestros a adoptar una evaluación de carácter formativa o sumativa.

7) Docencia y Experiencia Profesional

Las experiencias docentes y profesionales de los profesores influyen en la apreciación y adopción de un método de evaluación por parte de los profesores (Bell y Cowie, 2001). Los profesores, que tienen más experiencia docente, incluyendo "experiencias del tema, de los estudiantes como aprendices y de haber enseñado la unidad de trabajo antes", tienden a utilizar con frecuencia estrategias de evaluación formativa en sus prácticas (Bell y Cowie, 2001, p. 75). Por el contrario, los profesores, que tienen más experiencia en la enseñanza de la evaluación sumativa como aprendices o profesores, tienen más probabilidades de utilizarla (Marsh, 2007). Las experiencias profesionales de los profesores, incluida la participación en programas de desarrollo profesional, conferencias y entornos de aprendizaje profesional, afectan la práctica evaluativa (McMillan, 2003).

8) Concepción de la evaluación por parte de los profesores

La toma de decisiones de los profesores sobre la evaluación también se ve afectada por la concepción de la evaluación por parte de los profesores (Remesal, 2007). Las



concepciones de los profesores sobre la evaluación se han definido en cuatro aspectos: “a) el papel de la evaluación en el aprendizaje; b) el papel de la evaluación en la enseñanza; c) el papel de la evaluación en la certificación del aprendizaje; y d) el papel de la evaluación en la responsabilidad del rendimiento de los alumnos” (Chow y Leung, 2011, pág. 31). Las dos primeras concepciones están relacionadas con la noción de evaluación para el aprendizaje y las dos últimas están alineadas con la noción de evaluación del aprendizaje. (Yung, 2006) estudió las concepciones de los profesores que aplican la evaluación en el aula y descubrió que los profesores que destacaban el concepto de evaluación y consideraban los procesos de evaluación y la enseñanza como actividades diferentes, tienden a aplicar la evaluación sumativa. También se ha señalado que las concepciones de los profesores sobre la evaluación están determinadas por la tensión entre las pruebas externas, y sus propios valores y concepciones (Remesal, 2007). Esta tensión puede hacer que los maestros utilicen la evaluación solo con fines sumativos y perciban la evaluación formativa como una carga de trabajo adicional que requiere mucho tiempo y una actividad inútil. Esto destaca claramente la necesidad de una mayor investigación por lo que se amplía en el siguiente apartado.

2.2.2. Factores contextuales

Los factores contextuales están directamente relacionados con el contexto de enseñanza que incluye el entorno y las realidades de las escuelas. Si bien estos factores contextuales no están directamente asociados con las ideas internas de los profesores, afectan las decisiones de los profesores sobre la evaluación de los aprendizajes.

1) Contexto escolar y política interna



La toma de decisiones de los profesores sobre la evaluación en el aula se ve afectada por el contexto y las políticas escolares (Black y Wiliam, 2004). Según Black y Wiliam (2004) las políticas escolares generalmente requieren que los maestros usen pruebas sumativas para informar la mejora de los estudiantes en los estándares. Esto hace que los maestros tengan dificultades para concentrarse ya sea en las necesidades de los estudiantes o de la escuela. Por lo general, debido a la presión de los administradores escolares y los directores de escuela, tienden a utilizar la evaluación sumativa para mantener altos puntajes de evaluación en lugar de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes que requieren el uso de una evaluación formativa (Hall y Harding, 2002). Con la presión de las pruebas escolares sumativas frecuentes, los maestros adoptan la enseñanza de transmisión y utilizan actividades impulsadas por pruebas. Además, Black y Wiliam (2004) encontraron que las escuelas no suelen tener políticas educativas específicas para adoptar un método de evaluación. Si bien casi todas las escuelas tienen su propio equipo de evaluación, que es responsable de desarrollar las políticas de evaluación de la escuela, se evidencia falta de conocimiento de este equipo sobre evaluación de los aprendizajes.

2) Apoyo escolar interno

La práctica evaluativa requiere apoyo efectivo y la colaboración de colegas y líderes escolares, como el director general y los líderes de departamento (Gioka, 2008). En particular, los estudios han demostrado la importancia del apoyo y el estímulo que reciben los profesores de sus colegas para adoptar, revisar y reflexionar sobre sus prácticas de evaluación. Los maestros necesitan tiempo, energía, motivación y apoyo profesional para desarrollar sus prácticas de evaluación. “En esencia, el término aprendizaje profesional



implica el proceso en el que los profesores desarrollan su propia comprensión de los procesos involucrados”. (Marsh, 2007, pág. 107). El papel de los jefes de departamento es importante en la adopción de un método de evaluación por parte de los profesores (Gioka, 2008). Por lo tanto, el conocimiento y la actitud de los jefes de departamento son importantes y pueden apoyar o limitar la práctica evaluativa por parte de los profesores. Si el jefe de departamento tenía conocimientos y una actitud positiva hacia la evaluación formativa, asigna tiempo adicional para que los profesores discutan y colaboren para mejorar las prácticas de evaluación formativa y puedan integrarla en las políticas departamentales (Jones y Moreland, 2005). Los directores y administradores de las escuelas tienen un poder oficial sobre las prácticas de los maestros. Si sus conocimientos y actitudes sobre la evaluación de los aprendizajes son apropiados, pueden apoyar la adopción de un método adecuado de evaluación en toda la escuela proporcionando tiempo, motivación y fuentes eficientes a los profesores (Marsh, 2007). Sin embargo, (Willis, 2008) ha demostrado que los directores y administradores de las escuelas no tienen los conocimientos y las actitudes adecuadas hacia la evaluación formativa y ejercen presión sobre los maestros para que utilicen la evaluación sumativa para mejorar el éxito escolar en exámenes externos a gran escala (Marsh, 2007).

3) Actitud, desconfianza y resistencia de los estudiantes

(Remesal, 2007) señala que la actitud, la desconfianza y la resistencia de los estudiantes hacia el proceso de evaluación afectan su práctica por parte de los profesores; las experiencias pasadas de los estudiantes con la evaluación sumativa hacen que tengan una actitud negativa hacia la evaluación formativa. Esto desalienta a los estudiantes a utilizar y dar retroalimentación a los profesores y sus compañeros, lo que disminuye las interacciones



en el aula y las motivaciones de los profesores para utilizar la evaluación formativa (Falchikov y Boud, 2008). Es difícil cambiar las perspectivas de los estudiantes de la evaluación dominada sumativa, en la que las calificaciones de los estudiantes se comparan competitivamente con otras, hacia a las prácticas de evaluación formativa. La ausencia de calificación les hace desconfiar y despreciar la evaluación formativa y resistirse a su práctica por los profesores. (Torrance y Pryor, 2001) sugieren que establecer un entorno de confianza entre el profesor y los estudiantes como primer paso para superar estos obstáculos.

4) Criterios de los padres de familia

Los padres suelen preferir que sus hijos se sometan a pruebas y exámenes tradicionales de papel y lápiz porque están acostumbrados a ver las notas y las notas para comparar y ver el progreso de sus hijos (Sutton, 2010). También se ha señalado que los padres no quieren y se niegan a aceptar el uso de evaluación formativa para sus hijos porque su práctica no está orientada directamente al grado (Carless, 2005). Esto contribuye a la tensión entre evaluación sumativa y formativa, y obliga a los profesores a utilizar la evaluación sumativa porque es fácil informar a los padres de una evaluación calificada o marcada (Torrance y Pryor, 2001).

5) Preferencias culturales y sociales

La cultura de enseñanza, aprendizaje y evaluación de una sociedad influye en la práctica escolar. Si la innovación en las prácticas evaluativas, es relevante para esta sociedad y su cultura, puede adoptarse rápidamente. De lo contrario, la sociedad y la cultura se resisten a la adopción de una innovación como la evaluación formativa y los profesionales pueden enfrentar dificultades para convencer a los padres, administradores y estudiantes de que la



adopten (Chow y Leung, 2011). Por ejemplo, en Latinoamérica, que está dominado principalmente por la cultura que se conoce como occidental, la evaluación consiste en propósitos sumativos y un examen externo que incluye la competencia y se entiende como un punto final, que muestra el resultado del aprendizaje y la competencia de los estudiantes (Martinez, 2008)

2.2.3. Factores externos

Los factores externos no están bajo el control de los docentes y están directamente relacionados con el contexto de enseñanza, pero afectan las prácticas de los docentes en el aula y las decisiones sobre la evaluación del aprendizaje.

1) Políticas educativas estatales y locales

Las políticas estatales y locales como factor externo tienen un gran impacto en las prácticas de los maestros en el aula, incluida la evaluación (Flaitz, 2011). Una revisión de la literatura sobre el efecto de las políticas estatales en las prácticas docentes muestra que los docentes se ven afectados directa o indirectamente por estas políticas (Willis, 2008), que con frecuencia se mencionan como un impulso para alentar a los docentes a aplicar reformas en sus prácticas. Sin embargo, es preciso citar algunos efectos negativos en las prácticas de los profesores, incluida la evaluación. Por ejemplo, la “Ley Orgánica de Educación Intercultural” en el Ecuador crea una institución dedicada específicamente a la evaluación educativa, esta institución tiene en sus funciones implícitamente el levantamiento de métricas y resultados evaluativos, eso podría sesgar la práctica evaluativa hacia aspectos sumativos; dificultando la aplicación de la evaluación de carácter formativo en las escuelas ecuatorianas.

2) Pruebas estandarizadas y responsabilidad



Las pruebas estandarizadas que tienen como objetivo certificar y medir el logro de conocimientos de los estudiantes individuales para elevarse a un nivel superior, consiste en los exámenes nacionales y locales que tienen como objetivo medir el éxito escolar. Las evaluaciones estandarizadas presionan a los maestros para que preparen a los estudiantes y cubran todo el plan de estudios antes de estos exámenes sacrificando el aprendizaje de los estudiantes (Butt, 2010). En lugar de centrarse en el aprendizaje de los estudiantes, los profesores dan prioridad a cubrir el contenido de los exámenes estandarizados en su enseñanza, enseñan trucos y técnicas de prueba a sus alumnos para obtener puntuaciones más altas en estos exámenes y utilizan tipos de preguntas similares en la evaluación de su aula (referencia ser bachiller). Se ha identificado que la naturaleza de los exámenes estandarizados distorsiona el uso de la evaluación formativa y rompen el vínculo entre evaluación, enseñanza y aprendizaje (Marsh, 2007).

3) Desarrolladores del plan de estudio

Los materiales del plan de estudios, como los programas de estudio y los libros de consulta de los profesores, son otro factor que influye en la adopción de una práctica evaluativa por parte de los profesores. Los maestros generalmente utilizan los planes de estudio y los libros desarrollados a nivel nacional como guías que les permiten planificar actividades específicas de enseñanza y evaluación (Mineduc, 2011). Si los planes de estudio y los libros se desarrollan adecuadamente, pueden promover la práctica de la evaluación formativa proporcionando la enseñanza adecuada y las actividades necesarias para su práctica. Sin embargo, en el contexto ecuatoriano se ha encontrado los desarrolladores de los



planes de estudios y evaluación, se centran en la adquisición de conocimientos y promueven actividades de evaluación sumativa (Mineduc, 2011).

2.2.4. Factores relacionados con los recursos para la evaluación

Los factores concernientes con los recursos, se relacionan con aspectos como la información, el material, la financiación y el tiempo; afectan la práctica evaluativa por parte de los profesores (Torrance y Pryor, 2001).

1) Desarrollo profesional e investigación educativa

Los estudios educativos, las actividades de desarrollo profesional y el apoyo de la investigación académica como fuentes externas de información tienen impactos significativos en la práctica evaluativa por parte de los profesores (Hall y Harding, 2002). Los académicos pueden desempeñar un papel clave para ayudar a los profesores a obtener los conocimientos teóricos sobre evaluación del aprendizaje y convertir este conocimiento en práctica en el aula (Falchikov y Boud, 2008). Sin embargo, los profesores no leen la literatura de investigación debido a su apretada agenda y su excesiva carga de trabajo (Torrance y Pryor, 2001). Por lo tanto, la mejor manera para que los académicos ayuden a los profesores a mejorar sus prácticas de evaluación se puede realizar a través de actividades de desarrollo profesional que incluyan conocimientos prácticos y teóricos en este aspecto. La participación de los profesores en los programas de desarrollo profesional les ayuda a mejorar su comprensión sobre evaluación y mejorar los tipos y las frecuencias que se utilizan en sus prácticas (Falchikov y Boud, 2008).

2) Programa de preparación de maestros



De acuerdo con (Dufresne et al, 2011) la calidad del programa de formación docente es otro factor que influye en la práctica de la evaluación del aprendizaje. Incluso si algunos programas de preparación de maestros proporcionaron habilidades y conocimientos sobre evaluación educativa, no brindan tiempo para la aplicación y la reflexión sobre sus prácticas (Marsh, 2007). En consecuencia, los maestros recién graduados ingresan a la escuela sin tener conocimiento y experiencia con la evaluación formativa, lo que lleva a usar de manera recurrente la evaluación sumativa.

3) Tiempo y currículo abarrotado

Incluso si los profesores tienen las habilidades y los conocimientos adecuados para la práctica evaluativa, la literatura ha mostrado que no adoptan una evaluación formativa debido al hacinamiento del currículo y la falta de tiempo (Box, 2008). Las presiones que sienten los profesores para cubrir todo el plan de estudios para preparar a sus estudiantes para los exámenes externos y de fin de año afectan la práctica evaluativa por parte de los profesores (Box, 2008). Además, el predominio de los planes de estudio obligatorios en las escuelas se menciona como otro factor que aumenta la presión sobre los profesores para que den prioridad a la cobertura de los planes de estudio sobre el aprendizaje de los estudiantes (Lee y Wiliam, 2005). La carga de trabajo adicional relacionada con los ritmos escolares diarios y semanales, la presión de cubrir el plan de estudios y la falta de tiempo hacen que los profesores utilicen la evaluación sumativa para evaluar los resultados del aprendizaje en lugar de adoptar la evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Lee y Wiliam, 2005).

4) Condiciones laborales de los docentes



La condición de trabajo de los profesores, incluido el tamaño de la clase y el número de lecciones impartidas, se reconoce como un factor que influye en la práctica evaluativa por parte de los profesores (Jones y Webb, 2006). Según (Sutton, 2010), es difícil para los profesores utilizar una evaluación formativa en clases grandes (es decir, más de 39 estudiantes) porque la gestión del aula; si se recibe una retroalimentación individual eficaz y se presta atención al aprendizaje individual de los estudiantes; sería extremadamente difícil. Además, si el número de lecciones impartidas por los profesores es alto, no será factible dar retroalimentación sobre el trabajo escrito y los proyectos, y la gestión de la calificación.

5) Materiales y financiación

De acuerdo con (Black y Wiliam, 2004) Se ha indicado que la disponibilidad de materiales de evaluación y financiación puede afectar o incidir en el uso de una determinada práctica evaluativa por parte de los profesores. Los profesores necesitan varios tipos de estrategias y materiales de evaluación, que sean adecuados para sus alumnos y su unidad didáctica (Dufresne et al, 2011). Sin embargo, la interpretación equivocada de los profesores sobre la evaluación formativa como una forma diferente de evaluación sumativa hace que soliciten elementos específicos para la práctica evaluativa, que pueden encontrar poco adecuados para las tareas de evaluación, para todas las unidades y las necesidades de los estudiantes.

2.3 Concepciones de los docentes sobre la evaluación.

Las creencias de los profesores se entienden como parte de un sistema multidimensional complejo que puede incluir creencias contrastantes que pueden o no materializarse en la práctica, dependiendo de factores individuales o contextuales; las



concepciones o creencias de los docentes se convierten en factores clave, siendo considerados como determinantes de la actividad instruccional y del proceso de aprendizaje de los estudiantes (Gómez y Gamero, 2016). Específicamente, forma parte de las premisas de que los profesores poseen una variedad de creencias y esto influye en la calidad de su desempeño. De esta forma, los docentes desarrollan sus propias convicciones sobre la epistemología, sobre sus alumnos, sobre su condición de docentes, sobre el contenido de los materiales didácticos y cómo lo enseñan y sobre una serie de aspectos sociales relacionados con la enseñanza (Cuadra, 2009). Una vez establecidas, estas creencias funcionan como un filtro, similar a un mecanismo de interpretación y transformación de los documentos curriculares (Pajares, 1992), afectando su método de implementación. Reanudando las dimensiones clave de las creencias de los profesores en un estudio muy reciente, Cuadra (2009) proporciona una definición integral que abarca el retrato, la fuente y el impacto de estas creencias. Según él, las creencias de los docentes son constructos mentales individuales, cargados de valores y subjetivamente verdaderos, siendo el resultado, relativamente estable, de algunas experiencias sociales significativas y teniendo un mayor impacto sobre las interpretaciones y contribuciones del docente en el contexto de su enseñanza.

En el campo de las creencias de los profesores, los temas con una mayor tradición en la investigación, como los que estudian las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, la epistemología personal, los currículos; tienen dominios de contenido específicos bien definidos. En relación a estos temas el término de creencias ha sido considerado como el más adecuado por los investigadores y así quedó establecido. Por el contrario, si nos referimos a las creencias del profesor sobre la evaluación, el término preferido y el más utilizado en la



literatura especializada es el de concepciones: las concepciones del docente sobre la evaluación (Murillo e Hidalgo, 2015).

Si bien son pocos los estudios sobre las concepciones de evaluación aportan importantes contribuciones a la forma en que los docentes entienden la evaluación y cómo estas creencias influyen en su conducta docente. A partir de un análisis de estudios representativos en este campo (Brown, 2004; Remesal, 2007), podemos identificar cuatro categorías de concepción docente en relación a la evaluación. Estas categorías se describen brevemente a través de los siguientes supuestos: a). la evaluación mejora la enseñanza y el aprendizaje; b). la evaluación responsabiliza a los estudiantes de su propio aprendizaje; c). la evaluación encarga a las instituciones y profesores la responsabilidad de la enseñanza de los estudiantes; d). la evaluación es irrelevante, afecta negativamente a profesores, estudiantes, planes de estudio y enseñanza.

Según las concepciones de la primera categoría, el objetivo principal de la evaluación es optimizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De hecho, se considera que este método proporciona a los estudiantes una retroalimentación útil y facilita su participación en la evaluación a través del proceso de autoevaluación o evaluación por pares (Bondar y Corral, 2015). Al mismo tiempo, la evaluación proporciona a los profesores información que utilizan para optimizar su propia actividad docente. La segunda perspectiva de la evaluación presenta al alumno como responsable de su propio aprendizaje y que debe obtener la titulación necesaria para acceder a los diferentes niveles educativos. En este entendimiento, el enfoque no está en la adquisición de los estudiantes o en su proceso de aprendizaje, sino más bien en la posición que ocupan en comparación con otros estudiantes que están en el mismo año de



estudio. La tercera categoría con respecto a las concepciones de evaluación aborda la evaluación desde la perspectiva de su idoneidad para medir el trabajo de los profesores y de las instituciones educativas en contraste con estándares predeterminados (Brown, 2004). Según esta visión, cualquier deficiencia en el desempeño de los estudiantes de nivel se asigna a esos dos actores: los profesores y las instituciones de educación. El cuarto tipo de concepciones son aquellas concepciones que describen la irrelevancia de la evaluación. Específicamente, esta perspectiva apoya que se rechaza la utilidad del proceso de evaluación en educación, considerándose que la evaluación tiene consecuencias negativas para el proceso educativo, estudiantes y docentes. Podría tener fallas; podría ignorar las habilidades de los estudiantes y provocarles ansiedad. Además, en lo que respecta a los docentes, la evaluación podría tener diferentes efectos sobre su autonomía y profesionalismo y podría distraer su atención de las metas establecidas en relación con el aprendizaje de los estudiantes (Celman, 2005). Es muy importante recordar que en algún momento los profesores podían tener simultáneamente múltiples concepciones de la evaluación, por ejemplo, podían entender la evaluación como el aprendizaje de optimización del aprendizaje, pero también como un método para responsabilizar a los profesores por el aprendizaje de los estudiantes.

Más allá de la diversidad de concepciones de evaluación sostenidas por los docentes, otra área de interés es el proceso de desarrollo y los factores que influyen en este tipo de concepciones. Autores como Brown (2004), consideran que, inicialmente, no se ven afectados por el contexto en el que se desarrollan o por la experiencia previa. Para ser más precisos, los roles que cumplen los docentes, el número de años en educación, el número de



años de experiencia profesional y el estatus socioeconómico de sus escuelas no influyen en las concepciones que los docentes tenían en relación a la evaluación.

2.3.1 Concepciones de los docentes sobre evaluación y su relación con la práctica

El interés mostrado por la investigación de concepciones de evaluación parte de la premisa de que estas concepciones, al igual que otro tipo de creencias de los docentes, influyen significativamente en sus decisiones y actividad profesional (Brown, 2004; Tejada, 1999). En consecuencia, cambiar las concepciones de los profesores sobre la evaluación conducirá a la alteración de sus métodos de evaluación. En un estudio reciente relativamente reciente, Vandeyar y Killen (2007) han ilustrado que diferentes concepciones de evaluación conducen a diferentes prácticas de evaluación. De esta forma, los docentes que conciben la evaluación como un método útil para obtener la información necesaria para tomar las decisiones relacionadas con el aprendizaje, utilizarán constantemente las herramientas de evaluación que son complementarias al proceso de enseñanza y aprendizaje. Los profesores que tengan la concepción de responsabilizar a los estudiantes por su propio aprendizaje favorecerán los métodos de evaluación formales y sumativos.

Sin embargo, la relación entre creencias y práctica no es tan directa y sencilla. Está influenciado por una serie de factores distintos, y el contexto en el que la actividad docente está desempeñando un papel importante. En este sentido, González y Pérez (2011) y Pizarro y Gómez (2018) han expuesto las limitaciones que el contexto impone a la materialización de las creencias evaluativas de los profesores. En el primer estudio (González y Pérez, 2011), los docentes participantes no utilizaron constantemente métodos formativos de evaluación, a pesar de que las concepciones que han compartido en relación a la evaluación fueron



extremadamente articuladas y arraigadas en el paradigma del aprendizaje autorregulado. Estos profesores informaron que las herramientas de evaluación utilizadas han sido impuestas por solicitudes externas de un tipo particular de información de evaluación. Además, Pizarro y Gómez (2018), en su estudio realizado en Colombia, han identificado una brecha entre las prácticas y creencias informadas. Los autores han explicado estas disparidades llamando la atención sobre las influencias y la presión de que el contexto para la evaluación en el país donde estudian, imprime las prácticas de los profesores, lo que los hace estar más orientados al desempeño de lo que creen que deberían estar.

Maldonado (2014) encuentra que los docentes de la facultad de filosofía en la Universidad de Cuenca, tienden a presentar una configuración híbrida, multi-modal en sus concepciones, creencias y prácticas sobre evaluación de los aprendizajes. Resaltando que la hibridación puede no dar siempre un resultado positivo debido a que la mezcla de enfoques no siempre es producto de acciones conscientes y elecciones claras de los actores “sino que están condicionadas por relaciones de fuerza y poder, por el conflicto, por la lucha y por la negociación de intereses” (p. 140).

Aunque el número de estudios en el campo de las concepciones evaluativas y su conexión con la práctica es relativamente reducido, aún podemos identificar la existencia de esta relación. Es importante señalar que a pesar de que no existen datos suficientes que puedan resaltar la relación entre creencias y práctica, no podemos afirmar que no exista. Además, se considera que, para comprender la complejidad de tal relación, es necesario analizar con mayor atención los factores individuales, pero también los contextos sociales y



políticos donde se realiza la evaluación y cómo influyen en la materialización de las concepciones en la práctica.

CAPÍTULO 3: DEL DISCURSO A LA PRÁCTICA EVALUATIVA

En el trabajo de Black y Wiliam (1998) sobre evaluación formativa se destacó que “en general la evaluación formativa es teóricamente eficaz” (p. 7). Sin embargo, también afirman que “la evaluación formativa no es bien comprendida por los profesores y es débil en la práctica” (p. 20). Sadler (2010) en una contextualización al trabajo de Black y Wiliam, afirma que “al contrario de lo que cabría esperar tras una década de investigación, sigue habiendo mucha problemática sin resolver, y mucho por hacer” (p. 78). Más de dos décadas después, las mismas observaciones de Black y Wiliam parecen ser válidas a pesar de que hay muchos más estudios de investigación. Por lo tanto, en esta sección se analiza las brechas e interrelaciones que existe entre la práctica evaluativa de los aprendizajes de educación básica, y los principales postulados teóricos de la evaluación desde una perspectiva constructivista. El núcleo de esta sección, es una exploración más profunda de los aspectos que siguen brechas en la práctica evaluativa con enfoque formativo (denominada también como evaluación para el aprendizaje). Se presta atención a la influencia de los modelos mentales de los profesores y su formación profesional, en la práctica evaluativa; finalmente se analizan aspectos de la teoría evaluativa llevados a la práctica.

3.1 Los modelos mentales y su influencia en la práctica evaluativa.

Los sentidos comunes, creencias, saberes, sobre la enseñanza y el aprendizaje son entendidos como modelos mentales, los que influyen en la manera de percibir y proceder en la práctica docente, estableciendo un tejido ideológico de teorías y creencias, que determinan



la forma como el docente encuentra sentido a su realidad en general y a su práctica en particular como profesional

Lo corroboran diversos autores (Craik, 1943; Norman, 1983; Rouse & Morris, 1986; Haim, Strauss & David, 2004; Chi, 2008), que los modelos se encuentran fuertemente enraizados en las creencias y en las percepciones que las personas tienen acerca de las realidades. Los modelos que de allí se derivan, son considerados por los sujetos como “verdaderos”, pues ellos capturan la situación que se describe “Hay una correspondencia directa entre las entidades y las relaciones presentes en la estructura relacional (el modelo) y las entidades y las relaciones que éstos representan (el estado de cosas en el mundo real)” (en Corral, 2012)

Es así que, la influencia de los modelos mentales en la práctica educativa es determinantes pues funcionan como un marco de referencia para los docentes que les permite comprender e interpretar sus experiencias y orientar sus acciones (Flores et al., 1997; Minakata, 2000; Perrenoud, 2001; Fortoul, 2008). Consecuentemente, las prácticas sobre la evaluación pueden ser funcionales en base a los modelos mentales de los profesores, incidiendo en su concepción utilitaria, al concebirla como sinónimo de medición de la capacidad y del aprovechamiento de los alumnos, centrado en la reproducción del conocimiento; entenderla como un requisito institucional o como ocurre frecuentemente, como un espacio de poder y control (Prieto, 2008).

Un punto importante sobre la práctica evaluativa por parte de los docentes es que se genera a partir de lo que ellos consideran como evaluación, y es lo que ponen en práctica en los salones de clases. En este punto Felder (2005) menciona que los modelos mentales



adquiridos por los docentes se ven reflejados directamente tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el proceso de la práctica evaluativa.

Otro punto a considerar son los estilos de evaluación derivados de las concepciones de los profesores, entendiendo como estilo de evaluación aquellos rasgos cognitivos y fisiológicos, a través de los cuales los profesores perciben e interactúan dentro de los procesos de enseñanza y evaluación (Honey y Mumford, 1986). En tal sentido, los estilos de evaluación se encuentran influenciados por los modelos mentales que los docentes adquieren desde su experiencia laboral, (Honey y Mumford, 1986). En la práctica evaluativa formadora, el profesor a través de su retroalimentación, va definiendo su propio estilo de evaluación, aprovecha mejor los recursos teóricos y aprende a proponer y desarrollar los más adecuados de acuerdo a su propio estilo, de manera que su enseñanza y evaluación vaya siendo cada más significativo (Arenas, 2017). Los estilos de evaluación se clasifican en cuatro tipos y se encuentran ligados con las categorías que plantea Sternberg (1999), estos son: Activo, reflexivo, teórico y pragmático.

- El estilo de evaluación activo: pertenece a los modelos mentales de los docentes basados en personas que tiene predominancia a las nuevas experiencias, que están abiertas a nuevas ideas, en el ámbito educativo sus días están llenos de actividad y crean nuevos desafíos que pretenden cumplir en conjunto con los estudiantes a través de las evaluaciones involucrándose en los problemas que puedan presentar los estudiantes buscando soluciones conjuntamente.

- El estilo de evaluación reflexiva: está denominada por los modelos mentales contruidos por parte de los profesionales de la educación ya que se basa en la experiencia



vista desde diferentes tipos de perspectivas, el docente reúne datos, los analiza con determinación antes de llegar a la conclusión de la evaluación que aplicará con respecto al tema tratado, construyendo su propia filosofía sobre la evaluación según lo que han observado y/o escuchado de los alumnos con la finalidad que los estudiantes interioricen sus conocimientos.

- El estilo de evaluación teórica: está fundamentada por los modelos mentales de los docentes que en ciertos puntos pueden llegar a ser perfeccionistas integrando hechos en teorías coherentes, a la hora de aplicar la evaluación les gusta analizar y sintetizar, buscan la realidad y objetividad ya que consideran que si es lógico es bueno.

- El estilo de evaluación pragmático: nace de los modelos mentales fundamentados en la aplicación de manera práctica las ideas que se realizan en la evaluación, aquí los docentes ejercen sus evaluaciones de manera positiva considerando nuevas ideas para la próxima ocasión y aprovechan las oportunidades para experimentarlas y analizar qué tan aplicables son, actúan de manera rápida ante cualquier percance suscitado poniendo en práctica las ideas y nuevos proyectos pensados de manera que el estudiante sea el beneficiado, los docentes aplican sus evaluaciones con respecto a lo que dice la teoría de la construcción del conocimiento y se niegan rotundamente a ver a los estudiantes como agentes pasivos.

La clasificación de los estilos de evaluación de Sternberg (1999) se relaciona con los modelos mentales creados por los docentes, entre estos estilos de evaluación existen características muy similares que han sido útiles para los docentes y que con ellos ejercen su



docencia dentro de un aula de clases, basados en sus experiencias adquiridas en sus años como estudiantes de docencia y en sus años ejerciendo la profesión.

En este sentido, la investigación de Murillo, Hidalgo y Flores (2016) basadas en las experiencias de estudiantes y profesores de educación primaria, determinó que el contexto donde estuviese ubicada la escuela donde el docente desarrolla su labor influye en el tipo de modelos mentales que construyan y en la evaluación que apliquen, así, los profesores que trabajan en contextos desafiantes muestran unos modelos mentales de evaluación más cercanas a la inclusión, adaptación e individualización de la evaluación, mientras que los docentes de escuelas situadas en entornos favorables, tienen modelos mentales más cercanos a la excelencia, la objetividad y la igualdad en la evaluación.

En efecto, la forma en que los docentes ponen en práctica la evaluación se ve influenciada por los modelos mentales que han adquirido en sus experiencias y en consecuencia tiene repercusiones directas en las prácticas evaluativas y en el aprendizaje de los estudiantes (Prieto, 2008). En la misma línea, Gannon-Slater (2014) llevó a cabo un estudio cualitativo donde se analizó el uso de estos datos para la toma de decisiones como una estrategia de innovación para mejorar enseñanza y el aprendizaje en la evaluación. Los participantes fueron 16 docentes de Educación Básica, los resultados mostraron que la mayoría de los maestros a menudo utilizan múltiples instrumentos para extraer suficientes datos para evaluar a sus estudiantes. En cuanto al uso de esos datos de evaluación, los docentes creían que los datos obtenidos de evaluaciones estandarizadas no servían para cambiar o mejorar su enseñanza. Los autores del estudio concluyen que las normas institucionales, organizacionales e incluso profesionales influyen directamente en el uso que



los docentes dan a distintos tipos de datos, así como a las modelos mentales de los mismos. Las ideas implícitas de los docentes son las que dan sentido al uso de dichos datos, viéndose influidos por las normativas de evaluación existentes en cada contexto.

A manera de conclusión, podemos decir que los modelos mentales que tiene cada docente, influyen de manera directa en la práctica de su profesión incluyendo al proceso de evaluación, es por eso que los docentes deberían actualizar sus conocimientos en estrategias para todo el proceso de enseñanza, para que este pueda ser guiado a un aprendizaje significativo y construido por los estudiantes con la mediación del docente, de este modo la evaluación no sería un mero instrumento para determinar la promoción de nivel y/o pase de año, sino un elemento que se use para valorar el progreso de cada estudiante.

3.2 La formación docente relacionada con la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación del rendimiento de los estudiantes es uno de los aspectos más importantes del trabajo de un profesor. Influye en casi todo lo que hacen los profesores. Sin embargo, muchos profesores no se sienten suficientemente preparados para evaluar el rendimiento de sus alumnos (Mertler, 1998, 1999; Stiggins, 1999). A menudo creen que la formación en materia de evaluación que recibieron como estudiantes no los preparó para sentirse cómodos con las decisiones que se les encarga habitualmente. Muchos estudios han demostrado que los sentimientos de incomodidad y la preparación inadecuada de los profesores se reflejan de hecho, en su limitada "alfabetización en materia de evaluación" (Popham, 2003, p. 45). Estos hechos son importantes en sí mismos; sin embargo, cuando se ponen en contraposición con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 2030), la importancia relativa de esta aparente insuficiencia aumenta sustancialmente. Esto se debe en



gran parte al hecho de que estas directrices han aumentado la atención nacional sobre la evaluación y la responsabilidad, a nivel de aula, distrito y estado.

Al considerar los niveles de preparación de los profesores en materia de evaluación, Plake (1993) descubrió que más del 70% de los profesores que respondieron a una encuesta nacional declararon haber estado expuestos a las pruebas y al contenido de las mediciones (ya sea a través de un curso o de una formación en servicio), aunque para la mayoría habían pasado más de seis años. Los profesores en activo que habían realizado un curso o una formación previa obtuvieron una puntuación más alta en una prueba de conocimientos de evaluación que los que no habían realizado dicho curso; aunque la diferencia de puntuación era inferior a un punto, era estadísticamente significativa.

Los profesores suelen afirmar que su falta de preparación se debe en gran medida a una formación previa inadecuada en materia de medición educativa (Plake, 1993). Por ejemplo, en una encuesta estatal en la que se preguntaba a los profesores en servicio sobre su nivel de preparación para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, específicamente desde sus programas de preparación docente, más del 85% de los encuestados informaron que no estaban bien preparados (Mertler, 1999). Mertler (1999) concluyó que esto implica potencialmente que los profesores tienden a desarrollar habilidades de evaluación en el trabajo, en contraposición a entornos estructurados como cursos o talleres.

Una de las tendencias que se han mantenido a lo largo del tiempo sobre la evaluación del aprendizaje, es que la mayoría de los profesores reciben muy poca formación al respecto (Campbell, 2012). Ha habido varios intentos de establecer normas sobre lo que los profesores deben saber acerca de la evaluación, pero en general no se han adoptado como normas



profesionales ni en los programas de formación de profesores ni en los programas de desarrollo profesional.

Los "alfabetizados en materia de evaluación", tal y como los describe Stiggins (1995), "conocen la diferencia entre la evaluación correcta y la incorrecta. No se sienten intimidados por el a veces misterioso y siempre desalentador mundo técnico de la evaluación" (p. 240). Señala que los educadores con conocimientos de evaluación (independientemente de si son profesores, administradores o superintendentes) entran en el ámbito de la evaluación sabiendo lo que están evaluando, por qué lo están haciendo, cuál es la mejor manera de evaluar la habilidad/conocimiento de interés, cómo generar buenos ejemplos de rendimiento de los estudiantes, qué puede salir mal con la evaluación y cómo evitar que eso ocurra. También son conscientes de las posibles consecuencias negativas de una evaluación pobre e inexacta (Stiggins, 1995).

Los estándares para la competencia docente en la evaluación educativa de los estudiantes especifican las habilidades del profesor en las siguientes áreas: Elegir y desarrollar métodos de evaluación; administrar, calificar e interpretar los resultados de la evaluación; utilizar los resultados de la evaluación para la toma de decisiones y la calificación; comunicar los resultados de la evaluación; y reconocer las prácticas de evaluación poco éticas (Plake, 1993).

Estos estándares reconocen y especifican la importancia de la formación del profesorado y del desarrollo profesional en el ámbito de la evaluación en el aula (Brookhart, 2001). En las últimas décadas se han realizado numerosos estudios de investigación que han abordado uno o más de los siete estándares (Brookhart, 2001). Sin embargo, sólo un número



reducido de estudios han abordado los estándares en su totalidad: un estudio se centró en su aplicación a los profesores en servicio (Plake, 1993); dos estudios hicieron lo mismo para los profesores en formación (Campbell, 2012; Mertler, 2003); y un cuarto midió la alfabetización en evaluación tanto para los profesores en servicio como para los profesores en formación (Plake, 1993), en este se concluyó que los profesores no estaban adecuadamente preparados para evaluar el aprendizaje de los alumnos, como lo demuestra la puntuación media de 23 (66%) de los 35 ítems respondidos correctamente.

En base a los resultados de esta revisión y estudios de casos como el de Falcon, et al. (2021), se sugiere que la formación cuidadosa de los docentes y su apoyo deben ser una prioridad; la pregunta importante es cómo educar a los docentes para implementar la evaluación formativa de manera eficiente. A partir de los resultados de su revisión sobre la competencia en evaluación de maestros, Falcon, et al. (2016) proponen un marco de tres niveles de competencia en evaluación de los profesores en la práctica. Son la base de conocimientos de evaluación, concepción docente de la evaluación e identidad del docente como evaluador. Estos autores también enfatizan dos formas en las que los maestros aprenden a dominar estos niveles. Primero, tienen que reflejar constantemente sus propias prácticas para conectar lo que hacen y cómo pueden mejorar la eficacia de sus evaluaciones. En segundo lugar, los profesores deben participar en actividades comunitarias en las que practiquen, discutan y negocien su concepción de la evaluación con las ideas de otros profesores.

Para avanzar hacia una verdadera evaluación formativa, no son suficientes las iniciativas individuales, sino que deben promoverse las transformaciones en todos los



niveles: sistema educativo en general, escuelas, agrupaciones de docentes y comunidades escolares, fortalecimiento estructural de la formación docente, tanto inicial (en la universidad) y continua (de los docentes ya en ejercicio). De acuerdo con la (UNESCO, 2021), algunos de los elementos que influirán en esto son diseños curriculares que favorezcan la lógica de capacidades por sobre la cobertura de contenidos, mayor capacitación docente y mayor libertad en su ejercicio, y una reflexión en torno a los sistemas de evaluación y calificación y sus consecuencias para los estudiantes, tanto a nivel nacional como al interior de los centros educativos.

3.3 La retroalimentación y la autorregulación como procesos significativos en la práctica de la evaluación de los aprendizajes.

Una de las características clave de la evaluación para el aprendizaje (evaluación formativa) es la retroalimentación que se produce al practicarla, esta retroalimentación surge al practicar en el aula los principales métodos propuestos en la teoría y contrastarlos con los resultados reales de la evaluación, en el aprendizaje de los estudiantes (Hattie & Jaeger, 1998). Black y Wiliam (1998) afirman que la retroalimentación es tan fundamental en el proceso de aprendizaje como tener un profesor. Sin embargo, su estudio muestra que, en ocasiones, no ha conducido a ninguna mejora o, en el peor de los casos, ha empeorado el rendimiento.

Correa (2016), enfatizó la necesidad de incluir en el análisis de la evaluación formativa la comprensión de los estudiantes de la información de retroalimentación y el uso activo de la misma en el aprendizaje posterior. Además, señala que las percepciones de los estudiantes están en la práctica relacionadas con la actitud educativa y las creencias del



maestro individual, que en general determinan la práctica de retroalimentación y, en consecuencia, también la utilidad de la retroalimentación. Para desarrollarlo más, Colognesi (2020) destaca los recursos intelectuales y de experiencia que los profesores aportan al proceso de retroalimentación y teorización de la práctica evaluativa (págs. 2-3). Entre ellos se encuentran: conocimientos superiores, comprensión y empatía de cómo aprenden los alumnos, conocimiento de la construcción de pruebas que revelen las respuestas del conocimiento de los alumnos de los criterios y estándares, habilidades evaluativas en sus capacidades para hacer juicios sobre los esfuerzos de los alumnos, y la capacidad de enmarcar las declaraciones de retroalimentación.

Si estos elementos básicos reflejan y abarcan las habilidades de los profesores en el proceso de retroalimentación, Sadler sostiene que muestran un proceso unidireccional dominado por el profesor. Aquellos que defienden la autoevaluación como una dimensión importante de la evaluación para el aprendizaje podrían argumentar que los alumnos necesitan aprender algunas de estas habilidades y necesitan ser "inducidos específicamente" en los procesos señalados (Read & Hurford, 2010). Sadler (1998), sin embargo, parece menos preocupado por este aspecto del desarrollo. Le preocupa la forma en que los alumnos interpretan los estándares y el éxito. Afirma que el impacto negativo de la retroalimentación negativa (retroalimentación relacionada con las cosas que son incorrectas o que necesitan ser desarrolladas) "puede ser rastreado a los estándares inadecuadamente especificados" (p. 83). Su argumento continúa explicando que los alumnos reconocen rápidamente cuando el feedback no se refiere al nivel absoluto de su trabajo, sino que se utiliza para aumentar la motivación y la autoestima, basándose en factores relacionados con el ego. Para Sadler, el



problema es que "en la medida en que un profesor intente trabajar sin estándares claramente definidos, y recurra a una línea de base determinada existencialmente a partir del rendimiento de otros estudiantes, el profesor será incapaz de proporcionar una retroalimentación relacionada con la tarea y orientada a los estándares" (p. 83). Este llamamiento a la precisión y la claridad puede no llevarnos más lejos. Considera la importancia de la interpretación, pero sólo en la medida en que los alumnos reconocen los objetivos o resultados del aprendizaje, que son evidentes en los eventos de aprendizaje. Hattie y Jaeger (1998) consideran la noción de interpretación de la retroalimentación de una manera ligeramente diferente. Afirman:

“los estudiantes pueden sesgar la retroalimentación y seleccionar la información que proporciona la afirmación de sus creencias previas. La importancia de estas conclusiones radica en que no basta con proporcionar información a los alumnos, ya que la forma en que los individuos interpretan la información es la clave para obtener beneficios significativos en el aprendizaje. Una enseñanza excelente implica ser consciente de las disposiciones individuales de los estudiantes para recibir información de retroalimentación”. (p. 117)

Sin embargo, al igual que Sadler, advierten que hacer hincapié en un feedback que desvíe la atención de la tarea y de los atributos personales puede tener un efecto negativo. Dweck (2006), en cambio, subraya la importancia de que el feedback se centre en el esfuerzo y no en la inteligencia o la personalidad. Desde su punto de vista, el nivel absoluto del trabajo debe estar relacionado con el reconocimiento del esfuerzo realizado para conseguirlo. La dificultad de la mayoría de las investigaciones en este sentido es resumida por Hargreaves (2013), quien reconoce que gran parte de la investigación sobre el feedback en la evaluación



formativa pasa por alto la perspectiva de los alumnos. Defiende que la autonomía de los alumnos en el aprendizaje es fundamental para el aprendizaje. Por lo tanto, la retroalimentación (y la investigación sobre la retroalimentación) que explora la interpretación de los alumnos para su propio aprendizaje parece limitada.

Lejos de cuestionar la centralidad de la retroalimentación, esta sección pretende subrayar su enfoque y propósito. Al reconocer la importancia de la autonomía del alumno, Perrenoud (1998) reconoce el dilema de que la retroalimentación no es necesariamente recibida por los alumnos de la manera deseada (p. 87). Su explicación se basa en la idea de que los procesos de autorregulación de los alumnos influyen en el efecto de la retroalimentación. Esta idea la promueven también Nicol y Macfarlane-Dick (2006). Las limitaciones de las consideraciones de Sadler parecen centrarse en la opinión de que se basan demasiado en que la retroalimentación es una teoría de control que se ocupa de cerrar las brechas. Lo que Nicol y Macfarlane- Dick ofrecen es una comprensión de por qué la retroalimentación puede no ser siempre eficaz.

Al promover el papel de la autorregulación del aprendizaje por parte del propio estudiante, se ponen en evidencia otras consideraciones que pueden configurar la interacción entre la retroalimentación y el aprendizaje. Si queremos entender la autorregulación como un factor que influye en la forma en que los estudiantes utilizan (o no utilizan) la retroalimentación, es importante comprenderla mejor.

Aunque originalmente estaba arraigado en una esfera biológica en la que se dan procesos de retroalimentación y adaptación, ya que el organismo y el entorno interactúan, el concepto se ha desarrollado para abarcar la autorregulación del aprendizaje. Zimmerman y



Schunk (1989) han desarrollado especialmente el concepto en un marco de aprendizaje. Afirman que principalmente es "un concepto organizador" en el que los alumnos "promueven cognitiva, motivacional y conductualmente sus propios logros académicos" (p. 9). Pintrich (2000) profundiza en esta noción sugiriendo cuatro supuestos que sustentan el aprendizaje autorregulado:

(1) El supuesto de construcción activa, que implica que los alumnos son considerados constructores activos de su propio aprendizaje.

(2) El supuesto de la posibilidad de control: que todos los alumnos pueden potencialmente controlar, supervisar y regular aspectos de su propia cognición, motivación y comportamiento, así como aspectos de su entorno.

(3) Objetivo, criterio o supuesto estándar: un enfoque para realizar comparaciones y tomar decisiones sobre las que se pueden continuar o cambiar los procesos.

(4) Mediación entre las características personales y contextuales y el logro o rendimiento real.

El grado de participación de los alumnos en la autorregulación puede estar relacionado en parte con el desarrollo de sus capacidades cognitivas, sociales y conductuales. Como aspecto del aprendizaje, la autorregulación puede percibirse como una acción de respuesta egocéntrica simplista o puede considerarse como una interacción más compleja que utiliza la interacción comunicativa y la metacognición. Así pues, el compromiso de los alumnos con la autorregulación variará en función de muchos factores. Panadero y Alonso-Tapia (2014) señalan que el aprendizaje autorregulado se refiere a cómo los alumnos adaptan sus procesos de aprendizaje para alcanzar las metas académicas. Esta definición incluye



componentes cognitivos, metacognitivos y afectivos. En su investigación ha encontrado una asociación positiva entre la autorregulación y el rendimiento académico, sugiriendo modelos que muestran los procesos cognitivos y motivacionales necesarios para una autorregulación eficaz: cómo se desarrolla, cómo se ha medido y cómo la evaluación para el aprendizaje puede mejorar la autorregulación de los estudiantes. Se requiere, además, establecer efectos independientemente de otros factores, examinar relaciones longitudinales y probar los efectos a largo plazo y la generalización de la instrucción en la autorregulación.

Desde una perspectiva piagetiana, la autorregulación se desplaza de lo egocéntrico a lo social y es cada vez más "cognición del otro, conocimiento de los demás y de los objetos" (pp. 374-375). Aquí se reconoce que el intelecto y las emociones son diferentes para los niños que para los adultos. A los efectos de este documento, la retroalimentación contribuye al entorno de aprendizaje que proporcionan los demás, pero se designa para dar forma al aprendizaje. Sin embargo, suponer que la retroalimentación ofrecerá el vínculo directo con la alteración y la información del aprendizaje de la manera que a menudo promueve la evaluación para el aprendizaje puede ser ingenuo. A este debate se suma la perspectiva de Vygotsk de que el papel del lenguaje y las interacciones sociales influyen en la autorregulación, lo que cambia el enfoque y el significado del "yo" a la forma en que el yo forma parte de las interrelaciones con los demás. Esto se desarrolla en los dos temas siguientes sobre los vocabularios de la evaluación y la comprensión de la brecha de aprendizaje.

Volviendo al enfoque de la retroalimentación como parte de la evaluación formativa, y a la autorregulación como un proceso en el que la retroalimentación puede ser utilizada



para afectar al aprendizaje, no hay una respuesta fácil en cuanto a cómo la retroalimentación hace una diferencia en el aprendizaje. Lo que queda claro es que la retroalimentación es un aspecto del entorno de aprendizaje que los estudiantes pueden utilizar con distintos grados de sofisticación. Puede que lo más importante no sea la retroalimentación en sí misma, sino la forma en que se invita a los estudiantes a participar en ella y lo sensible que es a los demás estados motivacionales y emocionales que el estudiante aporta a la experiencia de aprendizaje. Dweck (2006) ofrece algunas ideas al respecto. Identifica una "mentalidad fija" o una "mentalidad de crecimiento". Una mentalidad fija se centra en el juicio y el alumno se etiqueta a sí mismo como "mejor que", "peor que". El feedback, incluso cuando se da de forma constructiva, es probable que se interprete de forma que confirme o refute las opiniones fijas sobre su aprendizaje. Cuando se presentan retos en el aprendizaje, es menos probable que el alumno se arriesgue y que elija evitar comprometerse con algo que podría resultar en un fracaso. Según Dweck, la "mentalidad de crecimiento" consiste en juzgarse menos a sí mismo. Desde esta mentalidad, los alumnos son más capaces de ver la retroalimentación como un medio para ver la dirección de sus esfuerzos. Los alumnos son capaces de apreciar que, si se esfuerzan, serán capaces de aprender. Por lo tanto, están más dispuestos a asumir los retos del aprendizaje y son más resistentes a los contratiempos (p. 12). Así pues, lo que se desprende de esto es que no se puede ignorar la complejidad de la comprensión del alumno y de su aprendizaje al intentar comprender la eficacia del proceso de retroalimentación en relación con la evaluación.

Para saber si la retroalimentación puede influir en el desarrollo del aprendizaje, es necesario comprender más a fondo el aprendizaje y al alumno, en lugar de limitarse a



reconocer un bucle de retroalimentación comunicativa dentro de la evaluación. Toda la dinámica de dar y recibir retroalimentación para el aprendizaje parece mucho más compleja de lo que parece reconocer gran parte de la literatura.

CONCLUSIONES

El propósito de este estudio fue analizar de manera documental, información sobre cómo los profesores relacionan la teoría con la práctica de la evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva constructivista.

En resumen, los docentes en formación y en servicio necesitan una formación eficaz y de calidad que utilice el marco constructivista dentro de la evaluación en particular. Ha habido muchas publicaciones de revisión de literatura centradas en la pedagogía, pero es importante señalar que la pedagogía constructivista y la evaluación están interrelacionadas en el sentido de que ambas ocurren simultáneamente (piense en la naturaleza de la clase con evaluación para y como aprendizaje). Las capacitaciones para aplicar la evaluación constructivista rara vez serán efectivas si se enseñan con un método basado en conferencias. En cambio, lo que se necesita es permitir que los profesores en formación (y en servicio durante el desarrollo profesional) prueben y averigüen continuamente qué funciona y qué no. Además, lo que es "nuevo" o particularmente crucial desde el punto de vista pedagógico son las evaluaciones de diagnóstico en las que los profesores establecen un entorno en el que los estudiantes ponen de manifiesto principalmente sus conocimientos previos.

Sin este paso principal, toda la secuencia o los pasos en la implementación de una pedagogía constructivista y evaluaciones efectivas se ven afectados negativamente, lo que



conduce a lo que la revisión de la literatura puede denominar aplicaciones erróneas del marco, y prácticamente aquí es donde el aprendizaje se descontextualiza. Reflexionando sobre esto, la enseñanza directa no significa necesariamente lo opuesto a la enseñanza constructivista, como lo muestran algunos autores donde señalan que los profesores que aprovechan el modelo de clase invertida donde registran información de antecedentes para trabajar con los conocimientos previos de los estudiantes en la materia. Como resultado, durante la evaluación constructivista, el maestro guía a los estudiantes. Durante la evaluación del aprendizaje, el maestro es un juez imparcial. En relación al constructivismo guiado versus no guiado, y aplicando el dominio del conocimiento de Bloom, el maestro puede usar la enseñanza directa para consolidar y abordar conceptos erróneos, revelando así la importancia tanto de las habilidades como del conocimiento (no uno sobre el otro). Además, esto permite a los estudiantes someterse continuamente a metacognición y reflexión sobre el aprendizaje.

Por otro lado, aunque existen beneficios constructivistas, también existen desafíos. Estos incluyen: tiempo que puede requerirse ya que se necesitan procesos de ensayo/error para desarrollar gradualmente el pensamiento de orden superior, identificar la brecha teoría-práctica ya que los profesores que ejercen la docencia a pesar de tener conocimientos pueden dar mayor importancia a las concepciones, y las actitudes de los estudiantes y la motivación del alumno, que son fundamentales para beneficiarse de las evaluaciones constructivistas y prepararse para las evaluaciones constructivistas.

Como recomendaciones, es importante que los profesores sean de mente abierta, organizados pero flexibles en su plan de evaluación, creativamente colaborativos y siempre apasionados por buscar nuevos recursos y estrategias constructivistas. Además, brindan



medidas equitativas al garantizar que todas las evaluaciones constructivistas se lleven a cabo en clase. El impulso hacia crecimiento es en realidad un impulso hacia la idea constructivista de que los estudiantes usen la evaluación como una herramienta de aprendizaje para que descubran lo que saben y lo que no saben. Esto pone de manifiesto el cuestionable dominio afectivo en el que actualmente se puede suponer que los estudiantes pueden sentirse frustrados a corto plazo, pero orgullosos y recompensados a largo plazo. En cualquier caso, con la evaluación para/como aprendizaje, al igual que con los profesores en formación en los programas de formación del profesorado, los estudiantes deberían poder realizar la tarea por sí mismos incluso si se les dice lo que constituye la rúbrica. La razón es la retroalimentación diferenciada (parte de evaluaciones diferenciadas) que les permite a los estudiantes conocer su ritmo y les da la oportunidad de mejorar, ya que es posible que no sepan lo que espera el maestro a menos que intenten trabajar con la tarea ellos mismos.

Esta investigación puede ser un primer paso importante para los profesores en formación y los instructores de formación docente, los profesores en servicio y los formadores de desarrollo profesional, los responsables de la formulación de políticas (especialmente las evaluaciones) e incluso los estudiantes de la escuela; en el sentido que estos actores educativos se den cuenta de lo que les falta por su parte. Por ejemplo, los maestros que aplican mal los pasos de los principios de evaluación constructivistas efectivos, los estudiantes que conocen las opiniones de sus maestros y el valor de las herramientas de evaluación para la evaluación, y los creadores de documentos de evaluación que miran el lado afectivo, como los hábitos de trabajo de los estudiantes o las actitudes de situaciones



que ocurren fuera de la escuela, y cómo se relacionan con el cambio hacia la evaluación para/como del aprendizaje.

Por último, es importante recordar que, al convertirnos en profesores y evaluadores constructivistas, nos convertimos simultáneamente en aprendices constructivistas y auto evaluadores a medida que observamos, comunicamos y reflexionamos sobre lo que vivimos en el trabajo, los pensamientos y los sentimientos de los estudiantes. De hecho, como destaca Gordon (2009), la autoridad del conocimiento todavía se basa en gran medida en los propios conocimientos y experiencias de los profesores y, en consecuencia, su enfoque pedagógico eleva el listón para los estudiantes al exigirles mucho más que los modelos centrados en el profesor. Por otro lado, también eleva el listón para los profesores, ya que se dan cuenta, especialmente a través de técnicas de evaluación continua, que en el proceso también son los aprendices constructivistas de sus alumnos. Entonces, al emprender este aprendizaje simultáneo de maestro-alumno, un maestro es un auténtico evaluador continuo que eventualmente puede impactar realmente a un estudiante y, posteriormente, puede ser un ejemplo de un verdadero educador constructivista. Estos profesores son los que pueden pensar que no tienen un acervo establecido de conocimientos y habilidades para entregar y simplemente evalúan si los estudiantes los lograron, pero que continuamente están modificando y obteniendo sus propios conocimientos y habilidades de sus propios estudiantes, lo que los convierte en impotentes pero iguales en cuanto a abordar y valorar el aprendizaje.



BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Álvarez, J.M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Pp. 20 y 21. España: Morata.
- Astorga, B., Bazán, D. (2013). Evaluación de los Aprendizajes: aspectos epistémicos, técnicos y pedagógicos para una práctica educativa transformadora, 47.
- Awoniyi, F. C. & Fletcher, J. A. (2014). La relación entre las características de los profesores de matemáticas de secundaria y las prácticas de evaluación. *Journal of Educational Development and Practice*, 4, 21-36
- Baviskar 1, S. N., Hartle, R. T., & Whitney, T. (2009). Criterios esenciales para caracterizar la enseñanza constructivista: Derivados de una revisión de la literatura y aplicados a cinco artículos sobre el método de enseñanza constructivista. *International Journal of Science Education*, 31(4), 541-550.
- Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M., & Perry, J. D. (1992). La teoría en la práctica: ¿Cómo se enlazan? El constructivismo y la tecnología de la enseñanza: Una conversación, 17-34.
- Bendersky. (2005). Evaluación de aprendizajes: entre el discurso y la práctica. Buenos Aires, Argentina.
- Bertoni, Alicia, et al. (1997): Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja. Colección Triángulos pedagógicos, Editorial Norma.



Bolivia, Ministerio de Educación de. (s.f.). Currículo base del sistema educativo de la república de bolivia URRÍCULO BASE DEL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL.

Blásquez Sánchez, A. (2003). Evaluación en la Educación Física y el deporte. Barcelona: Ed. Inde.

Brenes, F. (2006). Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de los aprendizajes. Costa Rica: Editorial EUNED.

Biggs, J. (2003). Enseñanza para un aprendizaje de calidad en la universidad. Berkshire: Open University Press.

Castillo, M., & Rodriguez, C. (2014). Las prácticas evaluativas de los docentes del colegio nuestra señora del rosario de chocontá. Obtenido de Universidad Santo Tomás: <http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3052/Castillomaria2014.pdf?sequence=1>

Carchichabla, P. (2012). Macroestructuras textuales para la lectura comprensiva en educación general básica. . Repertorio Universidad de Cuenca, 30.

Carangui y Gualoto. (2018). La evaluación educativa y su relación con la calidad educativa I. Repositorio de la Universidad de Cuenca.

Casanova, A. (1999): Manual de evaluación educativa, 6.a ed. Madrid, Editorial La Muralla.

Celman, S. (2005) ¿Es posible mejorar la evaluación y trasformarla en una herramienta de conocimiento? (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós Educador.

Condemarín, M y Medina, A. (2000). La evaluación auténtica de los aprendizajes. Santiago: Andrés Bello. Recuperado de



- <https://didacticayescritura.wordpress.com/2015/06/19/condemarin-m-medina-a-2000-laevaluacion-autentica-de-los-aprendizajes-santiago-andres-bello/>
- Córdoba, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653), vol.39(Número 7).
- Colombia. ministerio de educación nacional (1997): *La evaluación en el aula y más allá de ella: lineamientos para la educación preescolar, básica y media*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Córdoba Gómez, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana De Educación*, 39(7), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3972537>
- Congreso General de Estados Unidos mexicanos. (2019). *Ley General de Educación*. En C. G. mexicanos, *Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019*. México: Secretaría de Servicios Parlamentarios
- Covic, T., & Jones, M. K. (2008). ¿La opción de volver a presentar el ensayo es una evaluación formativa o sumativa y tiene importancia mientras las notas mejoren? *Evaluación en la enseñanza superior*, 33(1), 75–85
- Cuadra, M. D. (2009). *Teorías Subjetivas En Docentes De Una Escuela De Bajo Vol. 14* Núm. 42
- David Ausubel. *Psicología del aprendizaje verbal significativo*, New York, 1963
- DeCesare, D. (2002). How high are the stakes in high-stakes testing? *Principal: The Standardized Curriculum*, 81(3), 10-12.
- De Ketele Jean. *Observar las situaciones educativas*, Sablons, Francia, 1988



Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2000). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw-Hill (Serie Docente del siglo XXI).

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.

Etxeberria, J. L. (2004). Evaluación de centros escolares de educación secundaria

Divasto (2017). Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Buenos Aires, Argentina,

Editorial: Latindex. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/691_libro.pdf

Dunn, K. E., & Mulvenon, S. W. (2009). Una revisión crítica de la investigación sobre las evaluaciones formativas: La limitada evidencia científica del impacto de las evaluaciones formativas en la educación. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 14(7).

Edward S. Shapiro & Francis E. Lentz Jr. (1985) Assessing Academic Behavior: A Behavioral Approach. *School Psychology Review*, (14:3), 325-338, DOI: 10.1080/02796015.1985.12085178

Estévez Estévez, Herminia Genoveva. (2018). La evaluación de los aprendizajes en la formación integral del estudiantado de educación básica y bachillerato. *Retos de la Ciencia*, 2(2), pp. 55-64.

Espinosa, F. (2018). Colombia: los retos y dilemas de Iván Duque. Obtenido de Made for minds: <https://www.dw.com/es/colombia-los-retos-y-dilemas-de-iván-duque/a-44975582>



Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. REDU, Revista de Docencia Universitaria, 8(1), 11-34. Recuperado de <http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/144/public/144130-2-PB.pdf>

Fowks, J. (2020). Francisco Sagasti, un experimentado estratega político al frente de la transición en Perú. Obtenido de El País: <https://elpais.com/internacional/2020-11-17/francisco-sagasti-un-experimentado-estratega-politico-al-frente-de-la-transicion-en-peru.html>

Flamand, L, Arriaga, R y Santizo, C.(2020). Reforma educativa y políticas de evaluación en México, ¿instrumentos para abatir el rezago escolar y promover la igualdad de oportunidades? Vol.60, n.2, pp.717-753. Epub 14-Ago-2020. ISSN 0185-013X. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-013X2020000200717

García Carrillo. “Debates y desafíos en la formación continua”. En Evaluación educativa en Ibagué. Colombia. En Castillo S. (coordinador) Reflexiones, análisis, y propuestas sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria.Vol1. UNED editorial. Madrid. (2013)

García Ramos, J.M. (1989): Bases pedagógicas de la evaluación. Madrid:Síntesis.

García Sanz, M.P. (2003). La evaluación de programas en la intervención socioeducativa.

Murcia: Diego Marín



Gómez, S. y Gamero, E. P. (2016). Concepciones de los docentes sobre la evaluación y su coherencia con los lineamientos institucionales y las prácticas evaluativas. En 3er Simposio Internacional y 4to Coloquio Regional de Investigación Educativa y Pedagógica. 5, 6 y 7 de octubre, Montería (Colombia). Recuperado de <http://revistas.unicordoba.edu.co/conferencias/index.php/sue-iep/sue-iep3/paper/download/77/79>

Gonzalez, D. A., & Perez, L. (2011). Dime como evaluas y te dire que enseñas. Un análisis teórico sobre las relaciones entre la valuacion del aprendizaje y la enseñanza – aprendizaje de la justicia social. *Iberoamericana de evaluacion Educativa*. 137

González, M. (2005). La evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Fundamentos Básicos*. Obtenido de https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/7951/La_evaluaci_n_del_proceso_de_ense_anza-aprendizaje.pdf?sequence=1

Gobierno de Navarra. 2008. Marco Teórico de la Evaluación Diagnóstica. <http://goo.gl/43EK0t>

Gronlund, N. E. (1985). *Measurement and Evaluation in Teaching [Medición y evaluación en la enseñanza]*. New York: MacMillan.

Henríquez , R. (2007). El movimiento estudiantil secundario chileno de mayo/junio de 2006: La actuación del poder gubernativo desde una visión macropolítica de la educación. *Educere*, vol.11, n.37, pp. 271-281. ISSN 1316-4910.

Holguín, A. (2015). Influencia de los procesos de evaluación en el desarrollo del Pensamiento crítico de los estudiantes de básica media de la escuela fiscal “rosa borja de



izquierdo”, de guayaquil en el año 2015. propuesta: diseño de una guía didáctica del proceso. Universidad de Guayaquil.

Hoyos, C. A. (1997). Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia? México: Plaza y Valdés

INEE (2015). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). México: autor. Recuperado de: <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaDocumentoRector.pdf>

Iofciu, F., Miron, C. y Antoche, S.(2012). Constructivist approach of evaluation strategies in science education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*(31), 292 – 296.

Jorba, J. &Sanmartí. (2008). Evaluación como ayuda al aprendizaje. Barcelona: Grao.

Kushner, S. (2009). Propias metas: democracia, evaluación y derechos en proyectos del milenio. En K.E. Ryan y J.B. Cousins (Eds.), Manual internacional de evaluación educativa de Sage (págs. 413-428). Thousand Oaks, CA: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452226606.n23>

Laies, G. (2003). Evaluar Evaluaciones. Evaluar Evaluaciones, una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa, UNESCO. Paris, Francia.

Laros L., Jacob A. (01 de Agosto de 2016). El Uso de Datos de Evaluaciones Educativas en Brasil, Chile y Argentina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 27-148.

Landi, M. (2016). La evaluación de los aprendizajes en Educación General Básica desde una visión constructivista. Obtenido de Universidad de Cuenca.



Laurillard, D. (2002). Repensar la enseñanza universitaria: Un marco conversacional para el uso eficaz de las tecnologías de aprendizaje (2ª ed). London: RoutledgeFalmer.

Ley de Educación Nacional Argentina. (2018). Ley No 26.206. Ley de Educación Nacional. SITEAL.

Ley de Educación Nacional Chile. (2018). Ley No 20.370. Establece la Ley General de Educación. SITEAL.

Ley de Educación Nacional Brasil (2018). Plan Nacional de Educación 2014 - 2024. SITEAL.

Ley de Educación Nacional Brasil. (2018). Plan Plurianual 2016 - 2019 Desarrollo Productividad e Inclusión Social. SITEAL.

Loja, M., & Riera, V. (17 de febrero de 2020). La importancia de la retroalimentación como parte de la evaluación formativa dentro del proceso educativo. Obtenido de Universidad de Cuenca: <file:///H:/6to%20ciclo/monografia/Trabajo%20de%20titulacion.pdf>

Lord, T. R. (1994). Uso del constructivismo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en la biología universitaria. *Journal of college science teaching*, 23(6), 346-348.

Marín Uribe, R., Guzmán, Ibarra. I., & Castro, A. (2012). Diseño y Validación de un Instrumento para la evaluación de competencias en preescolar REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), 182-202. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/308/690> .

Mario Carretero. *Constructivismo y Educación*, Edelvises, Zaragoza, 1993



Ministerio de Educación de Bolivia. (2012). Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. Ministerio de Educación de Bolivia.

Ministerio de Educación del Perú. (12 de 05 de 2018). La evaluación de los aprendizajes en educación a distancia. Obtenido de educrea.cl: <https://educrea.cl/la-evaluacion-de-los-aprendizajes-en-educacion-a-distancia/>

Ministerio de Educación de Chile. (2009). Para dar respuesta a la diversidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza. En M. d. Chile, Criterios y orientaciones de flexibilidad del currículo. Chile: Universidad Central de Chile

Ministerio de Educación Colombia. (2015). Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. En M. d. Colombia, Decreto 1075 de 2015 (pág. 816). Colombia: Ministerio de Educación Colombia.

Moll, S. (2018). Evaluación formativa. ¿Qué es? ¿Cuál es su finalidad? Obtenido de Justifica tu respuesta: <https://justificaturespuesta.com/evaluacion-formativa-finalidad/#:~:text=La%20evaluaci%C3%B3n%20formativa%20es%20una,los%20progresos%20de%20los%20estudiantes.>

Moreno Olivos, T. (2017). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar el aula. Tiburcio Moreno Olivos. México: UAM.

Murillo. J. (2004). «Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar». Revista: Mexicana de Investigación Educativa, n.o 21, vol. IX, pp. 319-360. Disponible en: www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART00418.



- McArthur, J. (2015). Evaluación de la justicia social: el papel de la evaluación en el logro de la justicia social. *Evaluación y valoración en Educación Superior*, 3 (1), 1-15.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1053429>
- Nitko, A. (1989). Designing tests that are integrated with instruznon. In R.L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed... pp. 447-474). New York: Maar:llan
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Evaluación formativa y aprendizaje autorregulado: Un modelo y siete principios de buenas prácticas de retroalimentación. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Nicol, D. (2009). Evaluación para la autorregulación del alumno: La mejora del rendimiento en el primer año mediante el uso de las tecnologías. *Evaluación en la enseñanza superior*, 34(3), 335-352.
- Orozco, M. (2006). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción. En: Varela, M.J. (ed.) *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación* (pp. 47-68) Sevilla: Bienza. Recuperado de: http://gent.uab.cat/marianaorozco/sites/gent.uab.cat.marianaorozco/files/Orozco_evaluacion_2006.pdf
- Paige, R. (2006). Que ningún niño se quede atrás: El movimiento actual para la reforma de la educación pública. *Harvard Educational Review*, 76(4), 1-10.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>



- Parkin, A.J. Exploraciones en neuropsicología cognitiva. Madrid: Panamericana, pág. 3. (1999).
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. (M. Ruocco, Ed.) Colihue, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue S.R.L.
- Prieto, P. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. Revista de Pedagogía, 29(84), 123-144. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i12.2193>
- Pryor, J., & Crossouard, B. (2008). Una teorización sociocultural de la evaluación formativa. Oxford Review of Education, 34(1), 1-20
- Real Academia Española. (2021). Diccionario de la lengua española (22.aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Real Academia Española. (2021). Diccionario de la lengua española (22.aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Perassi, Z. (19 de Abril de 2017). El sistema Nacional de evaluación en la República Argentina. Políticas y conceptos. Contexto de educación, 22, 1-9.
- Rodriguez, K. (2019). Evaluación formativa. Obtenido de Kory Rodriguez: <https://koryrodriguez.com/ensenar/evaluacion-formativa/>
- Rodriguez Puerta, Alejandro. (8 de abril de 2021). Evaluación sumativa. Lifeder. Recuperado de <https://www.lifeder.com/evaluacion-sumativa/>.
- Sadler, D. R. (1989). "Formative assessment and the design of instructional systems", Instructional Science, vol. 18, pp. 119-144.



- Salinas S., Marta (2004): Seminario Taller Evaluación de los Aprendizajes. Medellín, Universidad de Medellín (Maestría en Educación).
- Santos Guerra, M.A. (1998). Evaluar es comprender. Río de la Plata. Buenos Aires: Ed. Magisterio.
- Santos Guerra, M.A. (2001). Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Santos, J. d. (Mayo de 2007). Evaluación de la educación superior en Brasil: políticas y prácticas. Revista Complutense de Educación.
- Santos Guerra, M. A. (2016). Prólogo. Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar el aula. Tiburcio Moreno Olivos. México: UAM
- Saucedo, H. (Julio de 2008). Evaluación del aprendizaje en la DACEA. Universidad autónoma de Barcelona, 28. Obtenido de Programa de doctorado en calidad e innovación del proceso educativo.
- Salinas S., Marta (2004): Seminario Taller Evaluación de los Aprendizajes. Medellín, Universidad de Medellín (Maestría en Educación)
- Samboy, L. (2009). La evaluación sumativa. Obtenido de https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/MGIEV/documentos/LECT93.pdf
- Saunders, W. L. (1992). La perspectiva constructivista: Implicaciones y estrategias de enseñanza para la ciencia. School science and mathematics, 92(3), 136-141.
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En L. Brennan (Ed.). Educational Mesasurement. (4^a ed., pp. 623-646). Colorado: Greengood publishing group.



- Recuperado de http://www.tec.ac.cr/sitios/Docencia/ceda/Boletin_CEDA/PDF_s/aprendizaje_en_el_aula.pdf
- Scalabrini, R. (2009). Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Ministerio de educación presidencia de la nación, 2(1) 5-77. Recuperado de <https://es.slideshare.net/BIBLIOTECA9001/hacia-cultura-evaluacion>
- Snow, R. E. (1989). Toward Assessment of Cognitive and Conative Structures in Learning. *Educational Researcher*, 18(9), 8–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X018009008>
- Stiggins, R. (2006). Qué diferencia hace una palabra. La evaluación PARA el aprendizaje en lugar de la evaluación del aprendizaje ayuda a los estudiantes a tener éxito. *Revista de desarrollo del personal* 27, 1: 10-14. Disponible en <http://www.nsd.org/library/publications/jsd/stiggins271.pdf>
- Stobart, G. (2008). *Tiempos de prueba: Los usos y abusos de la evaluación*. Oxon, Routledge.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A.J., (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Rivas, M. T. y Donovan P. (2001). *La evaluación participativa* (2ª ed.). Quito, Ecuador: Avia-Yala.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Química Universidad Nacional Autónoma de México*, 26(4), 177-179. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/req/article/view/52927/47077>
- Tenbrink, T. D. (2006). *Evaluación: Guía práctica para profesores*. New York: Nárcea. Recuperado de <http://books.google.co.cr/books?id=CJyeZusF6YIC&printsec=frontcover&hl=es&s>



ource=

gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=describir%20la%20información&f=fals

e

Tobón, S., Rial A., Carretero M., García J. (2006). Competencias, calidad y educación superior. pp. 133 y 134. Bogotá D.C., Colombia: Alma Mater, Magisterio.

Torres, R. (2013). Evaluación Formativa. Ministerio de Educación pública, dirección de desarrollo curricular, Editorial; UNED. Recuperado de https://www.uned.ac.cr/ece/images/documents/documentos2011-2015/evaluacion_formativa2013.pdf

Tyler, R. (1951). Basic principle of curriculum and instruction. Chicago: Chicago University.

Vermette, P., Foote, C., Bird, C., Mesibov, D., Harris-Ewing, S., & Battaglia, C. (2001). Comprender el constructivismo: Un manual para padres y miembros del consejo escolar. EDUCATION INDIANAPOLIS THEN CHULA VISTA-, 122(1), 87-93.

Vidales Delgado, I. (2005). Prácticas de evaluación escolar en el nivel de educación primaria. México: Ed. Santillana.

Villela, F. (2020). La ideología de López Obrador. Recuperado el Junio de 2021, de Economía y política: <https://wsimag.com/es/economia-y-politica/61255-la-ideologia-de-lopez-obrador>

Wheatley, G. H. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning. Science education, 75(1), 9-21.



Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implication for a new theory of formative assessment. *Handbook of formative assessment* (pp. 18–40).

New York:Routledge.

Wood, B. D. (1923) Measurement in higher education. Yonkerson-Hudson, Nueva York:

Banco mundial.