



enTERA2.0

Asociación Espiral, Educación y Tecnología / Revista Digital / Número 11 / 2025



EVALUACIÓN

COMO ACCIÓN PARA EL APRENDIZAJE

enTERA2.0 | NÚM. 11 | NOVIEMBRE 2025 | ISBN 2339-6903

ASOCIACIÓN ESPIRAL, EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA

PRESIDENTA DE LA ASOCIACIÓN:

DIRECTORES DE LA REVISTA:

COORDINADOR TEMÁTICO:

COMITÉ EDITORIAL:

ILUSTRACIONES:



MAQUETACIÓN:

NÚRIA SABATÉ

JOSÉ BLAS GARCÍA Y PAULA RODRÍGUEZ-MALO
DOMINGO CHICA

MILAGROS BARRIO, AZUCENA VÁZQUEZ,
IMMA BARRIENDOS, SILVIA VILLODRE

PORTADA: MARÍA JOSÉ JIMÉNEZ

TRATAMIENTO DE IMÁGENES DE LOS AUTORES:

IA-GEMINI

ILUSTRACIONES: ENMA SÁEZ

IMÁGENES Y GRÁFICOS COMPUESTOS CON:

- CANVA FOR EDUCATION
- GENIALLY.COM

DIBUJOS Y TRAMAS PRINCIPALES: PRAWNY

(de uso gratuito bajo Licencia PIXABAY)

OTROS GRÁFICOS: ARTISTAS VARIOS

(de uso gratuito bajo Licencia PIXABAY)

MILAGROS BARRIO Y JOSÉ BLAS GARCÍA

Asociación Espiral, Educación y Tecnología

Contacto enTERA2.0: revista@ciberespiral.org

Tel. 621 399 876

secretaria@ciberespiral.org

<http://ciberespiral.org>




El poder transformador de una evaluación con sentido 5
Núria Sabaté

Evaluación: la acción para el aprendizaje 7
José Blas García y Paula Rodríguez-Malo


Hacia una evaluación para el aprendizaje: miradas, herramientas y horizontes 9
Domingo Chica

¿Qué evaluación para qué aprendizajes? 12
M^a Antonia Casanova

 **¿Cómo conseguir que la evaluación contribuya realmente al aprendizaje del alumnado, y no se quede solo en una calificación?** 26


Paula Rodríguez-Malo, Josep Ramon Planas,
Juan Miguel Muñoz, Xavier Suñe

Evaluación formativa y decisiones docentes: entre la intención pedagógica y las condiciones de la práctica 32
Rebeca Anijovich y Gabriela Cappelletti

 **¿Cómo podemos lograr que la evaluación sea una herramienta para acompañar el aprendizaje y no solo para medir resultados?** 43

Jorge Lobo, Alicia Berlanga

El ciclo de la evaluación para el aprendizaje 45
José María Falcó

 **¿De qué manera la evaluación puede ayudar a preparar al alumnado para los retos reales de la vida?** 54

Patricia Ruiz Moreno, Miquel Àngel Prats,
Loreto Pérez García, Marina Casabella

Generación de preguntas que promuevan el aprendizaje en el marco de la evaluación formativa 58
Juan Fernández

Evaluación formativa en la cooperación 65
Tomás García Ruiz

Desde la retroalimentación como herramienta hacia el aprendizaje 80

Domingo Chica

Evaluación educativa con inteligencia artificial: hacia procesos más justos, inclusivos y personalizados 97

Ana Municio y Azucena Vázquez



Cómo transforma la inteligencia artificial la evaluación y qué retos éticos implica?

106

Ramón Besonías

¿Cómo llegar a la calificación desde una evaluación criterial? 107

Enrique Guerrero

Sin notas: una comunidad de aprendizaje en un pódcast 119

Mariana Morales y Belén Palop

APUNTES PARA LA REFLEXIÓN

IA y evaluación. Cómo la IA es una aliada para “aprender a aprender” 133

Juan Manuel López Esparrell

La evaluación como herramienta para facilitar el aprendizaje 135

Jared Aladrén

La brújula de la evaluación competencial Navegando hacia la evaluación formativa 137

Julio Rodríguez

Evaluación y DUA 138

Antonio Márquez

El examen como herramienta de motivación académica 140

Paulina Bonfalvi

INFORMACIÓN ASOCIACIÓN ESPIRAL 144



EL PODER TRANSFORMADOR DE UNA EVALUACIÓN CON SENTIDO

¿Y si la evaluación dejara de ser el punto final para convertirse en el punto de partida? ¿Y si, en lugar de medir para clasificar, evaluáramos para entender, para orientar, para hacer crecer? Os invitamos en este nuevo número de enTERA2.0 a abrir la mirada, cuestionar inercias y atrevernos a hacer de la evaluación una auténtica herramienta de transformación.

Ya son muchos los centros educativos que están viviendo este cambio. En ellos, la evaluación se convierte en un proceso constante y con sentido educativo, que acompaña al alumnado, que da información para ajustar el camino, que fomenta la reflexión y la responsabilidad. Cuando evaluamos así, el aprendizaje se vuelve más justo, más profundo y, sobre todo, más humano.

En este número encontraréis historias y reflexiones que inspiran, experiencias de evaluación sin notas que liberan y hacen grande el proceso, feedback que comparte y abre caminos, inteligencia artificial al servicio de una evaluación como parte del aprendizaje, rúbricas compartidas que dan voz al alumnado...

Son prácticas reales, nacidas de la pasión y el compromiso docente, que nos muestran que sí, se puede evaluar de otra manera, y que el cambio comienza en el aula.

Quiero dar las gracias al equipo de la revista por su pasión y profesionalidad, y a todas las personas colaboradoras por su generosidad. Sin vosotros, este mosaico de ideas y experiencias no sería posible. Sois la prueba de que la transformación educativa se construye colectivamente.

La **Asociación Espiral** es una comunidad viva, abierta y comprometida con la innovación, la inclusión y la equidad. Si aún no formas parte, te esperamos. Cada nueva socia o socio es un hilo más que teje esta red de profesionales comprometidos con el cambio.

Os animo a sumergiros en este número 11 de la **revista enTERA2.0**, a compartirlo con quien queráis... y a hacerlo vuestro. Evaluar de manera consciente, con sentido, es apostar por el futuro que queremos ver en nuestras aulas.

Núria Sabaté
Presidenta de la Asociación Espiral , Educación y Tecnología



EL PODER TRANSFORMADOR D'UNA AVALUACIÓ AMB SENTIT

I si l'avaluació deixés de ser el punt final per convertir-se en el punt de partida? I si, en comptes de mesurar per classificar, avaluéssim per entendre, per orientar, per fer créixer? Aquesta és la invitació que us fem en aquest nou número d'enTERA2.0: obrir la mirada, qüestionar inèrcies i atrevir-nos a fer de l'avaluació una autèntica eina de transformació.

Ja són molts els centres educatius que estan vivint aquest canvi. En ells l'avaluació es converteix en un procés constant i significatiu, que acompanya l'alumnat, que dona informació per ajustar el camí, que fomenta la reflexió i la responsabilitat. Quan avaluem així, l'aprenentatge es torna més profund, més humà i més just.

En aquest número trobareu històries i reflexions que inspiren: experiències sense notes que alliberen, feedback que obre camins, intel·ligència artificial al servei de l'aprenentatge, rúbriques cocreades que donen veu a l'alumnat... Són pràctiques reals, nascudes de la passió i el compromís docent, que ens mostren que sí, es pot avaluar d'una altra manera, i que el canvi comença a l'aula.

Vull donar les gràcies a l'equip de la revista per la seva passió i professionalitat, i a totes les persones col·laboradores per la seva generositat. Sense vosaltres, aquest mosaic d'idees i experiències no seria possible. Sou la prova que la transformació educativa es construeix col·lectivament.

L'Associació Espiral és una comunitat viva, oberta i compromesa amb la innovació, la inclusió i l'equitat. Si encara no hi ets, t'esperem. Cada nova sòcia o soci és un fil més que teixeix aquesta xarxa de professionals compromesos amb el canvi.

Us animo a endinsar-vos en aquest número de la revista enTERA2.0, a compartir-lo amb qui vulgueu... i a fer-lo vostre. Avaluar de manera conscient, amb sentit, és apostar pel futur que volem veure a les nostres aules.

Núria Sabaté

Presidenta de la Associació Espiral, Educació i Tecnologia



EVALUACIÓN: LA ACCIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Cambiar la cultura educativa no es solo una cuestión de innovar, sino de transformar profundamente nuestras miradas, nuestras prácticas y nuestras creencias. Y eso nunca es fácil. Hay inercias que pesan, tradiciones que se resisten a ser cuestionadas, estructuras que refuerzan la repetición de lo ya conocido. Por eso, a veces hablamos de metodologías activas sin revisar realmente cómo enseñamos, de inclusión sin repensar cómo organizamos la respuesta educativa o de evaluación sin dejar de usarla como un fin en lugar de como un medio.

Durante años (décadas) la evaluación la hemos visto como una actividad final, medidora, incluso represora. Algo que se usaba para etiquetar, clasificar y calificar. Algo que llegaba cuando todo había terminado. Pero... ¿y si empezamos a mirarla de otro modo? ¿Y si la evaluación pudiera ser, precisamente, una palanca de partida para cambiar la escuela?

Este nuevo número de enTERA2.0 lleva por título **“Evaluación: la acción para el aprendizaje”** y nace con esa intención: revisar, cuestionar, reorientar y encontrar el papel de la evaluación como motor pedagógico. La evaluación como revulsivo, como inercia de una enseñanza de calidad.

Nos alejamos de la idea de la evaluación como una recogida de frutos y proponemos un enfoque que está presente desde el inicio, un enfoque más comprometido, procesual y activo. Evaluar es una acción educativa constante, que acompaña, que interroga y que transforma.

Es esta una edición coral, viva y comprometida, que coloca la evaluación en el centro del debate pedagógico, no como un elemento accesorio, sino como una de las acciones más poderosas que tenemos el profesorado para hacer crecer a nuestro alumnado.

Evaluar no es solo medir ¡Es mucho más! Es actuar con sentido sobre el proceso de aprendizaje de la evaluada o del evaluado.

Este número recoge experiencias reales, reflexiones y propuestas prácticas que muestran cómo la evaluación puede ser mucho más que una obligación normativa: puede ser una herramienta ética, inclusiva y pedagógicamente potente porque introduce elementos de calidad educativa. En él encontrarás artículos sobre la eliminación de las notas y el poder del feedback auténtico; podrás leer sobre el diseño de una evaluación educativa desde el currículo competencial y la normativa vigente; te inspirarás sobre el valor de la evaluación formativa en contextos de aprendizaje cooperativo y el uso crítico de la inteligencia artificial como apoyo a la toma de decisiones docentes.

Todos estos enfoques comparten una idea común: evaluar es intervenir, ajustar, acompañar y reorientar el aprendizaje en tiempo real. La lectura de estos artículos nos hará ver que cada vez que evaluamos, estamos diciendo qué valoramos, cómo lo valoramos, para quién y para qué. Evaluar no es recoger los resultados finales, sino acompañar, comprender, ofrecer feedback y rediseñar continuamente el camino.

Por este motivo, las páginas de este número no se limitan a teorizar. Lo que encontrarás aquí es acción educativa. Prácticas reales. Reflexiones encarnadas en el aula. Docentes que han cuestionado la cultura de la nota, que han rediseñado sus propuestas a la luz de la evaluación formativa, que se han preguntado cómo integrar la inteligencia artificial sin perder de vista la ética ni el sentido pedagógico.

La evaluación formativa es una acción transformadora para la educación. Revisar cómo evaluamos es una de las decisiones más poderosas que podemos tomar como docentes para conseguir que nuestro alumnado aprenda de forma crítica, autónoma y profunda. Hoy más que nunca, evaluar es una acción de cambio. Y como tal, debe estar alineada con lo que defendemos en nuestras aulas: la equidad, la participación, el pensamiento crítico, la diversidad de ritmos y formas de aprender.

En este número te invitamos a leer, reflexionar... y actuar. En él no se pretende ofrecer recetas cerradas, sino abrir caminos. La evaluación no se mejora solo con plantillas y listas de control al alumnado. La evaluación mejorará interrogándonos como docentes. **¿Para qué evaluamos? ¿Cómo podemos hacerlo mejor para conseguir una educación para el Siglo XXI?**

Te invitamos a leer este nuevo número de enTERA2.0 con la convicción de que cada acción evaluativa que revisamos, cada práctica que repensamos, nos acerca a una escuela más justa, más consciente y más humana.

Como siempre, este número de enTERA2.0 no existiría sin la voz generosa de quienes han participado. Docentes que escriben desde la experiencia y mostrándonos los riesgos que asumieron, sin miedo, incluso, a equivocarse y , por tanto, a aprender sobre nuestra profesión. A todas y todos ellos: gracias. Gracias también a quienes han revisado, ilustrado, maquetado y difundido este trabajo.

Y, por supuesto, gracias a quienes, como tú, leen, cuestionan y se atreven a hacer las cosas de otra manera. Te invitamos a leer, reflexionar, compartir y (sobre todo) actuar.

José Blas García y Paula Rodríguez-Malo
Directores de la Revista enTERA2.0



HACIA UNA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE: MIRADAS, HERRAMIENTAS Y HORIZONTES

Como coordinador temático de este número y en nombre del equipo de la revista enTERA2.0, os doy la bienvenida a un monográfico dedicado a tratar uno de los elementos más determinantes y, a la vez, complejos de la práctica educativa: la evaluación. Lejos de ser un mero trámite administrativo o el punto final del aprendizaje, la concebimos como el motor que impulsa, guía y da sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su capacidad para condicionar qué se enseña, cómo se aprende y, sobre todo, cómo se siente el alumnado en las aulas, nos obliga a una reflexión constante y profunda. A través de las páginas que siguen, hemos reunido a un grupo de colaboradores para explorar la evaluación desde múltiples perspectivas, ofreciendo desde fundamentos teóricos hasta estrategias prácticas, con el objetivo de construir una visión que la sitúe, sin excusas, al servicio del aprendizaje.

Iniciamos este viaje con la aportación de M.^a Antonia Casanova, quien en «¿Qué evaluación para qué aprendizajes?» trata la coherencia entre las finalidades educativas del siglo XXI y los modelos evaluativos que aplicamos. Casanova defiende la necesidad de superar el examen como único instrumento para dar paso a una evaluación continua y formativa, capaz de valorar competencias complejas a través de técnicas como la observación y el uso de registros evaluativos variados.

A continuación, Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti profundizan en la “Evaluación formativa y decisiones docentes”, explorando las condiciones pedagógicas, institucionales y culturales que son indispensables para su correcta implementación. Su artículo nos advierte de las tensiones y malentendidos habituales, subrayando que una evaluación formativa auténtica requiere transformar la cultura escolar y superar la arraigada idea del control y la calificación.

En “El ciclo de la evaluación para el aprendizaje”, José María Falcó nos presenta la evaluación como un viaje transformador que se desarrolla antes, durante y después de la acción en el aula. Propone un ciclo donde la planificación intencionada, la implicación activa del alumnado en la coconstrucción de criterios y una proalimentación enfocada al futuro se convierten en el elemento que impulsa el aprendizaje.

Desde una perspectiva complementaria, Juan Fernández en “Generación de preguntas que promuevan el aprendizaje en el marco de la evaluación formativa” pone el foco en el poder de las preguntas como catalizadoras del pensamiento profundo. Su artículo explora cómo las preguntas esenciales, aquellas que invitan al debate y no buscan una única respuesta correcta, activan procesos cognitivos de orden superior. Además, analiza cómo la inteligencia artificial generativa puede ser una aliada para diseñar estas preguntas, siempre que el juicio docente guíe el proceso.

La evaluación en contextos metodológicos es el eje del artículo de Tomás García: “Evaluación formativa en la cooperación”. García nos demuestra que el aprendizaje cooperativo eficaz es indisoluble de una evaluación formativa que atienda a sus pilares fundamentales. A través de herramientas como las rúbricas cocreadas o los cuadernos de equipo, se fortalece la responsabilidad, la metacognición y el desarrollo de habilidades sociales en el alumnado.

Por mi parte, he aportado un texto sobre el *feedback* con el título “Desde la retroalimentación como herramienta hacia el aprendizaje”, en el que se ofrece una inmersión detallada en el arte del *feedback*. Basándome en los modelos de Hattie y Timperley, se distinguen entre el *feed up*, el *feedback* y el *feed-forward*. Además, se desglosa la retroalimentación en niveles (tarea, proceso y autorregulación), aportando un abanico de estrategias verbales, escritas y grupales para que sea comprensible, útil y, sobre todo, que invite a la acción.

A continuación, Ana Municio y Azucena Vázquez con “Evaluación educativa con inteligencia artificial” se centran en el papel de la IA en el contexto de la evaluación. Las autoras exploran el potencial de la IA para construir procesos más justos, inclusivos y personalizados, capaces de reducir la burocracia y ofrecer un *feedback* más proactivo. Sin obviar los retos éticos, nos brindan claves prácticas, como la creación de *prompts* eficaces, para que la tecnología sea una verdadera aliada pedagógica.

Con un enfoque eminentemente práctico, Kike Guerrero aborda en “¿Cómo llegar a la calificación desde una evaluación criterial?” una de las mayores inquietudes de los docentes. Su artículo ofrece un camino claro y estructurado para traducir la evaluación de los criterios en una calificación final, tal y como exige la normativa. El proceso parte de desglosar los criterios en indicadores de logro concretos, que se convierten en la base para una calificación justa, transparente y respetuosa con la diversidad del alumnado.

Cerramos este monográfico con una propuesta original y necesaria. En “Sin notas: una comunidad de aprendizaje en un pódcast”, Mariana Morales y Belén Palop nos abren una

ventana a las voces de docentes y estudiantes que han experimentado una evaluación sin calificaciones. A través de los testimonios recogidos en su pódcast, descubrimos cómo la ausencia de notas reduce la ansiedad, transforma la relación pedagógica y devuelve al alumnado el protagonismo y la responsabilidad sobre su propio aprendizaje.

Finalmente, un grupo de docentes con gran compromiso con la evaluación nos comparte sus reflexiones, ideas, sugerencias o inquietudes desde diferentes perspectivas y realidades educativas. Consideramos que sus respectivas miradas pueden contribuir a enriquecer y valorar nuestra propia experiencia sobre este tema para seguir creciendo y ampliar nuestras miradas en el proceso de evaluación de los aprendizajes de nuestro alumnado.

Como conclusión de este monográfico, nos gustaría expresar nuestro más sincero y profundo agradecimiento a todas las personas que han colaborado en él. Su generosidad al compartir sus miradas, experiencias y propuestas prácticas ha sido fundamental para tejer un diálogo rico y plural en torno a la evaluación educativa.

Cada aportación ha contribuido con un concepto clave, construyendo en conjunto un mosaico de reflexiones y herramientas que, estamos convencidos, resultará de enorme valor para nuestros lectores. Su rigor, compromiso y pasión por una educación que ponga en el centro al alumnado son una fuente de inspiración para cualquier docente.

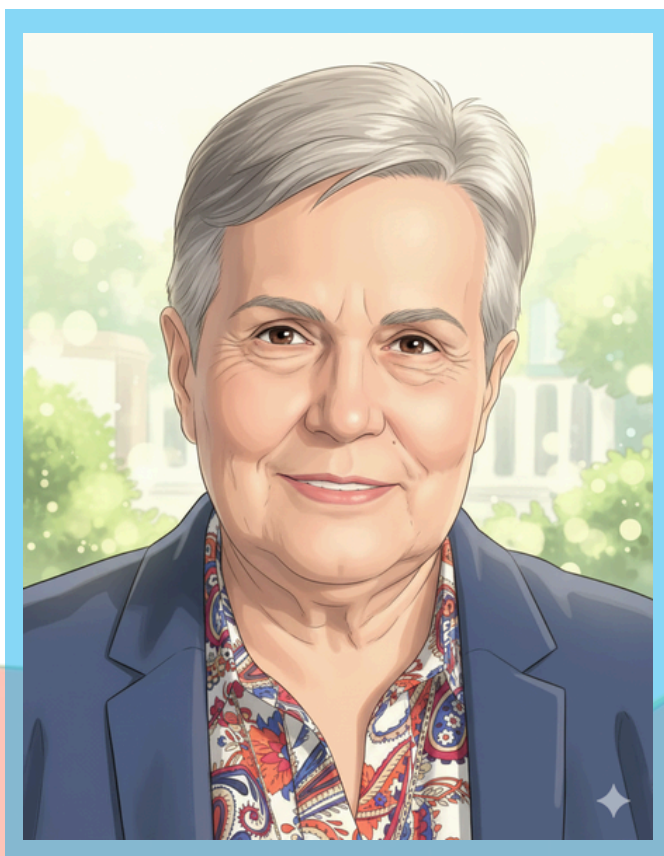
Confiamos en que este monográfico sirva como un punto de partida o como un nuevo impulso para seguir avanzando, colectivamente, hacia la evaluación que nuestro alumnado merece: una evaluación para y como aprendizaje.

¡Feliz lectura!

Domingo Chica
Coordinador temático - Revista enTERA2.0



¿QUÉ EVALUACIÓN PARA QUÉ APRENDIZAJES?



MARÍA ANTONIA CASANOVA

Profesora de la Universidad Camilo José Cela y Directora del Instituto Superior de Promoción Educativa (Madrid). Ha ejercido como Inspectora de Educación, Jefe de gabinete de planes y programas y jefe del servicio de evaluación (MEC) y Directora General de Promoción Educativa (Comunidad de Madrid).

Entre sus publicaciones, se pueden citar: Manual de evaluación educativa, Diseño curricular e innovación educativa, Educación inclusiva en las aulas y Evaluar, ¿para qué?

Resumen

La evaluación constituye una pieza clave para alcanzar aprendizajes efectivos, pues condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje que se implementan en las aulas. Aunque cambian las finalidades educativas, se ven modificaciones en las estrategias metodológicas, pero no en los modelos de evaluación, lo cual deriva en una incoherencia curricular que entorpece conseguir esas metas que, teóricamente, la sociedad exige a los sistemas educativos.

Si se quiere alcanzar un ciudadano autónomo, con pensamiento crítico, no se puede evaluar mediante una sola prueba final y escrita, ya que no es un medio adecuado para valorar esas competencias.

En un grupo diverso, se hace imprescindible personalizar la evaluación, realizarla de modo continuo y formativo, de forma que apoye los aprendizajes paso a paso y facilite el logro de las competencias deseadas. Para ello, contamos con distintos tipos de evaluación y diferentes instrumentos que responden a estas exigencias.



Palabras clave:

Competencia, evaluación, registros evaluativos, tipología evaluativa.



Para citar este artículo:

Casanova, M.A. (2025). ¿Qué evaluación para qué aprendizajes? *enTERA2.0*, Número 11, 12-25 <https://ciberespiral.org/es/entera2-0-numero-11/>

Un concepto actual de evaluación

Parece aceptado de forma general que la evaluación no tiene buena imagen, que no es admitida con gusto por parte de los actores del sistema educativo, debido, en buena parte, a que mantiene prácticas procedentes de los primeros momentos de su incorporación a la educación desde conceptos y principios empresariales. La medición, el número, la ubicación al final de los procesos, su uso para valorar solo resultados... todo un conjunto de aplicaciones que responden a las necesidades de una empresa, pero que no se ajustan, en estos momentos, a lo que se pretende evaluar en la formación del alumnado.

Desde este punto de partida, el identificar la evaluación con un examen ha sido

-y, desgraciadamente, sigue siendo en muchos casos- la tónica que impregna el sentido de la evaluación educativa. Pero que, como es obvio, tiene poco de educativa y mucho de controladora de resultados (Tyler, 1950). En efecto, se puede evaluar con diferentes finalidades: seleccionar, clasificar, comprobar, comparar, etc. Todas ellas válidas, en función de lo que se pretenda conseguir con su implementación. Pero si nos ceñimos al ámbito educativo, su utilización restringida a esas finalidades se queda muy pobre para todas las virtualidades que, sin duda, se pueden obtener con otro modelo de valoración. En definitiva, la evaluación, como cualquier otro elemento curricular, debe contribuir al mejor aprendizaje del alumnado. Como afirma Stufflebeam: “El propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar...” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 175). Evaluar para mejorar la enseñanza y el aprendizaje constituye un buen objetivo de nuestro planteamiento.

Lógicamente, el modelo de evaluación también se encuentra estrechamente ligado a las metas que se propone la educación en cada momento, considerando las exigencias que la sociedad requiere en cuanto a la formación de su ciudadanía, con objeto de que puedan incorporarse a la misma en óptimas condiciones de satisfacción personal, laboral o social, en términos generales. La realidad en la que vivimos actualmente (cambiante, incierta, avanzada en conocimientos y tecnología, acelerada en sus procesos, con acceso a gran cantidad de información, etc.) exige una educación que ponga énfasis en la adquisición de competencias que permitan ejercer la autonomía personal, el pensamiento crítico, la creatividad, el manejo adecuado de la información que nos llega, la cooperación entre distintos profesionales, la comunicación... y un amplio etcétera que debe condicionar la innovación educativa y no limitarse a repetir modelos apropiados en siglos pasados, pero no aptos para ahora mismo.

En este contexto, es imprescindible obtener el máximo provecho del proceso evaluador y no entenderlo como un acto puntual y escrito, sino, como queda apuntado, como un proceso que permita valorar esas competencias necesarias para la vida actual. Competencias que no es posible evaluar con un examen, sino que precisan de una observación permanente del quehacer del alumnado en las aulas, que trabajará, obviamente, con metodologías que favorezcan el desarrollo de sus capacidades y el logro de las competencias previstas. De este modo, varían totalmente el concepto y las condiciones en las que aplicar la evaluación, que deberá estar incorporada al proceso de aprendizaje desde su comienzo y, de este modo, permitir valorar la adquisición paulatina de los aprendizajes establecidos (saberes básicos: conocimientos, habilidades, actitudes).

Con estas premisas, podemos conceptualizar la evaluación educativa como un proceso riguroso y continuo de recogida de datos, que ofrece información

permanente acerca de cómo se producen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, permitiendo valorar paso a paso lo conseguido y modificar lo necesario para superar las dificultades surgidas y reforzar los puntos fuertes de la programación y de cada estudiante. Si se mejoran los procesos, deberán mejorar los resultados.

Tengamos en cuenta que lo que no se evalúa desaparece del sistema y no es considerado importante por ninguno de sus actores. Pero, precisamente por eso, resulta fundamental “acertar” con lo que se evalúa y con el modelo seleccionado para realizarlo. Si se mantiene la coherencia entre las finalidades de la educación, las estrategias metodológicas y el modelo consecuente de evaluación, estaremos en condiciones de diseñar una ruta de aprendizaje en la que todos avancen y lleguen a las metas previstas, a través de los caminos más apropiados para cada estudiante.

¿Con qué tipos de evaluación contamos para favorecer el aprendizaje?

Observando la Figura 1, comprobamos la tipología de la evaluación que podemos manejar para alcanzar nuestros fines. Es una clasificación convencional, como todas, que resulta útil para aclarar y decidir nuestro modo de hacer docente en cada situación, aunque su aplicación no se dé por separado, como aparece en el esquema. Examinamos cada uno de los tipos que aparecen.

Tipología de la evaluación

- **Por su finalidad**
 - Formativa - Sumativa
- **Por su normotipo**
 - Nomotética (normativa-criterial)
 - Idiográfica
- **Por sus agentes**
 - Externa – Interna
 - Autoevaluación-Coevaluación-Heteroevaluación
- **Por su temporalización**
 - Inicial – Continua - Final

Figura 1. Tipología de la evaluación/Fuente: Casanova, 2024, p. 71

En primer lugar, de acuerdo con la funcionalidad que apliquemos la evaluación, esta puede ser formativa o sumativa. La **evaluación formativa** valora procesos, permitiendo obtener información continuada acerca de cómo están funcionando y, en consecuencia, modificar lo que resulte necesario, sin necesidad de esperar a finalizarlos. Favorece, así, la retroalimentación hacia el alumnado y, en el caso del profesorado, igualmente, la posibilidad de modificar la programación o estrategias previstas si no se están consiguiendo los objetivos planteados. Hace posible la personalización educativa y, por tanto, la atención a la diversidad, pues el profesor conoce los modos (estilos, ritmos, etc.) de aprender de cada uno. Por su parte, la **evaluación sumativa** evalúa los productos ya terminados totalmente, que, en el caso de los aprendizajes, supondría la llegada a la titulación, o no, de las etapas educativas establecidas en el sistema. Realmente, es un tipo de evaluación que no aporta ayudas especiales al proceso de aprendizaje, sino que se limita a certificar lo conseguido.

En un segundo bloque, contamos con los tipos de evaluación considerados en función de su normotipo, es decir, del referente que tomemos para valorar los aprendizajes, externo o interno a la persona. Si el elemento de comparación es externo, la evaluación nomotética puede ser normativa o criterial. Si el referente tomado es interno a la persona, hablaremos de evaluación idiográfica. Evaluación normativa es la que toma el nivel del grupo como referente para valorar a cada individuo, lo cual puede resultar, en muchas ocasiones, injusto para la persona e inexacto y erróneo desde las exigencias del sistema. Aclaremos: en un contexto de bajo rendimiento académico, un alumno o alumna con niveles mínimos de consecución -que no alcanza lo establecido normativamente- puede aprobar, pues supera a sus compañeros de grupo. Por el contrario, en un contexto de alto rendimiento, un o una estudiante con rendimiento suficiente, pero no tan alto como el del resto del grupo, puede resultar suspenso o con menor calificación que la debida, por ese superior nivel de sus compañeros. En cualquiera de los dos casos, no estaremos evaluando con criterios objetivos y hay que reconocer que es un tipo de evaluación del que es difícil evadirse, pues pesa fuertemente en las decisiones docentes. La **evaluación criterial** (Popham, 1980), por su parte, relaciona los aprendizajes individuales con unos criterios establecidos sistémicamente que concretan los objetivos que debe alcanzar el alumnado para considerar logrado el nivel adecuado de dominio de cada uno de ellos. Este planteamiento supera la subjetividad del anterior, al ofrecer el mismo referente para cada estudiante, con independencia de lo que consiga cada uno. Será un rendimiento suficiente el que logre el alumnado. La **evaluación idiográfica**, por fin, valora lo conseguido en función de las capacidades o posibilidades de la persona evaluada, independientemente de que alcance o no los criterios formulados. Si el alumnado se esfuerza y consigue todo lo que puede, hablaríamos de un rendimiento satisfactorio.



Figura 2: Tipología de la evaluación. Elaboración propia con iconografía de Genially

En el tercer bloque hablamos de la evaluación en función del momento en que se aplica, es decir, según su temporalización. Se trata, por lo tanto, de la **evaluación inicial**, cuando se aplica al comienzo de un proceso de aprendizaje o de funcionamiento de cualquier estrategia; de la **evaluación continua**, cuando se va implementando durante el proceso de aprendizaje y de la **evaluación final**, cuando se realiza al terminar el proceso. Es necesario advertir que, al ser una categoría diferente a la primera, la de funcionalidad, la **evaluación final** no tiene por qué ser sumativa, sino que puede utilizarse con función formativa, al constituir la evaluación inicial del trabajo siguiente y, por lo tanto, poder usarla formativamente para seguir retroalimentando y mejorando los aprendizajes. Igualmente, hay evaluaciones iniciales que se realizan con carácter sumativo, pues sirven para seleccionar al personal de una empresa o para restringir el acceso a la universidad.

Por último, no debemos olvidar a los diferentes agentes que pueden evaluar y, dependiendo de quién lo realice, aplicaremos **autoevaluación** (cuando la persona evalúa sus propios aprendizajes), **coevaluación** (cuando el alumnado se evalúa mutuamente los aprendizajes) y **heteroevaluación** (cuando una persona evalúa a otra: el profesorado al alumnado o viceversa). Todo el resumen queda reflejado en la figura 2: Tipología de la evaluación.

Como conclusión de estos comentarios, vemos que podemos disponer de variados tipos de evaluación que se implementarán en las distintas situaciones de aprendizaje que se tengan previstas y que deben ser coherentes con esta tipología evaluativa, de modo que sea posible aprovechar las virtualidades que ofrece para reforzar los aprendizajes, sin esperar a que se produzca el “suspense”. Para evaluar con un examen de forma puntual no es preciso tener en cuenta nada de lo expuesto, pero siendo conscientes de que difícilmente se lograrán las actuales finalidades educativas (competencias/desempeños) y, desde luego, que no será posible evaluarlas.

¿Cómo y con qué medios podemos evaluar?

En la línea de coherencia curricular que venimos manejando, si se pretende valorar formativamente los procesos de aprendizaje y, también, los de enseñanza, habrá que concluir que todos los procedimientos intermedios que se utilicen también deberán ser formativos, es decir, contribuirán a favorecer el conocimiento continuado en las situaciones que se vayan produciendo, a retroalimentar al alumnado para superar las dificultades que se presenten o para estimular los talentos detectados y, en definitiva, para que cada educando desarrolle al máximo sus capacidades y adquiera, de este modo, las competencias y saberes básicos considerados imprescindibles en nuestra realidad social actual.

Y, como ya hemos citado en varias ocasiones, el tradicional examen no es el instrumento más adecuado para evaluar las finalidades educativas que ahora se pretenden. Es uno más, pero ni el único ni el mejor. Entonces, ¿cómo evaluaremos si desaparecen los exámenes?

| Técnicas de obtención de datos | Técnicas de análisis de datos | Instrumentos para la evaluación |
|--------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| Observación | Triangulación | Anecdotario |
| Encuesta | Análisis de contenido | Cuestionario de aprendizaje |
| Entrevista | | Lista de control |
| Grabación | | Escala de valoración/rúbrica |
| Fotovoz | | Audio, video, fotografía |

Figura 3 ¿Cómo practicar la evaluación formativa?

Adaptado de Casanova, 2024, p. 133

En la Figura 3 aparecen las técnicas de recogida de datos y las de análisis de estos, al igual que los instrumentos o registros en los que plasmar la información obtenida. Creo que muchos son suficientemente conocidos y, en buena parte, ya aplicados en las aulas, aunque no todo lo generalizado que sería deseable. Por ello, vamos a fijarnos en los que nos parecen más funcionales para comenzar, ya mismo, a modificar el modelo de evaluación academicista y tradicional (poco funcional para valorar competencias) e implementar otro que responda al diseño curricular vigente y apoye los mejores aprendizajes de toda la población escolar.

No olvidemos la exigencia de personalizar la educación para atender a la diversidad del alumnado, lo cual difícilmente se conseguirá si se aplica una evaluación homogénea e idéntica para todos. También la evaluación será un elemento curricular básico e imprescindible para disponer de la posibilidad real de valorar idiográficamente a cada educando en función de sus capacidades y circunstancias singulares que lo caractericen y diferencien del resto.

Entre las técnicas de recogida de datos, destacamos la observación, como medio fundamental de recopilación de datos. En el contexto que nos ocupa, entendemos la observación como “el examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos, para llegar al conocimiento profundo de los mismos mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inalcanzables por otros medios” (Casanova, 2024, p. 135). En efecto, la observación es la mayor fuente de información que posee la persona para conocer a otras o la realidad que la rodea. No obstante, para que los datos resulten fiables y válidos, la observación debe reunir unas características que avalen el proceso seguido; entre ellas, cabe destacar: planificación, definición de objetivos, sistematización, delimitación de los datos que se pretende recoger, registro de esos datos en instrumentos o soportes adecuados y triangulación de las observaciones realizadas.

Es decir, que no nos podemos fiar de observaciones espontáneas y no previstas, porque dejaríamos sin recoger información de muchos aprendizajes de algunos alumnos o alumnas que no llamen la atención especialmente, que pasen desapercibidos o que el profesorado no considera de importancia en un momento determinado. Un complemento indispensable para poder observar las formas de hacer o los saberes básicos adquiridos por parte del alumnado, será proponer situaciones de aprendizaje que lo permitan. En función de las competencias o saberes que se propongan para cada situación, habrá que observar y recuperar información relacionada con ellos. Al fin, metodología y evaluación deben funcionar estrechamente relacionadas. No tiene sentido abordar un debate, por ejemplo, para luego valorar los aprendizajes con un examen. La recogida de información, el respeto al turno de palabras, la capacidad de argumentación, el cambio de posición inicial en su caso..., son competencias que deben valorarse en el momento en que se celebra el debate y recoger los datos, bien por escrito en una lista de control, bien mediante una grabación en vídeo o audio. Es evidente.

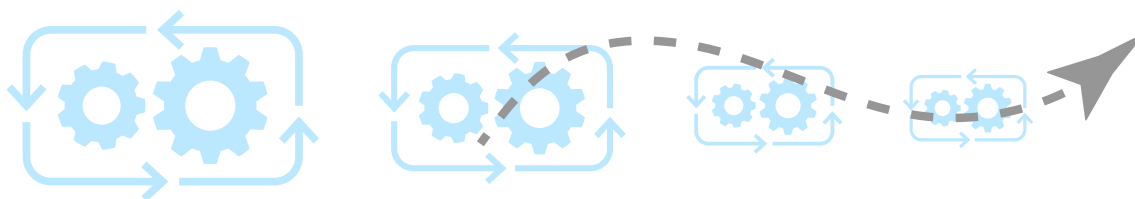
El resto de técnicas que se muestran en la Figura 3 son igualmente importantes. Por otro lado, hay abundante bibliografía en la que se encuentra el desarrollo de las mismas.

Cuando se han obtenido los datos, siempre que sea posible, será importante triangularlos, especialmente cuando se refieran a aspectos que pueden ser más subjetivos en su valoración; por ejemplo, en todo lo relacionado con actitudes y valores, también en competencias determinadas. La mirada complementaria de profesorado diverso que trabaje con el mismo grupo resultará de gran valor para llegar a la mayor objetividad posible en la evaluación. Sin duda, también será importante obtener determinados datos por diferentes técnicas: observación, grabación, entrevista..., de manera que se contraste si coincide la información obtenida desde el principio con una sola de ellas.

Pasando a los instrumentos o registros en los que reflejar la información recogida, cabe destacar la lista de control y la escala de valoración, al igual que las grabaciones de audio o vídeo, en función de las competencias o saberes que haya que constatar. La **lista de control** es un cuadro de doble entrada (Figura 4) en el que aparecen, por un lado, los aprendizajes previstos para un tiempo determinado (un trimestre, por ejemplo, que coincide con el momento de ofrecer información al alumnado y a la familia) y, por otro, los nombres de cada estudiante de un grupo. Según se avanza en la programación, se van anotando sus logros con una cruz, un punto..., en la casilla donde se cruza el aprendizaje con cada estudiante. Si todo va bien, ese cuadro irá completándose homogéneamente; si una columna está casi en blanco, es que esa persona no está siguiendo el ritmo previsto; si una fila está en blanco, es que el profesorado no está proponiendo las actividades adecuadas para que se alcance el aprendizaje previsto.

En definitiva, la lista de control nos ofrece una fotografía permanente de cómo avanza el aprendizaje del alumnado y el modelo de enseñanza del profesorado. Además, en el momento en que se dispone de este registro, cada docente ya tiene una “guía” de enseñanza, pues puede controlar todo lo que ha decidido que su alumnado aprenda, además de contar con indicaciones claras sobre las actividades que debe proponer para que eso se produzca. Es funcional y no “burocratiza” la evaluación.

Se lleva a cabo con razonable esfuerzo y deriva en la disposición de una amplia información y conocimiento de cada estudiante de un grupo. Facilita, así, ofrecer esa amplia información a la familia, que podrá colaborar con el centro en la educación de sus hijos.



Área: Educación plástica y visual.

Ciclo: Primero de la Educación Secundaria Obligatoria (alumnos de 13 y 14 años).

| Objetivos Alumnos/as | Alumno/a | Alumno/a | Alumno/a | Alumno/a | Alumno/a | Alumno/a | Alumno/a | Alumno/a |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Identificar diferentes formas naturales: * Árboles * Nubes * Montañas | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| Identificar diferentes formas artificiales de su entorno: * Casas * Figuras geométricas * Cuadros | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| Conocer el vocabulario propio del lenguaje visual y plástico | | | | | | | | |
| Reconocer la imagen como representación de la forma | | | | | | | | |
| Clasificar diferentes tipos de imagen | | | | | | | | |
| Relacionar las formas e imágenes conocidas | | | | | | | | |
| Demostrar interés por las diversas artes plásticas | | | | | | | | |
| Respetar las diferentes tendencias plásticas de la actualidad | | | | | | | | |
| Tolerar manifestaciones culturales alejadas de los gustos personales | | | | | | | | |
| Valorar críticamente la repercusión de las innovaciones técnicas en el mundo del arte | | | | | | | | |

Figura 4. Modelo de lista de control (Casanova, 2024, pp. 154-155)

La **escala de valoración descriptiva** (Figura 5) es también un registro de doble entrada, pero individual. Es decir, que en una columna aparecen los aprendizajes previstos, mientras que a su lado se propone el grado en que se ha alcanzado cada uno de ellos: siempre, muchas veces, algunas veces, nunca; por ejemplo. Es útil para comprobar cómo se progresa en determinadas competencias que no se consiguen en una semana, sino que estarán presentes a lo largo del curso entero. Pero es necesario un registro para cada estudiante, lo cual dificulta su cumplimentación (pienso, sobre todo, en el profesorado de Secundaria Obligatoria o Bachillerato). Sin embargo, tenemos una solución alternativa, que es utilizar la lista de control y, en ella, poner distintos símbolos de acuerdo con el avance en cada aprendizaje: en la casilla de cada estudiante pondremos un punto si ya ha comenzado a adquirirlo, dos puntos si ya lo hace casi habitualmente y un tercer punto cuando lo haga siempre. Si está en blanco, es que no se ha iniciado en esa competencia o saber. Es decir, podemos convertir la lista de control en escala, siempre que sea necesario. Es más funcional y cumple el mismo objetivo. No descartemos la escala de valoración, por si fuera precisa para alumnado con características especiales que necesitan un seguimiento singularizado.

La **rúbrica** es, también, una escala de valoración descriptiva, útil cuando el objetivo que se pretende es complejo y se hace necesario desglosar qué aspectos se van alcanzando o quedan pendientes. Pero creo que, en la mayor parte de los casos, si los aprendizajes que se proponen son unívocos, la rúbrica no es necesaria. En determinadas situaciones, se utilizan los criterios de evaluación como indicadores de aprendizaje, por lo que pueden valorarse perfectamente en la lista de control.

Terminamos estos comentarios destacando la importancia de las **grabaciones** en audio o vídeo, o también la fotografía, como recurso imprescindible para evaluar determinados saberes y competencias. La comunicación oral (genéricamente), un debate, un coloquio, una exposición ante el grupo... son situaciones que nada más aparecer, desaparecen. Si no se graban, no es posible repetirlas para evaluar con detalle y objetividad cómo se han producido. Las actitudes y la comunicación oral, tan importantes en una sociedad democrática, no se están evaluando correctamente por no utilizar el instrumento adecuado para ello. Y ahora resulta fácil, simplemente utilizando los teléfonos móviles que todos manejamos. Es una recomendación, porque lo que no se evalúa desaparece del sistema y estos son aspectos importantes de la formación que deben cuidarse en la actualidad.

Las evidencias, por último, que se van obteniendo procesualmente, será importante archivarlas en un **portafolio** digital (Castillo, 2024) o mixto, de modo que los registros escritos, trabajos en papel elaborados por el alumnado o grabaciones realizadas, puedan estar disponibles para el conjunto de la comunidad educativa de cada centro.

Escala de valoración descriptiva
(Evaluación de actitudes en el área de Lengua y Literatura)

Curso o ciclo:

Nombre y apellidos del/de la alumno/a:

Fecha de la aplicación:

| El/La alumno/a... | Siempre | Muchas veces | Algunas veces | Nunca |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Valora la lengua como medio para satisfacer sus necesidades de comunicación | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Respeta los turnos de palabra | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Interpreta con actitud crítica los discursos orales: | | | | |
| * La exposición | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * El debate | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * El diálogo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * La entrevista | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Interpreta con actitud crítica los textos escritos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Valora positivamente la unidad y diversidad lingüística de España | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Respeta, en los intercambios orales con los demás, sus: | | | | |
| * Ideas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * Experiencias | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * Sentimientos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Disfruta con la lectura | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Valora la lectura como medio de: | | | | |
| * Información | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * Enriquecimiento cultural | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * Placer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * Diversión | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Figura 5. Modelo de escala de valoración (Casanova, 2024, p. 158)



En cualquier momento, tendremos a nuestra disposición la posibilidad de consultar la etapa de desarrollo de competencias en la que se encuentra cada estudiante. Aparte de los informes que se entregan trimestralmente, la recopilación de evidencias es un elemento fundamental para llevar a cabo una evaluación cualitativa, pero objetivable a través de los trabajos realizados.



De la evaluación al APRENDIZAJE

Conclusiones

Como reflexión final de lo expuesto hasta aquí, afirmaré que la evaluación debe contribuir al aprendizaje, al igual que el resto de elementos curriculares y no ser considerada como algo aparte, que se ubica al final del trabajo, para comprobar un resultado. Esto supone desaprovechar las virtualidades que posee el proceso de valoración, siempre que se incorpore desde el comienzo de una situación activa y cooperativa en las aulas, y que pretenda que cada estudiante se incorpore a la sociedad en igualdad de oportunidades respetando sus diferencias y valores como elementos enriquecedores. Quiero advertir que los planteamientos realizados son válidos para todos los niveles educativos, incluyendo los postobligatorios. No hay razón alguna para que en el Bachillerato, la Formación Profesional o la Universidad no se utilicen procedimientos de evaluación que apoyen el progreso del estudiantado. De hecho, gran parte del alumnado no llega a realizar los estudios que prefieren porque en la Educación Secundaria Obligatoria (a pesar de ser obligatoria) y en el Bachillerato se olvida la atención a la diversidad y el modelo de educación inclusiva legalmente vigente en nuestro sistema. Es hora ya de superar estas injustas situaciones.

La equidad y la calidad de la educación se alcanzarán implementando estrategias metodológicas y modelos de evaluación que favorezcan la personalización educativa y, por lo tanto, el desarrollo personal imprescindible para que cada ciudadano sea capaz de llevar adelante su propio proyecto de vida y colabore con su contexto próximo al progreso común.

Referencias

- Casanova, M.A. (2024). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.
- Castillo, N.A. (2024). El portafolio digital: una herramienta innovadora en la evaluación de las prácticas de enseñanza, en *Revista Innovamos*, 19.
- Popham, J.W. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Anaya.
- Soriano, E. y Cala, V.C. (2016). *Fotovoz: un método de investigación en ciencias sociales y de la salud*. La Muralla.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Tyler, R.W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.





¿Cómo conseguir que la evaluación contribuya realmente al aprendizaje del alumnado, y no se quede solo en una calificación?



PAULA RODRÍGUEZ-MALO
PROFESORA DE FÍSICA Y QUÍMICA. VICEPRESIDENTA DE ESPIRAL

La labor docente en la evaluación es acompañar al alumnado durante el proceso. Esto implica mucho más que calificar sus trabajos, proyectos y exámenes. El alumno debe recibir *feedback* de modo habitual, siempre en un tono amable y constructivo. Debe crearse un clima de confianza en el que el alumnado crea en la capacidad de su profesor o profesora para guiarle con éxito por un camino que le dirija a superar retos cognitivos, sociales y emocionales para provocar en el alumnado logros constantes. Así consiguen crecer mejorando su autoestima y conduciendo su autoconcepto hacia lugares mágicos que aceleran su progreso. Es de vital importancia que el docente crea en todo su alumnado desde el primer día y que esté convencido de su capacidad para aprender y para crecer, haciéndoles partícipes de su entusiasmo y su fe en ellos. Si el docente cree en la totalidad de sus estudiantes, tengan el nivel que tengan, y les demuestra que confía en ellos en todos los sentidos y que juntos van a progresar y a llegar alto, el alumnado se motiva y gana seguridad. Dar mensajes siempre positivos induce al crecimiento y potencia que pierdan el miedo al fracaso. Es un deber del docente trabajar el miedo a equivocarse, sonreír cuando se confunden y animarles con cariño. Solo así se consigue un ambiente de confort que inunda el aula y la dota de una energía positiva que les hace mejorar grupalmente.

El docente es el líder del grupo y si consigue llevar a todo el alumnado hacia un crecimiento personal en todos los ámbitos, estará realizando un acompañamiento muy eficaz que conducirá al éxito de toda la clase. No podemos dejar a nadie por el camino y debemos involucrarles en el proceso, fortaleciendo los valores de equipo y ayuda mutua. Así conseguiremos nuestro objetivo de sacar adelante la asignatura con un buen resultado y un buen aprendizaje. Cuando en el aula se crea un ambiente de apoyo grupal se desencadenan mecanismos que liberan los miedos e inseguridades de nuestro alumnado y se generan sinergias que construyen un mapa de aciertos encadenados.

El caldo de cultivo que se genera es un potenciador del talento y un apoyo magistral para el profesorado. Comentarios en las juntas de evaluación del tipo “este pobre no da más de sí”, “esta alumna no mejora porque sus padres no se ponen con ella en casa a estudiar”, “este chico que no sueña con aprobar”, “no pienso aprobar a esta alumna porque no para quieta”, nos alejan tristemente de ser docentes comprometidos con la formación sobre evaluación y con el uso de la evaluación formativa que tan buenos resultados aporta. Además el marco DUA nos muestra el camino hacia un proceso de evaluación coherente y enriquecedor. Dicho marco implica ver a nuestros grupos como un barco que ha de llegar a puerto, con sus diferencias y su maravillosa diversidad. Debemos transmitir la necesidad de que todo el alumnado supere el curso con éxito e involucrarnos emocionalmente en el proceso de evaluación que comienza desde el principio de curso con las pruebas iniciales.

Repensemos por qué todo el alumnado debe examinarse a la vez, cuando sabemos que tienen ritmos de aprendizaje distintos. Es el momento de innovar hacia la personalización del aprendizaje, potenciando una personalización de la evaluación, no solo al alumnado de necesidades educativas especiales, sino a cada uno de nuestros estudiantes. Es muy importante que tengan el tiempo necesario para alcanzar los objetivos propuestos. Dar todas las oportunidades que necesiten es la clave del éxito para conseguir la motivación del alumnado. Evitemos cerrar puertas con afirmaciones a mitad de curso del tipo: “lo siento, pero tendrás que ir al examen final de junio; ya no tienes más oportunidades de aprobar”. Para mí, ese enfoque supone un fracaso docente.

Las exigentes programaciones didácticas nos hacen en ocasiones estar concentrados en avanzar y cumplir con la temporalización de los contenidos fijados en los departamentos y nos desconcentran de lo realmente importante, potenciar el talento, la inclusión y generar un clima de seguridad que concluya en un aprendizaje significativo para convertir a nuestros jóvenes ciudadanos en personas independientes y felices. El talento docente se identifica con nuestra capacidad para entender cómo evaluar. Cuando en un aula se registra un alto porcentaje de suspensos el diagnóstico no implica necesariamente un rendimiento competencial limitado. Ante esta situación hay que reflexionar sobre el proceso evaluativo realizado y dirigirse hacia una evaluación transformadora.





¿Cómo conseguir que la evaluación contribuya realmente al aprendizaje del alumnado, y no se quede solo en una calificación?



JOSEP RAMON PLANAS
COLABORADOR DE ESPIRAL Y ESCUELA21. DISEÑADOR DE MATERIALES DIGITALES.

Uno de los principales problemas de la educación actual, si no el mayor, es la falta de motivación del estudiantado. Aunque hay diferencias entre distintos grupos socioeconómicos que parecen sugerir que esta falta de motivación puede depender de las expectativas del alumnado respecto al retorno del esfuerzo de aprender en forma de un futuro trabajo y estabilidad, podemos decir que la falta de motivación es un problema general. Es en este aspecto donde la evaluación puede ser una gran ayuda.

Por otro lado, no tenemos una cultura de crecimiento personal gratuito, es decir, nuestro alumnado no valora aquello que no les va a proporcionar algún tipo de recompensa inmediata. Frente a cualquier cosa que se les pide, suele aparecer la consabida pregunta: ¿Esto vale para nota?

Ahora que sabemos que nuestros alumnos y alumnas no están motivados y que no valoran el aprendizaje como un objetivo, ya podemos plantearnos el sentido de la evaluación y este no puede ser otro que motivar y acompañar.

Motivar es fundamental, el primer principio de cualquiera que desee dedicarse a la enseñanza es que su alumnado, como mínimo, no odie su asignatura. Recuerdo que, en mi juventud, siendo profesor de química en 3º de la ESO, confeccioné un póster con la leyenda “No quiero que aprendas química, quiero que la química sea tu vida”. Soñar es gratis y, puestos a pedir algo, siempre es mejor no quedarse corto.

Una vez establecido el objetivo, vamos a hablar de los medios para conseguirlo. Todo lo que haga el estudiantado debe de ser valorado. Ya hemos visto que el alumnado no trabaja en balde y hay que darles recompensas en todo lo que haga. Las recompensas deben ser motivadoras. Aquí funciona muy bien el método sándwich: primero mencionar lo que han hecho bien, luego las propuestas de mejora y finalmente algún tipo de elogio o frase motivadora.

Si se valoran todos los trabajos del alumnado, pierde sentido realizar algún tipo de prueba final. Evidentemente, es muy recomendable llevar a cabo una evaluación inicial, pero la información que se derive no tiene por qué ser compartida con el alumnado. El punto de partida sirve para saber la evolución de cada alumna y cada alumno, pero solo si se compara con las valoraciones del desempeño posteriores al comienzo del curso. Decirles que tienen una mala base es empezar poniéndonos palos en las ruedas. Es mejor esperar a tener los primeros resultados para poderle decir que ha mejorado respecto a sus conocimientos iniciales.

El sistema de calificación debería ser lo más sencillo posible e ir acompañado de algún comentario personal. Si puntuamos todo lo que los alumnos hacen, no podemos empezar a perder el tiempo en decidir si les ponemos un 6,5 o un 7. Los trabajos están bien, pueden mejorarse o no se han entregado. El sistema puede conectarse a una capa de gamificación. La gamificación suele dar buenos resultados y, aunque no todos los alumnos reaccionan de igual manera, la mayoría responde positivamente.





¿Cómo conseguir que la evaluación contribuya realmente al aprendizaje del alumnado, y no se quede solo en una calificación?



JUAN MIGUEL MUÑOZ
CODIRECTOR DEL ODITE



La evaluación debe formar parte del proceso de aprendizaje, de hecho debe ser el motor del aprendizaje. Por eso mismo debe ayudar al alumnado a hacerse conscientes de que están aprendiendo, a autorregularse y a tomar conciencia de cómo lo están haciendo.

Algunas claves. Antes de cualquier modalidad de evaluación debemos hacerles saber con qué criterios y con qué expectativas se les evaluará: pasarles rúbricas o ejemplos para que los estudiantes se hagan conscientes de qué resultados se esperan y por qué. También, para esta fase previa, antes de trabajar un tema, lección o proyecto es muy útil utilizar el KPSI, un cuestionario en el que el alumnado responde a preguntas sobre un tema antes de trabajarlo. Sus resultados servirán para ajustar la enseñanza y para que los estudiantes comparen su aprendizaje inicial y final.

Hay que tener en cuenta la importancia del feedback: el alumnado debe saber qué ha hecho bien o no tan bien y cómo puede mejorar, de esa manera construirá aprendizaje. Acostumbrarlos a que se autoevalúen y que evalúen el trabajo de sus compañeros (coevaluación) para hacerse conscientes y responsables de su proceso de aprendizaje.

Hay que evaluar el proceso, no solo el resultado o producto final: valorar la participación, los borradores del trabajo, las revisiones, las dudas planteadas, la reflexión sobre el propio aprendizaje. Un ejercicio muy útil para practicar al final cada día o proyecto, consiste en escribir en un diario de aprendizaje o portafolio: “qué he aprendido y cómo lo he aprendido”

En definitiva, el alumnado debe percibir la evaluación como algo útil para aprender, una oportunidad para mejorar el aprendizaje y no como una actividad meramente calificadora y clasificadora, o como un castigo o un premio, sino cómo. Para ello es imprescindible que el profesorado dé espacio a la reflexión, la autoevaluación y el feedback constructivo.



¿Cómo conseguir que la evaluación contribuya realmente al aprendizaje del alumnado, y no se quede solo en una calificación?



XAVIER SUÑÉ,
CODIRECTOR DEL ODITE



El proceso de evaluación debe marcar tanto el camino a seguir como las rutas alternativas que permitan al alumnado gestionar su propio aprendizaje, con la guía y el acompañamiento de las personas docentes. Ello supone repensar la evaluación desde un enfoque formativo, orientado al proceso, al acompañamiento y a la mejora continua.

La evaluación no debería ser un momento puntual, sino parte del proceso, incorporando estrategias como la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación formativa continua. Estas prácticas permiten al alumnado tomar conciencia de sus propios avances, identificar sus errores y participar activamente en su mejora. Además de tener claros los objetivos, el alumnado debe conocer las diversas alternativas para alcanzarlos, adaptadas a sus características diferenciales, para que pueda optar por una dirección que le permita avanzar. Es clave que el alumnado conozca desde el inicio qué se espera de él, dándole a conocer los criterios de evaluación y, a poder ser, construirlos de forma conjunta. Esto favorece la transparencia y su implicación.

La retroalimentación en el proceso educativo debe ser comprensible, concreta y motivadora, enfocándose en lo positivo y en áreas de mejora. Ofrecer alternativas es esencial para avanzar y fomentar la reflexión en el alumnado sobre su aprendizaje. Se recomienda el uso de diarios de aprendizaje y portafolios para promover la autonomía y el pensamiento crítico. Las evidencias de aprendizaje se recopilan mediante presentaciones, proyectos, debates y exámenes, atendiendo a la diversidad de estilos y promoviendo un aprendizaje significativo.

EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA COOPERACIÓN



GRACIELA CAPPELLETTI

Doctora en Educación por la Universidad de San Andrés, donde actualmente se desempeña como Directora de la Licenciatura en Educación. Su trayectoria académica está centrada en el análisis y desarrollo de propuestas vinculadas a la didáctica, la evaluación y el currículum. Es autora de diversos libros y artículos que abordan problemáticas clave de la educación desde una perspectiva crítica y actualizada. Su trabajo articula la investigación educativa con la mejora de las prácticas de enseñanza en distintos niveles del sistema educativo.

REBECA ANIJOVICH

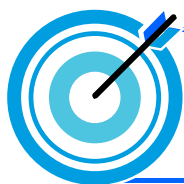
Especialista y Magíster en Formación de Formadores por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente dirige el Profesorado Universitario en la Universidad de San Andrés. Ha desarrollado una amplia trayectoria en el campo de la formación docente, la didáctica y la evaluación y es autora de numerosas publicaciones que abordan enfoques innovadores para la enseñanza y el aprendizaje. Su trabajo combina la investigación pedagógica con propuestas orientadas a la mejora de las prácticas educativas.

Resumen

La evaluación formativa ocupa hoy un lugar relevante en las aulas de los distintos niveles educativos.

Si bien se ha avanzado en la inclusión de prácticas evaluativas con el alumnado, aún se identifican dificultades o malentendidos acerca de qué tiene que suceder en las aulas para lograr estudiantes más autónomos y autorregulados.

Nos preguntamos, entonces: ¿Qué decisiones toman las y los docentes cuando evalúan formativamente a sus estudiantes? ¿Qué condiciones institucionales, culturales y pedagógicas favorecen prácticas de evaluación formativa?



Palabras clave:

Autorregulación, cooperación, evaluación formativa, *feedback*, pensamiento crítico.



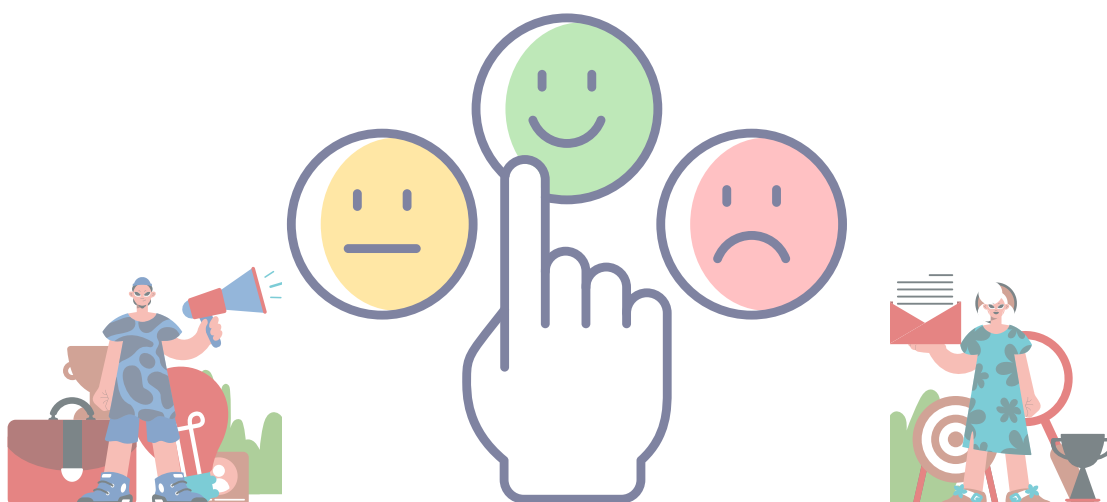
Para citar este artículo:

Anijovich, R. y Cappelletti G. (2025). Evaluación formativa en la cooperación. *enTERA2.0*, Número 11, 32-42
<https://ciberespiral.org/es/entera2-0-numero-11>

Introducción. Fundamentos de la evaluación formativa

En los últimos años, la evaluación formativa ha ganado terreno como una dimensión indispensable en las prácticas pedagógicas de todos los niveles educativos. Ya no se trata únicamente de medir o calificar aprendizajes, sino de acompañarlos, interpretarlos y retroalimentarlos con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, aunque esta concepción ha sido ampliamente difundida en discursos institucionales y propuestas de formación docente, su implementación concreta en las aulas aún presenta tensiones, ambigüedades y desafíos.

La evaluación formativa se ha consolidado en las últimas décadas como un rasgo esencial de la enseñanza orientada al aprendizaje. A diferencia de los enfoques tradicionales centrados en la verificación de resultados, la evaluación formativa se concibe como un proceso continuo, dialógico e interpretativo que ocurre durante el desarrollo mismo de las actividades de enseñanza.



Tal como lo señalan Black y Wiliam (1998), su propósito central es retroalimentar el aprendizaje a fin de que el alumnado pueda identificar sus fortalezas, comprender sus errores y orientar sus esfuerzos de mejora.

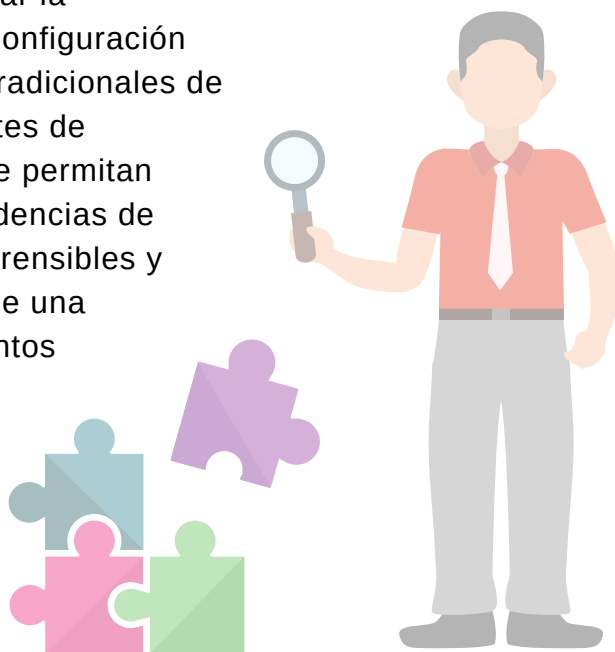
Desde una perspectiva más amplia, Perrenoud (2008) destaca que la evaluación formativa constituye una intervención pedagógica intencionada. No se limita a una técnica o instrumento, supone una mirada profesional docente, capaz de interpretar evidencias del aprendizaje, identificar avances, detectar obstáculos y ofrecer oportunidades para seguir aprendiendo.

Además, la evaluación formativa cumple una función reguladora, tanto para el profesorado como para el alumnado. Para el primero, se convierte en una guía o un parámetro para ajustar las estrategias de enseñanza; para el segundo, es una herramienta que favorece la autorregulación y el desarrollo de la metacognición. Así, más que una práctica complementaria, la evaluación formativa constituye un componente central de las pedagogías que promueven aprendizajes significativos, contextualizados y sostenibles. Más allá del reconocimiento de su valor, lo que está en juego es una transformación profunda en el modo de pensar la enseñanza: se trata de pasar de una lógica de control y rendimiento a una lógica de acompañamiento y mejora (Andrade y Cizek, 2010; Boud y Molloy, 2013).

Entendemos la evaluación formativa como una oportunidad para que sus estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros, aprendan a reconocer sus fortalezas y desafíos como estudiantes. (Anijovich y Cappelletti, 2017). Además, requiere de condiciones pedagógicas, institucionales y culturales que no siempre están presentes. La ausencia de estas condiciones puede llevar a que la evaluación formativa quede reducida a declaraciones de intención o a prácticas parciales, desvinculadas de su lógica profunda.

Las condiciones pedagógicas

Desde el punto de vista pedagógico, implementar la evaluación formativa en las aulas exige una reconfiguración del rol docente y una revisión de las prácticas tradicionales de enseñanza: es necesario disponer como docentes de herramientas conceptuales y metodológicas que permitan diseñar consignas significativas, interpretar evidencias de aprendizaje y ofrecer retroalimentaciones comprensibles y valiosas para el estudiantado. Esta tarea supone una formación docente que incluya tanto conocimientos técnicos como capacidades comunicativas que favorezcan los procesos de retroalimentación. En otro orden de aspectos, ya en el marco de los procesos de aula, se requiere una gestión adecuada del tiempo didáctico, que permita detenerse, observar, conversar y ajustar.

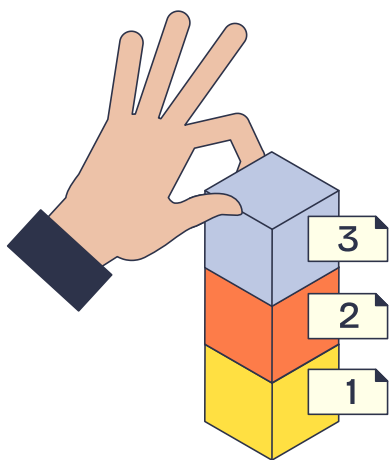


En contextos donde la presión por "dar todos los contenidos" predomina, abrir espacio para la evaluación formativa implica una decisión profesional consciente, que prioriza la calidad del aprendizaje.

Esto habitualmente formula interrogantes y tensiones sobre la cobertura curricular. También es clave una revisión de los dispositivos de planificación, de los criterios de evaluación y de las formas de interacción en el aula, de modo que la evaluación deje de ser un momento aislado y se integre de forma orgánica en la secuencia de enseñanza.

Las condiciones institucionales

A nivel institucional, en las escuelas es necesaria una cultura organizacional que valore la evaluación como una herramienta de mejora, y no solo como un mecanismo de control. Esto implica generar acuerdos pedagógicos entre los equipos docentes, establecer marcos comunes de criterios y evidencias de aprendizaje, y diseñar dispositivos de acompañamiento y reflexión sobre las prácticas evaluativas. La evaluación formativa requiere, en este sentido, apoyos institucionales que la respalden y legitimen.



Conviene destacar que avanzar hacia prácticas de evaluación formativa requiere de un trabajo institucional sostenido. No alcanza con la voluntad individual docente: se necesita una cultura escolar que promueva la reflexión pedagógica, el trabajo colaborativo, el análisis compartido de evidencias de aprendizaje y una visión ética del acompañamiento.

Las experiencias escolares más transformadoras en este sentido han sido aquellas donde equipos docentes y directivos repiensen colectivamente los acuerdos evaluativos, experimentan nuevos instrumentos, sistematizan prácticas y se animan a modificar estructuras tradicionales en función de mejores aprendizajes para todos y todas (Harf, 2020).

Volver sobre las decisiones docentes respecto a la evaluación no es un ejercicio técnico, sino profundamente pedagógico. Es una invitación a revisar nuestras prácticas con una mirada crítica y comprometida, a reconocer los desafíos sin perder de vista las posibilidades, y a seguir construyendo aulas donde evaluar sea, ante todo, una forma de cuidar, acompañar y potenciar el aprender.

Las condiciones culturales



Finalmente, existen condiciones culturales que pueden facilitar o dificultar la evaluación formativa. Entre ellas, se destaca la necesidad de construir una cultura del aprendizaje que valore el error como una instancia necesaria, que favorezca la escucha activa y que promueva la implicación del estudiantado en su propio proceso. Esto supone superar visiones punitivas o meritocráticas de la evaluación, y abrir paso a una mirada más ética, democrática y participativa.

En este marco, el desarrollo de prácticas como la autoevaluación, la coevaluación y la metacognición se vuelven fundamentales. Estas estrategias no solo empoderan al

alumnado, sino que consolidan una evaluación más situada, justa y significativa. Para ello, es indispensable que los actores educativos —docentes, directivos, familias y estudiantes— compartan un horizonte común respecto del valor de la evaluación formativa como práctica de cuidado y de promoción del aprendizaje.

Numerosos estudios han mostrado que la evaluación formativa puede favorecer estos procesos en la medida en que se oriente a que el alumnado comprenda los objetivos de aprendizaje, participe en la construcción de criterios, se involucre en la coevaluación y la autoevaluación, y reciba retroalimentaciones comprensibles, oportunas y orientadas a la mejora (Carless y Boud, 2018; Panadero, 2017). Estas prácticas, tal como mencionamos, suponen un cambio en el rol del docente y también en la posición del alumnado.

Tensiones y obstáculos habituales

A pesar del reconocimiento creciente de la evaluación formativa en los discursos pedagógicos y en los marcos curriculares, su implementación efectiva en las escuelas enfrenta múltiples tensiones que limitan su alcance y profundidad.

Una de las tensiones más persistentes es el predominio de una cultura de la calificación, que concibe la evaluación como una instancia terminal, cuyo fin principal es asignar una nota. En este modelo, el valor de la evaluación reside en su capacidad de ordenar, jerarquizar y sancionar, lo cual deja escaso margen para una lógica formativa centrada en los procesos. La presión por cumplir con exigencias administrativas o rendiciones externas puede reforzar esta mirada, incluso en docentes que reconocen la importancia de evaluar para mejorar.

En muchos casos, se observa una fragmentación entre el discurso y la práctica evaluativa: mientras los proyectos institucionales o las planificaciones formales hacen referencia a la evaluación formativa, las prácticas en el aula siguen guiadas por instrumentos estandarizados, centrados en resultados cuantificables y poco sensibles a la diversidad de trayectorias estudiantiles. Esto se vincula, en parte, con la falta de tiempo y de condiciones estructurales que permitan observar, analizar y retroalimentar de manera personalizada. Cuando el número de estudiantes por grupo es elevado, o el tiempo para preparar clases es limitado, ofrecer retroalimentación formativa sostenida se vuelve una tarea compleja.

Otro obstáculo significativo es la insuficiente formación docente inicial y continua en evaluación. Muchos profesionales de la educación han sido formados en modelos donde evaluar se asocia casi exclusivamente con calificar, y donde se otorga escasa atención a los aspectos éticos, comunicacionales y pedagógicos de

la evaluación. Sin herramientas para construir criterios compartidos, diseñar buenas consignas, leer evidencias de aprendizaje y ofrecer retroalimentaciones significativas, es difícil sostener prácticas evaluativas formativas con sentido.

A esto se suma la resistencia cultural al cambio, tanto en el profesorado como en el alumnado. En contextos donde la evaluación ha operado históricamente como un mecanismo de control y selección, proponer formas más abiertas, dialógicas y participativas puede generar desconcierto o desconfianza. El alumnado, acostumbrado a ser evaluado desde una lógica externa y punitiva, puede inicialmente no comprender el valor de la retroalimentación o no saber cómo apropiarse de ella. Del mismo modo, docentes que enfrentan múltiples demandas pueden sentir que la evaluación formativa es una carga adicional, más que una herramienta para enriquecer su práctica.

Reconocer estas tensiones es un paso necesario para poder pensar estrategias institucionales y pedagógicas que favorezcan una implementación más coherente, justa y sostenible de la evaluación formativa.

Tensiones, malentendidos y dilemas en la práctica docente

Una pregunta clave que surge es: ¿qué decisiones toman las y los docentes sobre cuándo, cómo y con qué instrumentos llevar adelante una evaluación formativa auténtica y significativa? Estas decisiones no son neutras ni meramente técnicas. Están atravesadas por concepciones pedagógicas, experiencias previas, presiones institucionales, tiempos escolares y marcos normativos. Además, implican asumir un posicionamiento ético-político respecto al lugar de los estudiantes en el aula.

En la práctica, gran parte del profesorado, expresa dudas sobre cómo diferenciar la evaluación formativa de otras formas de evaluación. Algunos tienden a reducirla a una "instancia previa" a la sumativa, cuando en realidad implica una lógica diferente, orientada al proceso más que al resultado (González, 2021). Otros la asocian únicamente con la retroalimentación verbal, perdiendo de vista la dimensión estructural que implica el diseño de secuencias didácticas que habiliten múltiples oportunidades de mejora. Asimismo, existen tensiones entre las prácticas deseadas y las condiciones reales de enseñanza. La falta de tiempo, la multiplicidad de tareas y la presión por cumplir con programas y cronogramas conspiran contra la posibilidad de sostener una evaluación formativa integral. También se perciben resistencias institucionales que priorizan el rendimiento medible y la clasificación de estudiantes por sobre el acompañamiento personalizado.

William (2018) insiste en que la evaluación formativa tiene que entenderse como una

forma de enseñanza adaptativa, más que como un conjunto de técnicas. Esta mirada exige confianza en el juicio profesional docente y apertura a rediseñar las estrategias de enseñanza a partir de las evidencias que se van generando. En este sentido, las decisiones sobre cuándo y cómo intervenir son situadas, y requieren sensibilidad, reflexión y flexibilidad.

Más allá de los discursos: avances recientes en la investigación

La investigación educativa contemporánea ha aportado nuevas perspectivas que complican y enriquecen el abordaje de la evaluación formativa. Un campo que ha crecido con fuerza es el de la literacidad evaluativa o *feedback literacy*, que apunta a desarrollar en docentes y estudiantes la capacidad de interpretar, generar y responder activamente a retroalimentaciones (Carless y Winstone, 2020).

Asimismo, investigaciones latinoamericanas han resaltado la necesidad de desarrollar una evaluación formativa con enfoque de equidad, que contemple las trayectorias educativas diversas, los contextos socioeconómicos y culturales, y los saberes previos no escolarizados (Meza, 2020; Poggi, 2023). Esto implica romper con los modelos homogéneos de evaluación, para diseñar propuestas más contextualizadas y justas.

También ha cobrado fuerza la idea de una **evaluación dialógica**, centrada en la conversación pedagógica y en el reconocimiento del estudiante como interlocutor válido. Esta línea de trabajo, cercana a las pedagogías críticas, plantea que evaluar no es solo emitir un juicio, sino generar un espacio de comprensión mutua, de escucha y de construcción de sentido compartido (Coria y Ledesma, 2021).

¿Qué dice el alumnado? Mirar la evaluación desde su experiencia

Poner en el centro la voz de los y las estudiantes permite ampliar la comprensión de la evaluación formativa. Diversas investigaciones cualitativas muestran que cuando el alumnado participa activamente en la evaluación —a través de la autoevaluación, la coevaluación, el uso de rúbricas claras y la posibilidad de revisar y mejorar sus trabajos— desarrolla mayor conciencia sobre cómo aprende y qué necesita para avanzar (Boud, Ajjawi, Dawson y Tai, 2018).

Los y las estudiantes valoran especialmente la retroalimentación que es concreta, orientada a acciones posibles, y que reconoce tanto los logros como los aspectos a mejorar. También destacan positivamente cuando se les brinda tiempo y espacio para actuar en función de esa retroalimentación. En cambio, se sienten frustrados cuando la evaluación se limita a una calificación final que no abre oportunidades de crecimiento (Winstone et al., 2017).

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa no solo contribuye al aprendizaje cognitivo, sino también al desarrollo de habilidades metacognitivas, emocionales y sociales. Fomenta la autoestima académica, la confianza en las propias capacidades y el sentido de pertenencia al espacio escolar. Como plantea Rivas (2021), una evaluación con sentido puede ser una herramienta poderosa para reparar vínculos, reconocer trayectorias y promover el deseo de aprender.

Conclusión: las decisiones docentes y el potencial transformador de la evaluación formativa

Volviendo a nuestro título acerca de las decisiones que toman las y los docentes con respecto a la evaluación formativa, entendemos que el recorrido presentado da cuenta de la complejidad que tienen que abordar.

En primer lugar, la evaluación formativa mejora la implicación estudiantil en el proceso de aprendizaje. Al recibir retroalimentaciones claras, oportunas y significativas, los y las estudiantes pueden comprender con mayor profundidad qué se espera de ellos, cómo van avanzando y qué estrategias pueden emplear para seguir aprendiendo. Esto promueve una actitud activa y consciente respecto del propio proceso, y favorece el desarrollo de capacidades de autorregulación y metacognición.

Desde la perspectiva docente, la evaluación formativa enriquece la práctica de enseñanza, al ofrecer información precisa y contextualizada sobre los avances y dificultades de los grupos e individuos. Esta información permite ajustar propuestas didácticas, reorientar consignas, diversificar estrategias y tomar decisiones más adecuadas a las necesidades reales de los estudiantes. En este sentido, la evaluación formativa funciona como un insumo para una enseñanza más situada, justa y eficaz.

A nivel institucional, la implementación sostenida de prácticas formativas favorece la construcción de una cultura profesional basada en el diálogo, la colaboración y la mejora continua. Compartir criterios, discutir evidencias, construir acuerdos sobre lo que se considera un buen aprendizaje son prácticas que fortalecen el trabajo colectivo y promueven comunidades de aprendizaje entre docentes. Esta perspectiva rompe con la lógica individualista y fragmentaria que muchas veces caracteriza al trabajo docente, y abre paso a formas más cooperativas y reflexivas de habitar la profesión.

Por último, la evaluación formativa contribuye a democratizar la experiencia escolar, al reconocer la diversidad de trayectorias, respetar los ritmos de aprendizaje y ofrecer oportunidades reales de mejora.

Cuando se implementa de manera ética y contextualizada, permite reducir las desigualdades educativas, ya que no sanciona el error, sino que lo interpreta como parte del proceso. En lugar de excluir, la evaluación formativa invita a continuar; en lugar de juzgar, orienta; en lugar de cerrar, abre posibilidades.

En síntesis, el potencial transformador de la evaluación formativa para que las y los docentes tomen buenas decisiones, reside en su capacidad de posicionarse como una práctica pedagógica integral, al servicio del aprendizaje. No se trata simplemente de cambiar instrumentos, sino de asumir un enfoque que coloca a cada estudiante en el centro del proceso y que redefine el sentido mismo de evaluar: no como un fin en sí mismo, sino como un medio para aprender mejor y juntos.

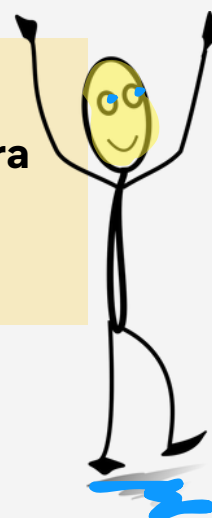


Referencias

- Andrade, H. L. y Cizek, G. J. (Eds.). (2010). Handbook of formative assessment. Routledge.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74.
- Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P. y Tai, J. (2018). Developing evaluative judgement in higher education: Assessment for knowing and producing quality work. Routledge.
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). Feedback in higher and professional education : Understanding it and doing it well. Routledge.
- Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D. y Winstone, N. E. (2020). Teacher feedback literacy and student engagement with feedback: Exploring connections. *Teaching in Higher Education*, 25(8), 931–944. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Coria, L. y Ledesma, C. (2021). Evaluar es conversar. La evaluación como diálogo pedagógico. *Educación y Sociedad*, 24(1), 45–62.
- González, M. (2021). Evaluación formativa: Entre el discurso y la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 23–38. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.002>
- Harf, R. (2020). Evaluar con otros ojos: Hacia una pedagogía de la comprensión. Paidós.
- Meza, P. (2020). Evaluación con enfoque de equidad: Desafíos para las escuelas latinoamericanas. *Educación y Equidad*, 12(2), 89–105.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas, Buenos Aires, Colihue.
- Poggi, M. (2023). Evaluación situada y justicia educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 18(2), 99–115.
- Rivas, A. (2021). Volver a aprender: Una propuesta para enseñar con sentido en la nueva normalidad. Siglo XXI Editores.
- Wiliam, D. (2018). Embedded formative assessment (2nd ed.). Solution Tree Press.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M. y Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipient processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17–37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>



¿Cómo podemos lograr que la evaluación sea una herramienta para acompañar el aprendizaje y no solo para medir resultados?

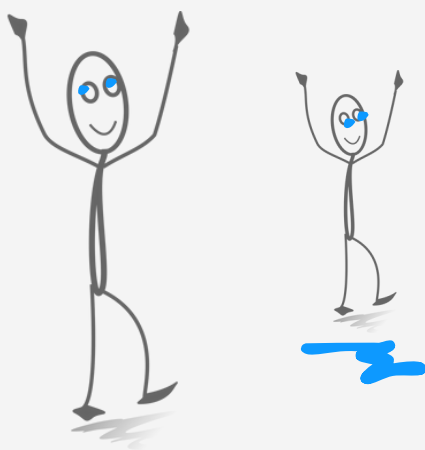


JORGE LOBO MARTÍNEZ
MAESTRO Y TÉCNICO EN ELECTRÓNICA.

Al pensar en evaluación en educación, se tiende a pensar en notas, a pesar de que la legislación actual (LOMLOE) indica que la evaluación no se refiere únicamente a unos resultados finales. Si entendemos la evaluación como un medio para ayudar al alumnado a alcanzar los objetivos más que en un indicador de si lo ha hecho o no, podemos involucrar en mayor medida al alumnado, aumentando su protagonismo en el proceso.

Algunas claves que favorecen esta visión de la evaluación podrían ser la evaluación continua, observando no solo los resultados finales, sino también los procesos para llegar a ellos; la retroalimentación frecuente durante todos esos procesos y compartir desde el principio rúbricas sencillas para que el alumnado entienda bien qué se espera de ellos y ellas.

Es especialmente interesante incluir entre estas rúbricas la de autoevaluación, para que el alumnado pueda reflexionar sobre su trabajo y lo que podrían mejorar, y la de coevaluación, en la que el resto del alumnado pueda aportar observaciones constructivas.





¿Cómo podemos lograr que la evaluación sea una herramienta para acompañar el aprendizaje y no solo para medir resultados?



ALICIA BERLANGA
DIRECTORA DEL EDUTECH CLUSTER

En el ámbito educativo, la evaluación ha tendido históricamente a centrarse en la medición de resultados finales, a menudo reducidos a una calificación numérica. Sin embargo, cada vez resulta más evidente que la evaluación puede y debe transformarse en una herramienta de acompañamiento al aprendizaje. Para ello, es necesario avanzar hacia modelos de evaluación continua y formativa, que proporcionen retroalimentación constante y permitan al alumnado comprender sus fortalezas y áreas de mejora. La tecnología educativa juega aquí un papel fundamental: las plataformas digitales permiten recoger evidencias de aprendizaje en tiempo real, adaptar los itinerarios formativos a las necesidades de cada estudiante y fomentar la participación activa mediante dinámicas de autoevaluación y coevaluación. Convertir la evaluación en un motor de aprendizaje implica también un cambio de enfoque: pasar de medir únicamente contenidos a valorar competencias transversales como la creatividad, el pensamiento crítico, la colaboración o las habilidades digitales. Experiencias como los proyectos colaborativos o hackathones educativos son ejemplos de evaluaciones auténticas que conectan con la realidad del alumnado. Desde la perspectiva de la gestión de la calidad, la evaluación debe entenderse como un proceso de mejora continua que involucra a estudiantes, docentes e instituciones, más que como un fin en sí mismo. Así, la evaluación se convierte en una herramienta estratégica para garantizar una educación innovadora, inclusiva y orientada al desarrollo integral de las personas.



EL CICLO DE LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE GUÍA PRÁCTICA PARA PLANIFICAR, ACOMPañAR Y REFLEXIONAR



JOSÉ MARÍA FALCÓ

Licenciado en Matemáticas y doctor en Ingeniería por la Universidad de Zaragoza, es profesor de Educación Secundaria y Bachillerato en el Colegio Madre María Rosa Molas de Zaragoza. Con más de tres décadas de experiencia docente, ha participado también como profesor asociado en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Zaragoza. Autor de diversas publicaciones sobre el uso de herramientas digitales en la evaluación y el aprendizaje, destaca especialmente su obra *Otra evaluación es necesaria*, en la que reflexiona sobre la necesidad de replantear los procesos evaluativos en el ámbito educativo.

Resumen

Este artículo plantea transitar desde un modelo de evaluación centrado en la calificación hacia una evaluación para el aprendizaje que actúe como motor de mejora continua. Se describe el ciclo de la evaluación para el aprendizaje — antes, durante y después del aula— con actividades concretas como el "traductor de rúbricas", escalas de valoración diferenciadas y técnicas de autorregulación del trabajo colaborativo, con estrategias para activar al alumnado como agente de su propio aprendizaje y con pistas para fomentar la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la proalimentación. Fundamenta teóricamente estas prácticas en investigaciones reconocidas e invita al profesorado a repensar su práctica evaluativa desde una planificación intencionada, promoviendo la autonomía, la implicación y la mejora continua del alumnado. Este enfoque no solo busca mejorar el rendimiento académico, sino también formar aprendices críticos, reflexivos y capaces de aprender a lo largo de la vida.



Palabras clave:

Autoevaluación, evaluación entre iguales, evaluación formativa, planificación evaluativa, proalimentación.



Para citar este artículo:

Falcó, J. M. (2025). El ciclo de la evaluación para el aprendizaje. Guía práctica para planificar, acompañar y reflexionar. *enTERA2.0*, Número 11, 45 – 53 <https://ciberespiral.org/es/entera2-0-numero-11>

Introducción

¿Cuántas veces hemos escuchado a un estudiante preguntar: “¿Esto entra en el examen?” ¿Cuántas veces hemos percibido que la ansiedad es el sentimiento predominante en el aula cuando se acerca una evaluación? Durante décadas hemos entendido la evaluación como una sentencia que determina quién “ha pasado” y quién no. Seguir evaluando así hoy, que nuestro alumnado, más que retener información necesita desarrollar competencias para ser pensadores críticos, colaboradores eficaces y aprendices autónomos, es, simplemente, insostenible.

¿Y si la evaluación fuera el combustible que impulsa el aprendizaje en lugar de ser el final del camino? ¿Cómo cambia la enseñanza cuando el alumnado entiende, se implica y coconstruye los criterios con los que será evaluado?

Este artículo que tienes ante ti te invita a repensar tu práctica evaluativa mediante un viaje transformador: desde la planificación intencionada que convierte cada criterio en una brújula de aprendizaje, pasando por estrategias que convierten a tus

estudiantes en protagonistas activos de su propia evaluación, hasta llegar a una proalimentación poderosa que no cierra ciclos, sino que abre nuevas oportunidades.

No encontrarás recetas mágicas, pero sí herramientas probadas, invitaciones a la reflexión y estrategias concretas que pueden revolucionar tu práctica docente para conseguir que la evaluación pase de ser un obstáculo a convertirse en una aliada del aprendizaje.

Antes de entrar al aula

La evaluación comienza con una planificación intencionada donde cada docente define qué evaluará, cómo y cuándo. ¿Con qué intención hacemos la evaluación? ¿Para qué nos va a servir? Este artículo está basado en la premisa de que lo importante de la evaluación es el aprendizaje.

El primer paso en la planificación consiste en definir qué queremos que el alumnado aprenda y, en consecuencia, qué vamos a evaluar. Es decir, establecer los criterios que nos permitirán medir los avances y logros a lo largo del proceso. Esta decisión inicial es clave, porque orienta y condiciona todo lo demás. No solo los criterios tienen que ser coherentes con los objetivos de aprendizaje. Además, las actividades que nos proporcionarán evidencias del aprendizaje logrado, el diseño de los instrumentos para obtener esas evidencias y el de las herramientas para juzgar el nivel alcanzado deben estar alineados con objetivos y criterios.

Una vez definidos los criterios, tienen que ser comunicados al alumnado. Comunicar no puede limitarse a informar. La comunicación de los criterios ha de ser un diálogo en el que docente y discente aclaran el significado de cada criterio. Decirles que al final deberán demostrar que saben “Aplicar herramientas y estrategias apropiadas que contribuyan a la resolución de problemas” o que saben “Incorporar procedimientos para enriquecer los textos atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical” es lo mismo que no decir nada. ¿Cómo interpreta el alumnado ese criterio? ¿Sabe a qué estamos haciendo referencia? Para conseguir que lo interioricen y lo hagan suyo, podemos utilizar una variante del “Traductor de rúbricas” de Brookhart (2013), con dos o con tres columnas (Figura 1). En la primera “traducen” el criterio, en la segunda el nivel más alto de desempeño y, en su caso, en la tercera el nivel básico, el que consideramos que es el mínimo que debe alcanzar todo el alumnado. En la primera fila escribimos la redacción “oficial” del criterio y los niveles de desempeño y en la segunda les pedimos que escriban qué interpretación o traducción hacen de esa redacción.

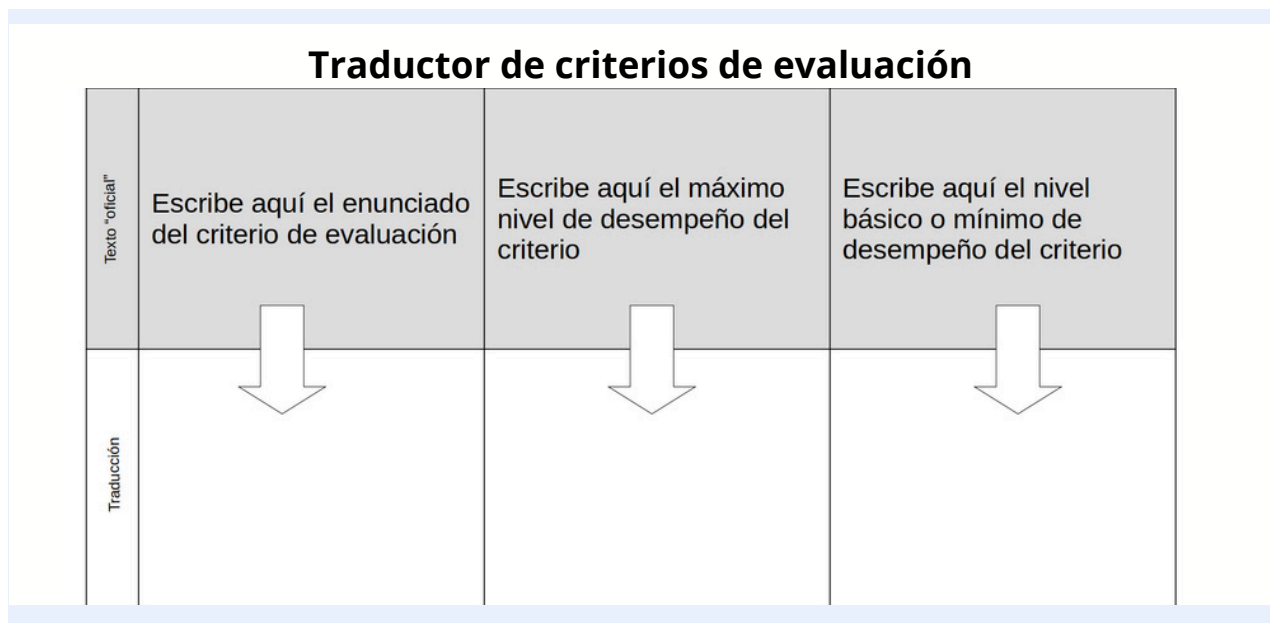


Figura 1. Variante del "Traductor de rúbricas" de Brookhart (2013)

En la planificación también hay que establecer cómo se va a juzgar el grado de consecución de los criterios de evaluación. Para ello es necesario determinar tanto los grados o niveles de logro como las evidencias que muestran ese logro y los instrumentos o medios que utilizaremos para obtener estas evidencias.

Los niveles de logro los juzgaremos con ayuda de herramientas que, en función de la complejidad de la evidencia, pueden ser escalas de cotejo, escalas de valoración o rúbricas. No es necesario diseñar una rúbrica para cada actividad de aprendizaje. Si queremos juzgar una evidencia simple, como que se hayan completado las fases de la realización de una tarea, una escala de cotejo en la que marcar "Sí / No", "Adquirido / No adquirido" es suficiente. Para evidencias más complejas, como la participación en las discusiones de grupo, nos puede servir una escala de gradación en la que reflejamos más casuísticas como: "Lidera el grupo", "Participa activamente de manera espontánea", "Participa solo cuando se le requiere", "No siempre participa cuando se le requiere", "No participa nunca" o "Todas o la mayoría de sus intervenciones son disruptivas". Así, dejamos la utilización de rúbricas para evaluar evidencias complejas, como el desarrollo de una competencia.

Los instrumentos para obtener las evidencias, como ya hemos comentado, siempre deben ser coherentes con el criterio que queremos evaluar. No tendría sentido que para evaluar si "Utiliza adecuadamente las fórmulas de la hoja de cálculo" pidiéramos a cada estudiante que complete un examen tipo test sobre los nombres de las funciones y su clasificación en categorías. No solo no se preocuparán por aprender cómo y en qué contexto aplicar las fórmulas, sino que quienes contesten correctamente tendrán la falsa sensación de que han aprendido. Los medios de los que nos podemos valer son muy variados.

López Esparrell en su web [“El loco de la mochila”](#) recoge en dos infografías una amplia colección de posibles productos. Además de esa colección podemos considerar actividades más clásicas en el ámbito académico como la elaboración de un mapa conceptual, realizar un estudio de caso o construir un portafolio de aprendizaje.

Por último, la planificación intencionada debe marcar en qué momentos se hará la evaluación de los logros. Más allá de la evaluación inicial o de la sumativa, es necesario fijar las metas volantes en las que cada docente recogerá las evidencias del desarrollo del proceso de aprendizaje para intervenir, bien sea recordando los criterios, volviendo a una fase anterior, aclarando conceptos o escalando en acciones más simples una acción compleja. Por ejemplo, hay que programar, entre otras actividades, en qué momentos se harán los tickets de salida y qué pregunta se les pedirá que contesten, hay que programar los momentos de la evaluación entre iguales y diseñar la rúbrica o escala de gradación que utilizarán para hacerla, o hay que programar cómo propiciaremos la participación de todo el grupo, bien sea mediante la pausa de 3 segundos, la técnica de “ninguna mano arriba” o las reglas para participar en una discusión grupal.

En el aula

Si de verdad tenemos el convencimiento de que hay que realizar una enseñanza centrada en el aprendiz, no es admisible que este siga siendo un sujeto paciente. Entre los estudios que avalan esta afirmación hay un clásico de Black y Wiliam (1998) en el que se establece que uno de los tres factores para el éxito de la evaluación para el aprendizaje es que haya implicación del alumnado. Lograrlo no siempre es tarea fácil. Estos autores mencionan dos estrategias: activarlos para que sean agentes de su propio aprendizaje y activarlos para que sean recursos de enseñanza y aprendizaje unos con otros.

El primer paso para activarlos como agentes de su propio aprendizaje es, como ya hemos comentado, que conozcan e interioricen los criterios de evaluación. Sanmartí (2020) lo expresa con estas dos preguntas: ¿Qué debo hacer – o en qué debo pensar – para hacer este tipo de tarea? y ¿Cómo puedo saber si lo hago bien? Durante el proceso tienen que comparar el producto que están creando con la herramienta de evaluación que les hemos facilitado con el desglose de los criterios y los niveles de logro para tomar decisiones y rectificar los posibles fallos. Las preguntas que les pueden guiar son: ¿Qué fallos he cometido? y ¿Cuál ha sido la causa?

Podemos activar al alumnado como recursos de enseñanza y aprendizaje entre sí a través de tres vías: fomentar el aprendizaje cooperativo, impulsar la enseñanza recíproca y propiciar la evaluación entre iguales.

La enseñanza recíproca es una modalidad del aprendizaje cooperativo que se utiliza para la comprensión de un texto. Consiste en la aplicación guiada de una estrategia en cuatro pasos: resumir, formular preguntas, responder preguntas y predecir (Falcó-Boudet, 2023). La evaluación entre iguales es útil tanto para evaluar trabajos individuales como para evaluar la participación individual en un trabajo en equipo.

Antes de entregar el producto de un trabajo o tarea, podemos hacer una actividad de evaluación por parejas. Cada componente de la pareja evalúa el trabajo del otro, confrontándolo con la herramienta adecuada, sea escala de valoración o rúbrica, y le explica qué aspectos le sugiere mejorar y por qué. Podemos guiar al alumnado proponiéndole la estructura del comentario. Dos posibles son “Me gusta ... / Me pregunto si ...” y “Un deseo y tres estrellas”. Una alternativa a la evaluación por parejas es recoger todos los trabajos y repartirlos de manera aleatoria. Cada estudiante evalúa el trabajo asignado y lo devuelve con un comentario que explica de manera razonada las mejoras que introduciría.

Esta actividad no solo sirve para que se puedan mejorar los productos del aprendizaje que han sido evaluados. La evaluación entre iguales mejora el aprendizaje de quien la hace y de quien la recibe. De hecho, se ha comprobado que aprenden más evaluando que siendo evaluados. Como evaluadores tienen que pensar críticamente y al hacerlo comprenden mejor los criterios de evaluación y pueden aplicarlo a mejorar su propio trabajo (Nicol, Thomson y Breslin, 2014).

Evaluar la participación de cada integrante de un equipo es otra dimensión de la evaluación entre iguales. Esta debe cumplir tres condiciones: ser confidencial, de modo que cada persona reciba las valoraciones sin conocer su autoría; ser holística, valorando la contribución global al trabajo en lugar de aspectos aislados como la puntualidad, las aportaciones o la ayuda prestada; y ser cualitativa, incorporando un comentario explicativo que acompañe la puntuación en la escala de valoración.

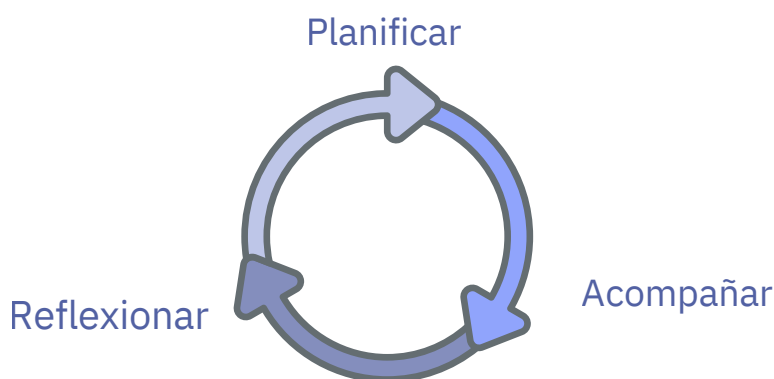
Hay diversidad de opiniones sobre si esta evaluación debe ir acompañada de una calificación numérica. Esta puede ser necesaria si uno de los criterios evaluados es “Colaborar activamente en equipos heterogéneos, respetando diferentes opiniones y comunicándose de manera efectiva”. Casi todas las investigaciones llevadas a cabo sobre esta técnica de calificación concluyen que la nota promedio dada a cada estudiante por sus compañeros no difiere de la que le pone el profesorado y que la experiencia en actividades previas de calificación entre iguales contribuye a mejorar la capacidad de valorar con justicia el trabajo del resto de los miembros del equipo (Falchikov, 2013).

Para evitar el efecto polizón, es conveniente que la falta de implicación se corrija durante la realización de la tarea encomendada. La técnica “Tarjeta amarilla / Tarjeta roja” (Falcó-Boudet, op. cit.) puede servirnos para este fin. Si un miembro del equipo no está trabajando, el resto del equipo solicita al profesorado que saque una tarjeta amarilla. Si en una fecha acordada ha reaccionado y recuperado su parte del trabajo, se le retira la tarjeta. Si llega al final del trabajo con la tarjeta, su nota se penalizará con, por ejemplo, una reducción en el nivel alcanzado en los criterios evaluados. Si la actitud empeora, el equipo solicita una tarjeta roja, lo que le excluye por completo de la realización del trabajo y tiene que hacer una tarea alternativa. La exclusión conlleva que al resto del equipo no le penalizaremos por el trabajo que ha quedado sin hacer por esa persona. La tarjeta amarilla la sacamos a petición del equipo. Sacar la tarjeta roja, aunque la pide el equipo, es decisión docente.

Después del aula

Profesorado y alumnado han de completar la evaluación. Primero por separado: el/la docente analizando los datos con las herramientas diseñadas y el/la estudiante reflexionando sobre lo conseguido. A continuación, en un diálogo en el que el profesorado utiliza la escucha activa, proporciona proalimentación a cada estudiante.

Autoevaluarse es una actividad privada, que debe basarse en la reflexión y la metacognición y que debe ser enseñada y entrenada. El alumnado tiene que aprender a obtener evidencias de lo que ha aprendido y de los aspectos que debe mejorar, y a tomar las decisiones necesarias. Para ello, una vez finalizada la tarea de aprendizaje, es aconsejable que realice una actividad de metacognición que le haga reflexionar sobre qué han aprendido y cómo hacerlo mejor. Los diarios de aprendizaje (Falcó-Boudet, op. cit.) son un instrumento, con diferentes tipos y niveles según el tipo de aprendizaje y la etapa de enseñanza, que les ayuda a conocer capacidades personales y adaptar sus futuras acciones para lograr los objetivos que se marquen personalmente.



El ciclo de la evaluación para el aprendizaje se cierra con la proalimentación. Consiste en un diálogo docente/estudiante enfocado al aprendizaje futuro. Wiliam (2020) la compara con un diagnóstico médico con tratamiento frente al informe de una autopsia “post-mortem”.

Las siete claves de una proalimentación eficaz son:

- 1 **Es dialogada.** Puede ser individual, en grupo pequeño o en grupo grande, según la actividad que estemos evaluando, pero siempre debemos hacer una escucha activa a sus comentarios y asegurarnos de que están entendiendo lo que les comunicamos.
- 2 **Se ajusta a los criterios de calificación.**
- 3 **Proporciona contenido de calidad.** Debe incluir tres informaciones: dónde estamos, aportando evidencias de lo que se puede mejorar; a dónde vamos, recordándoles los objetivos de aprendizaje; y cómo llegar, proponiendo soluciones para superar las dificultades o corregir los errores.
- 4 **Involucra al aprendiz y promueve la autoevaluación.** Al principio les mostramos “lo que vemos por la ventana” y progresivamente vamos pasando a ponerles un espejo delante y preguntarles “¿Qué ves?”.
- 5 **Refuerza la autoestima.** Ante tareas que resultan más difíciles, hay que escalonar la proalimentación, proponiendo retos asumibles que eviten el desaliento.
- 6 **Es comunicada en tiempo y forma.** Hay que expresarla con claridad, con un vocabulario que entiendan y proporcionarla en el momento adecuado. No hay estudios determinantes que midan cuál es “el momento adecuado”. Stobart (2010) indica que el tiempo transcurrido depende de la complejidad del aprendizaje. Si se trata de una tarea nueva, cuya dificultad puede producir frustración, es mejor que la información para mejorar sea inmediata. En cambio, en tareas sencillas, o en aquellas en las que están implicados de manera activa, es preferible retrasar el momento de hacer los comentarios.
- 7 **Proporciona una “segunda oportunidad”.** ¿Qué sentido tendría una información para mejorar el aprendizaje si ya no hay oportunidad de conseguir o demostrar esa mejora? La segunda oportunidad puede tener el formato de una segunda entrega o de varias tareas sucesivas con el mismo objetivo de aprendizaje, como podrían ser capítulos del portafolio o del diario de aprendizaje.

Conclusiones

La evaluación para el aprendizaje no es una técnica ni una moda pedagógica, sino un cambio profundo en la manera de concebir la enseñanza y el rol del alumnado. Frente a la evaluación que hacemos al alumnado, pasamos a la que hacemos "con" él. Este cambio de preposición encierra una revolución en nuestra práctica docente que llevamos a cabo mediante un ciclo continuo que comienza antes del aula, se consolida durante el proceso de aprendizaje y se proyecta más allá del momento evaluativo, con la proalimentación como motor de mejora. Supone además un enfoque transformador de la evaluación que, en un diálogo constante entre docente y estudiante, hace a ambos responsables del camino recorrido. Implica también revisar críticamente nuestras prácticas docentes: cómo diseñamos nuestras actividades, cómo recogemos evidencias y cómo devolvemos información útil para aprender mejor.

La evaluación para el aprendizaje, cuando se aplica de manera consciente, justa y formativa, no solo mejora el rendimiento académico en nuestras asignaturas, sino que fortalece la autonomía, la autoestima y la capacidad de aprender a lo largo de la vida. ¿No es este el objetivo de la educación?

Referencias

- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan* <https://kappanonline.org/inside-the-black-box-raising-standards-through-classroom-assessment/>
- Brookhart, S.M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. ASCD.
- Falchikov, N. (2013). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Routledge.
- Falcó-Boudet, J.M. (2023). *Otra evaluación es necesaria. Guía para hacerla posible*. CCS.
- López Esparrell, J.M. (2022). Ideas para el diseño de nuestras propias situaciones de aprendizaje. *El loco de la mochila*. <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/ellocodelamochila/situaciones-de-aprendizaje-lomloe/ideas-para-el-diseno-de-nuestras-propias-situaciones-de-aprendizaje/>
- Nicol, D.J., Thomson, A.I. y Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39, 102 – 122.
- Sanmartí Puig, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Editorial Octaedro.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- Wiliam, D. (2020). Providing feedback that moves learning forward [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=BUPuNc6iYj8>



¿De qué manera la evaluación puede ayudar a preparar al alumnado para los retos reales de la vida?



PATRICIA RUIZ MORENO
MAESTRA DE PRIMARIA DE INGLÉS Y EDUCATIONAL MATERIAL
DESIGNER

Antes, la evaluación era vista con miedo por nuestro alumnado, pero hoy se entiende como una herramienta continua y formativa. Gracias a la importancia que se le ha dado a la metacognición en la educación, la evaluación se ha convertido en un medio para que cada estudiante sea consciente de sus puntos fuertes y débiles y adquiera herramientas para trabajar aquello que necesita mejorar, más allá de los contenidos.

Estas herramientas y estrategias, adquiridas a través de diferentes técnicas como la autoevaluación y la coevaluación, les acompañarán toda la vida, haciéndolos más capaces de organizar ideas, dotándolos de mayor autonomía y de la capacidad de desarrollar un concepto de autocrítica constructivo y, por lo tanto, positivo.

Es importante destacar que, cuando el alumnado se evalúa entre sí, aprende a respetar, escuchar y comprender diferentes puntos de vista. Al final, se trata de que afronten los retos de la vida con confianza y empatía, para generar entornos de trabajo más confortables y competentes.

Abans, l'avaluació era vista amb por per l'alumnat, però avui s'entén com una eina contínua i formativa. Gràcies a la importància que s'ha donat a la metacognició en l'educació, l'avaluació s'ha convertit en un mitjà perquè cada estudiant sigui conscient dels seus punts forts i febles i adquireixi eines per treballar allò que necessita millorar, més enllà dels continguts.

Aquestes eines i estratègies, adquirides a través de diferents tècniques com l'autoavaluació i la coavaluació, els acompanyaran tota la vida, fent-los més capaços d'organitzar idees, donant-los de més autonomia i de la capacitat de desenvolupar un concepte d'autocrítica constructiu i, per tant, positiu.

És important destacar que, quan l'alumnat s'avalua entre ells i elles, aprenen a respectar, escoltar i comprendre diferents punts de vista. Al final, es tracta que afrontin els reptes de la vida amb confiança i empatia, per generar entorns de treball més confortables i competents.



¿De qué manera la evaluación puede ayudar a preparar al alumnado para los retos reales de la vida?



MIQUEL ÀNGEL PRATS.
MAESTRO, PSICOPEDAGOGO Y DOCTOR EN PEDAGOGÍA

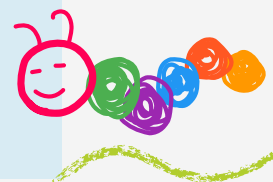
La evaluación puede preparar al alumnado para los retos reales de la vida en la medida en que deja de ser un simple mecanismo de calificación y pasa a entenderse como un proceso de aprendizaje en sí mismo. Y este proceso se puede conseguir mediante: actividades auténticas: el profesorado diseña situaciones reales y significativas, donde cada estudiante aplica lo aprendido a problemas complejos y cercanos a su vida; autonomía y autorregulación: la autoevaluación y la coevaluación ayudan a tomar conciencia del propio proceso y a aprender a mejorar; transferencia de aprendizajes: se comprueba si el alumnado sabe aplicar conocimientos y competencias en contextos nuevos y cambiantes; *feedback* orientado al futuro: la retroalimentación se convierte en guía para avanzar, no solo en corrección del pasado; trabajo colaborativo y visión crítica: fomenta la cooperación, la toma de decisiones compartidas y el pensamiento crítico frente a los desafíos sociales y digitales.

En síntesis, la evaluación prepara al alumnado para los retos reales de la vida cuando se convierte en un proceso de aprendizaje en sí mismo, basado en actividades reales y auténticas, que fomenta la autorregulación, la transferencia de lo aprendido y el trabajo colaborativo con retroalimentación orientada al futuro.





¿De qué manera la evaluación puede ayudar a preparar al alumnado para los retos reales de la vida?

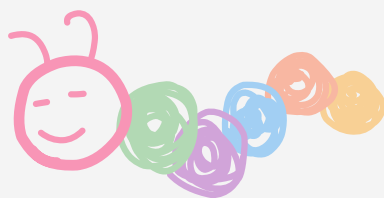


LORETO PÉREZ GARCÍA.
MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PSICOPEDAGOGA.
DIRECTORA DE LA ESCUELA MANSUET (COLLBATÓ)

Hoy más que nunca, la evaluación ha de ser un instrumento clave para formar ciudadanos críticos, resilientes y con capacidad de adaptación y evolución constante. Una evaluación cuidada y respetuosa retroalimenta y facilita la corrección de posibles errores e incentiva la mejora y excelencia.

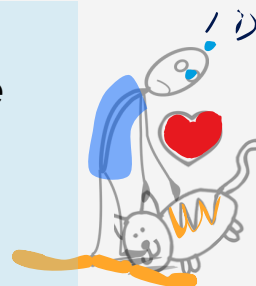
El alumnado en la escuela debe aprender a recibir críticas constructivas que le ayuden a reflexionar sobre sus debilidades y fortalezas, gestionar la frustración, comunicarse de manera efectiva haciendo uso de un lenguaje asertivo que le permita expresar y recibir opiniones propias y ajenas de manera respetuosa y beneficiosa.

El reto real del profesorado es el diseño de una evaluación que permita proporcionar todas las herramientas necesarias para adquirir estas habilidades y que, al mismo tiempo, el discente y las familias las conozcan y validen.





¿De qué manera la evaluación puede ayudar a preparar al alumnado para los retos reales de la vida?



MARINA CASABELLA VALLEJO
MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA,
MÁSTER EN LIDERAZGO EDUCATIVO E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

La evaluación debe ser mucho más que un trámite para poner notas: es una oportunidad para preparar al alumnado ante los retos que nos presenta la sociedad incierta y cambiante a la que nos enfrentamos. Si la reducimos a prácticas que solo miden la memoria a corto plazo, dejamos de lado los aprendizajes esenciales. Por este motivo debemos potenciar una evaluación competencial, que ponga el foco en la capacidad de aplicar el conocimiento en contextos diversos, resolver problemas de manera creativa y trabajar de forma colaborativa.

Como recordaba John Dewey, «la educación no es preparación para la vida, la educación es la vida misma». En esta línea, la evaluación debe ser un proceso que impulse la reflexión y la mejora, y no un veredicto final. Herramientas como la autoevaluación y la coevaluación permiten reconocer avances y dificultades, al mismo tiempo que fomentan la resiliencia para aprender de los errores.

Si en lugar de centrarnos en clasificar ofrecemos criterios claros y retroalimentación útil, estaremos mucho más cerca de una escuela que acompaña al alumnado a aprender a lo largo de toda la vida.



GENERACIÓN DE PREGUNTAS QUE PROMUEVAN EL APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA



JUAN FERNÁNDEZ

Juan G. Fernández es biólogo y docente con casi quince años de experiencia en Secundaria y Bachillerato. Actualmente, cursa un doctorado en Psicología en la UAM. Creador de la web investigaciondocente.com, comparte recursos sobre aprendizaje y ofrece formación en instituciones educativas. Es coautor de “La evaluación formativa” y autor de “Educar en la complejidad” y “En blanco: Cómo focalizar la atención, la memoria, y la motivación para aprender.”

Resumen

La evaluación formativa desempeña un papel crucial en el aprendizaje, especialmente cuando se enfoca en promover el pensamiento crítico y la autorregulación del alumnado. En este contexto, las preguntas no son meros instrumentos de comprobación, sino catalizadores del aprendizaje profundo. La irrupción de la inteligencia artificial generativa ofrece nuevas oportunidades para diseñar preguntas abiertas, contextualizadas y adaptadas al nivel de comprensión de cada estudiante. Sin embargo, su uso plantea también desafíos relacionados con la calidad pedagógica, el juicio evaluativo y la dependencia tecnológica.

Este artículo explora cómo la generación de preguntas, apoyada o no por herramientas de IA, puede fomentar el aprendizaje en un entorno de evaluación formativa. A través de una revisión crítica de investigaciones recientes y ejemplos prácticos, se analizan criterios para diseñar preguntas que activen procesos cognitivos de orden superior y se proponen estrategias para integrar estas prácticas en contextos educativos auténticos.



Palabras clave:

Evaluación formativa, IA generativa, preguntas clave.



Para citar este artículo:

Fernández, J. (2025). Generación de preguntas que promuevan el aprendizaje en el marco de la evaluación formativa. *enTERA2.0*, Número 11, 58 – 64 <https://ciberespiral.org/es/entera2-0-numero-11>

Las preguntas clave en el proceso de evaluación

La formulación de preguntas es una estrategia central de la enseñanza y, especialmente, de la evaluación formativa. Su propósito no se limita a comprobar si el alumnado ha memorizado determinados contenidos, sino que debe orientarse a provocar pensamiento, revelar comprensión y promover la transferencia del conocimiento (Wiggins y McTighe, 2013). Una pregunta bien planteada tiene el poder de desencadenar procesos de reflexión, argumentación y toma de decisiones (ver Figura 1) que permiten a cada estudiante revisar sus ideas, confrontarlas con otras y reorganizar sus esquemas mentales.



Figura 1. Activación de procesos mediante preguntas bien planteadas

Tal como señalan estos autores, las preguntas esenciales no son aquellas que buscan una respuesta “correcta”, sino aquellas que abren caminos de exploración. Se trata de preguntas que generan nuevas preguntas, que invitan al debate y que permanecen abiertas a lo largo del tiempo porque su respuesta es tentativamente incompleta. En el marco de la evaluación formativa, estas preguntas son claves para generar evidencias del proceso de aprendizaje y ofrecer retroalimentación significativa.

A diferencia de las preguntas convergentes y factuales, que además son las más utilizadas según estudios como el de Brown y Edmonson (1988), las preguntas esenciales apuntan a lo que Wiggins y McTighe (2013) denominan comprensión duradera. Este tipo de preguntas activa habilidades cognitivas de orden superior: no preguntan solo “qué es”, sino “por qué”, “para qué”, “cuándo conviene”, “cómo se relaciona” o “qué implicaciones tiene”.

Al enfrentarse a una pregunta de este tipo, el alumnado no solo recuerda información, sino que la pone en juego. En este sentido, las preguntas formativas bien diseñadas no son simplemente atractivas o provocadoras; deben apuntar a las

ideas clave del currículo y a los desafíos centrales de la disciplina. Preguntar, por ejemplo, “¿Por qué fallan a veces los modelos científicos?” o “¿Cuándo conviene romper una regla gramatical?” no solo permite identificar niveles de comprensión, sino también explorar creencias, fomentar el juicio crítico y construir significado, algo esencial para el aprendizaje (Brown y Sambell, 1983).

Si nos centramos en la evaluación, las preguntas esenciales cumplen un papel fundamental en la construcción de una cultura de aula centrada en el aprendizaje y no en la evaluación como juicio. Brown y Sambell (2024) destacan que las tareas auténticas, ancladas en preguntas que estimulan el pensamiento y tienen sentido más allá del aula, aumentan la implicación de cada estudiante y refuerzan su percepción de agencia. Cuando el alumnado siente que la pregunta que se le plantea no busca atraparlo en el error, sino desafiarlo intelectualmente y darle un papel activo, su motivación intrínseca se incrementa. Por eso, más allá del contenido que se trabaje, el tipo de preguntas que se promueven en el aula determina el tipo de aprendizaje que se valora. Si las preguntas apuntan sólo al recuerdo, lo que se estimula es la reproducción; si apuntan al análisis, la evaluación y la creación, lo que se promueve es el pensamiento autónomo y transferible.

Finalmente, el diseño de buenas preguntas requiere tiempo, práctica y revisión. La literatura citada anteriormente nos advierte que, al igual que en la escritura, la primera versión rara vez es la mejor. Es necesario aprender a identificar si una pregunta es demasiado cerrada, si lleva implícita la respuesta, si se centra solo en hechos o si está desconectada de los grandes conceptos del área. Además, es importante preguntarse si la pregunta puede ser útil en otros contextos, si resuena con las experiencias del alumnado y si ayuda a revelar ideas erróneas o comprensiones parciales. En el ámbito de la evaluación formativa, esto implica que el profesorado no solo use preguntas para obtener información, sino también como andamiajes para el pensamiento. Así, las preguntas dejan de ser un instrumento técnico y se convierten en el corazón del proceso pedagógico.

El uso de la inteligencia artificial generativa para formular buenas preguntas

En un contexto educativo marcado por la irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG), se abre un nuevo horizonte para la formulación de preguntas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La capacidad de estos modelos para generar preguntas de forma rápida, flexible y adaptada al nivel lingüístico o temático de cada estudiante representa una oportunidad inédita para personalizar el proceso de evaluación. Con la ayuda de la IAG, el profesorado puede acceder a repertorios

amplios de preguntas abiertas, desafíos conceptuales, simulaciones de dilemas y propuestas que permiten abordar el contenido desde múltiples perspectivas. Esta versatilidad facilita la adaptación a contextos diversos y puede ser especialmente útil en entornos con alta carga docente o con grupos heterogéneos. Por último, pero no por ello menos importante, la automatización de tareas rutinarias libera tiempo para centrar la atención en lo pedagógicamente relevante: cómo piensa el alumnado, qué comprende realmente y cómo podemos ayudarle a avanzar.

Sin embargo, esta potencialidad viene acompañada de riesgos pedagógicos considerables. Estudios como el de Bearman et al. (2024) advierten que el uso acrítico de la IAG puede reforzar prácticas educativas superficiales o transmisivas, si se limita a generar preguntas de repaso, triviales o de baja demanda cognitiva. Por eso autores eminentes como el propio Mayer (2021) nos advierten que en el centro no debe estar la tecnología, por ejemplo, preguntándonos cómo podemos utilizar la IA en educación. En el centro está el aprendizaje: lo que debemos preguntarnos es cómo podemos adaptar cualquier herramienta para promover el aprendizaje.

Como ocurre con cualquier tecnología, su impacto dependerá de los marcos de sentido en los que se integre. En particular, existe el riesgo de que se prioricen la velocidad y la cantidad de preguntas por encima de la calidad, la relevancia o el ajuste a los objetivos de aprendizaje. Además, muchas de las preguntas generadas automáticamente tienden a reproducir sesgos culturales o epistemológicos implícitos en los datos de entrenamiento de los modelos, lo que plantea interrogantes sobre equidad, pertinencia y diversidad disciplinar. Por ello, el juicio docente sigue siendo imprescindible para seleccionar, editar y contextualizar las propuestas de la IAG dentro de un enfoque pedagógico deliberado.

[Aprovechar el verdadero potencial de la inteligencia artificial generativa](#)

Aprovechar el verdadero potencial de la IAG implica enmarcar las preguntas en contextos auténticos y significativos. Tal como proponen Brown y Sambell (2024), el valor formativo de una pregunta no reside en su forma, sino en su capacidad para conectar con los intereses, necesidades y experiencias del alumnado y para movilizar procesos de pensamiento que permitan construir significado.

Preguntas diseñadas con el apoyo de la IAG pueden ser más poderosas cuando se vinculan con tareas auténticas que simulan situaciones del mundo real, dilemas profesionales, problemas sociales o desafíos interdisciplinarios (ver figura 2). En este sentido, la tecnología puede ser un instrumento para diseñar escenarios de aprendizaje ricos, siempre que esté guiada por una lógica educativa que priorice la comprensión, la reflexión crítica y el compromiso activo del alumnado.

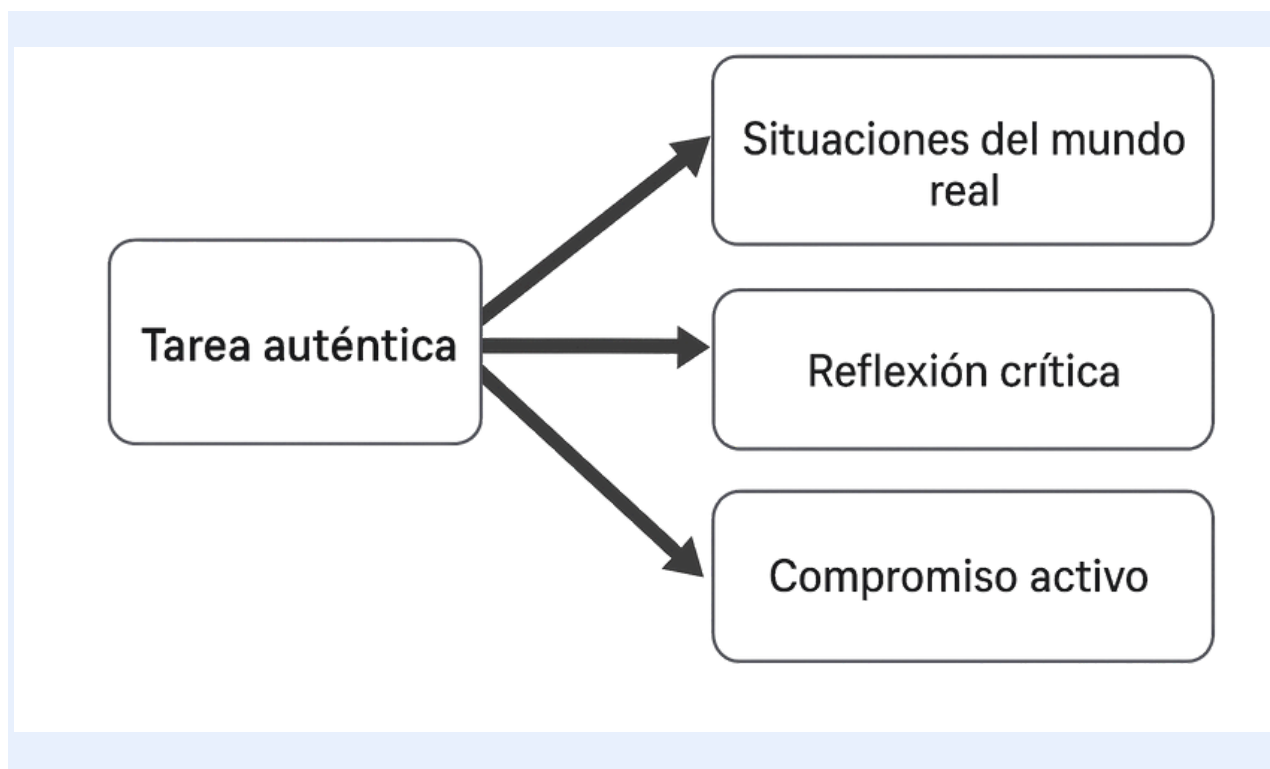


Figura 2. Características de las tareas auténticas (bien diseñadas)

Un ejemplo en Ciencias Sociales podría ser una situación simulada de debate parlamentario: tras un vídeo sobre las causas del éxodo rural a las ciudades, el alumnado recibe, mediante IA, preguntas como “¿Qué consecuencias podría tener para las personas que siguen viviendo en zonas rurales? ¿Qué medidas podrían adoptarse para lograr un equilibrio entre sostenibilidad ambiental y justicia social?”. Estas preguntas no solo exigen comprensión, sino posicionamiento argumentado desde perspectivas múltiples.

En Ciencias Naturales, puede utilizarse para crear escenarios como el siguiente: “Tu equipo trabaja en una ONG que necesita diseñar un sistema de purificación de agua para una comunidad afectada por la sequía. ¿Qué variables deberías tener en cuenta? ¿Qué procesos químicos serían más adecuados en ese contexto?”. Aquí, las preguntas generadas permiten transferir conocimientos a una situación de necesidad real, activando la resolución de problemas.

En Formación Profesional, una simulación con apoyo de IAG podría presentar un dilema profesional: “Eres técnico en emergencias sanitarias y has llegado a un accidente con múltiples víctimas. Un menor está inconsciente, pero otra persona mayor grita de dolor. ¿Cómo priorizas la atención? ¿Qué protocolos aplicas y por qué?”. Estas preguntas movilizan el conocimiento técnico, pero también el juicio ético y la toma de decisiones bajo presión.

Además, podemos favorecer la generación de hipótesis mediante preguntas del tipo “¿Y si...?”, como “¿Y si los antibióticos dejaran de ser efectivos dentro de 10 años? ¿Qué implicaciones tendría esto para la salud pública y para tu vida cotidiana? Estas preguntas fomentan la anticipación de consecuencias y el pensamiento sistémico.

En todos estos casos, el papel de la IAG no es sustituir al profesorado, sino ampliar su capacidad para diseñar tareas abiertas, con múltiples rutas posibles, que estimulen la reflexión, la deliberación y la transferencia del conocimiento.

Conclusiones

Este artículo parte de la convicción de que la IAG, usada de forma estratégica y pedagógicamente fundamentada, puede enriquecer notablemente el diseño de preguntas para la evaluación formativa. En lugar de ser vista como una amenaza a la función docente, puede concebirse como una herramienta al servicio del pensamiento profesional del profesorado, un medio para explorar nuevos formatos de interacción con el conocimiento y para generar materiales de evaluación adaptativos y receptivos. Para ello, los equipos docentes deben tener unos sólidos conocimientos pedagógicos que les permitan generar buenas preguntas en cualquier medio, y de esta manera utilizar la IAG en el proceso de evaluación formativa.

Referencias

- Bearman, M., Tai, J., Dawson, P., Boud, D. y Ajjawi, R. (2024). Developing evaluative judgement for a time of generative artificial intelligence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(6), 893-905.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2335321>
- Brown, S. y Sambell, K. (s. f.). A step-by-step guide to designing more authentic assessments. En Brown, G. A y., Edmondson, R. (1983). Asking questions. In E. C. Wragg (Ed.), *Classroom teaching skills* (pp. 97–120). Routledge.
- Mayer, R. E. y Fiorella, L. (Eds.) (2021). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (3.ª ed.). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781108894333>
- McTighe, J. y Wiggins, G. P. (2013). *Essential questions: opening doors to student understanding*. ASCD.

EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA COOPERACIÓN



TOMÁS GARCÍA RUIZ

Maestro de Educación Primaria, con un profundo interés en comprender e investigar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Apuesta por la formación continua y aplica en el aula prácticas fundamentadas en la evidencia. Este compromiso se refleja con la Peonza de Oro en los Premios Espiral, destacando la evaluación formativa. Mantiene una mirada crítica y reflexiva sobre su práctica docente, con el objetivo de maximizar el impacto educativo en todo su alumnado.

Resumen

La evaluación formativa se presenta como una herramienta esencial para la mejora del aprendizaje, promoviendo un cambio profundo en el rol docente y empoderando al alumnado como agente activo de su propio proceso. Frente al modelo tradicional, centrado en calificaciones numéricas, la evaluación formativa propone un enfoque integral basado en la reflexión, el feedback y la autorregulación. Su integración en el aprendizaje cooperativo resulta imprescindible, ya que refuerza los cinco pilares definidos por Johnson y Johnson (2014): interdependencia positiva, interacción promotora, participación equitativa, responsabilidad individual y desarrollo de habilidades sociales. Asimismo, la creación conjunta de rúbricas y el uso de cuadernos de equipo fortalecen la conciencia metacognitiva y el compromiso del alumnado. Además, el uso de un lenguaje académico preciso desde edades tempranas es clave para el desarrollo del pensamiento crítico. En suma, la evaluación formativa no solo mejora el rendimiento académico, sino que también potencia la cooperación, la responsabilidad compartida y el crecimiento personal.



Palabras clave:

Competencia, evaluación, registros evaluativos, tipología evaluativa.



Para citar este artículo:

García, T. (2025). La evaluación formativa en la cooperación. *enTERA2.0*, Número 11, 65 – 79 <https://ciberespiral.org/es/entera2-0-numero-11>

Introducción

Puedo afirmar que la aplicación e integración de la evaluación formativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de mi práctica docente se ha consolidado como una herramienta clave para favorecer una mejora real y significativa en el aprendizaje de mi alumnado. Esta forma de evaluar no solo transforma la mirada docente, sino que también empodera al alumnado, posicionándolo como protagonista activo y consciente de su propio proceso de aprendizaje.

Tradicionalmente, la evaluación ha sido concebida como un sistema de medición puramente cuantitativo, centrado en la calificación final, usualmente expresada en una escala numérica del 0 al 10. Este enfoque, basado casi exclusivamente en la realización de exámenes, ofrece una imagen limitada y estática del progreso del alumnado, sin proporcionar un feedback efectivo que le ayude a comprender sus errores ni implementar estrategias claras para superarlos.

En contraste, la evaluación formativa representa un enfoque integral, centrado en el desarrollo del alumnado, ya que permite detectar tanto fortalezas como áreas de mejora, aportando información valiosa tanto al profesorado como al alumnado. Lejos de limitarse a asignar una calificación, esta evaluación acompaña y orienta el proceso de aprendizaje, permitiendo intervenciones ajustadas y oportunas. De este modo, cada estudiante puede tomar conciencia del trayecto que está recorriendo, detectar los obstáculos que dificultan su avance y aplicar cambios concretos en su manera de aprender.

Además, fomenta una actitud activa por parte del alumnado, que deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un agente autónomo, reflexivo y crítico de su propio aprendizaje. Esta práctica se convierte así en un faro que ilumina el camino hacia los objetivos de aprendizaje, no solo señalando el destino, sino ayudando a trazar la ruta más efectiva para alcanzarlo, con claridad, autonomía y propósito.

En *“Aprendizaje visible para profesores”*, Hattie y Clarke (2019) definen la evaluación formativa como la información que tienen el docente y el alumno para cerrar la brecha entre el aprendizaje actual y el deseado. Desde esta perspectiva, la evaluación deja de ser un mero instrumento de control y se convierte en un mecanismo de mejora continua en el aprendizaje del alumnado, donde el *feedback*, la autorregulación y la reflexión ocupan un lugar central.

La evaluación en el aprendizaje cooperativo

Cabe destacar que el aprendizaje cooperativo no puede entenderse sin la integración de la evaluación formativa como herramienta de mejora constante del alumnado, tal como lo señalan los hermanos Johnson (2014). Estos autores realizan un símil que considero particularmente ilustrativo: comparan las largas conversaciones que mantenían Dalí y Picasso sobre sus obras. Este ejemplo ilustra perfectamente la cooperación orientada al análisis de errores con el objetivo de lograr una mejora continua, donde el diálogo entre iguales se convierte en un espacio auténtico de aprendizaje compartido.

Como bien sabemos, para que el aprendizaje cooperativo funcione de manera eficaz en el aula es imprescindible que se desarrollen cinco pilares fundamentales (Johnson y Johnson, 1999):

1. **Interacción promotora cara a cara**, que favorezca una cultura de cooperación en la que las conversaciones entre iguales sean un motor real del aprendizaje. Esta interacción permite al alumnado compartir ideas, construir significados conjuntos y ofrecer explicaciones que consolidan la comprensión.
2. **Interdependencia positiva**, donde cada miembro del grupo se sienta parte esencial de un engranaje común. Alcanzar un objetivo compartido implica que todas las personas integrantes se apoyen mutuamente, reconociendo que el éxito del grupo depende del esfuerzo de cada uno de sus miembros.
3. **Participación equitativa**, que garantice que cada estudiante tenga la oportunidad de implicarse activamente en la tarea, evitando que una parte domine y otra quede relegada. Esto requiere diseñar actividades que repartan roles y responsabilidades de forma equilibrada.
4. **Responsabilidad individual**, entendida como el compromiso personal no solo con el propio aprendizaje, sino también con el rendimiento del grupo. Cada estudiante debe asumir su parte y rendir cuentas de ella, contribuyendo al éxito colectivo.
5. **Desarrollo de habilidades interpersonales y de grupo**, como la escucha activa, la gestión de conflictos o la toma de decisiones consensuada. Estas habilidades son fundamentales para que el trabajo en equipo se sostenga y evolucione de manera saludable.

Ahora bien, como docentes no solo debemos enseñar explícitamente estos cinco pilares, sino también generar estructuras que permitan al alumnado tomar conciencia de su desarrollo dentro del grupo. La evaluación formativa vinculada a estos elementos se convierte en una herramienta clave para ello. A través de ella, el alumnado puede reflexionar sobre su rol en el equipo, identificar fortalezas y áreas de mejora, y recibir un feedback que les ayude a mejorar sus interacciones y su responsabilidad en el grupo.

En este sentido, los cuadernos de equipo se consolidan como un recurso pedagógico de gran valor. No solo ofrecen un espacio para documentar el progreso grupal, sino que también actúan como catalizadores del diálogo, la autoevaluación y la metacognición. A través de ellos, el alumnado puede realizar un seguimiento consciente de cómo evoluciona en relación con los cinco pilares del aprendizaje cooperativo, tomando decisiones informadas para mejorar su implicación y la del equipo.

Así, la evaluación formativa se transforma en un andamiaje que sostiene y potencia el aprendizaje cooperativo, promoviendo no solo el conocimiento

académico, sino también el crecimiento personal, la corresponsabilidad y la construcción de una red de aprendizaje sólida y equitativa.

Aplicación práctica de la evaluación en el aprendizaje cooperativo

Es fundamental entender que colocar a cuatro estudiantes juntos no garantiza, por sí solo, que vayan a cooperar, aunque lamentablemente esto ocurre con frecuencia en muchas aulas. La mera agrupación física no implica una colaboración efectiva.

Personalmente, en este sentido me gusta comenzar con un par de preguntas dirigidas a mi alumnado: ¿Para qué nos sentamos juntos? y ¿Qué elementos debe tener un buen equipo para funcionar?

Con estas dos preguntas busco que el alumnado reflexione sobre el propósito del trabajo en grupo y sobre las condiciones necesarias para que sea verdaderamente eficaz. Pero estas preguntas no solo tienen un valor introductorio o motivador, sino que también constituyen el punto de partida para construir, de manera conjunta, los criterios de evaluación del trabajo cooperativo.

Este proceso forma parte de la evaluación formativa, ya que activa la reflexión metacognitiva y permite anticipar comportamientos esperados dentro del grupo. Entre los criterios cocreados con el alumnado suelen aparecer aspectos como la escucha activa, la participación equitativa, el reparto justo de tareas o el respeto a los turnos de palabra.

La rúbrica (Tabla 1) recoge los criterios consensuados con el alumnado, fruto del análisis compartido sobre las claves del trabajo cooperativo eficaz.

Quizás os preguntéis: ¿por qué no adapto o sustituyo algunas palabras como *equitativa* o *intergrupar* por términos más sencillos o cotidianos? La razón es que, tal como plantea Swartz (2013), el uso de un lenguaje preciso y riguroso no es un simple detalle estilístico, sino un componente esencial de un hábito de mente clave para el desarrollo de las destrezas de pensamiento. Este hábito no surge de manera espontánea, sino que debe enseñarse de forma explícita desde edades tempranas.

En este sentido, si nuestro objetivo es que el alumnado no solo adquiera conocimientos, sino que también aprenda a pensar de forma crítica y reflexiva, es imprescindible ofrecerles oportunidades para familiarizarse con este tipo de vocabulario y utilizarlo en contextos significativos. Así, poco a poco, irán incorporando ese lenguaje preciso como herramienta para estructurar mejor sus ideas, argumentar con mayor claridad y profundizar en su propio proceso de aprendizaje.

| | EXPERTO | AVANZADO | APRENDIZ | NOVEL |
|-----------------------------------|--|--|--|--|
| | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Organización del trabajo | Sabía qué hacer en cada momento; si no sabía, pidió ayuda. Siempre pretende estar muy coordinado. | Sabía lo que debíamos hacer y habló cómo debíamos trabajar. | A veces sabe qué hacer, pero ha estado distraído y no ha ayudado. | No sabía lo que tenía que hacer, no pidió ayuda al profesor y no se preocupó por el grupo. |
| Participación en los roles | Cumple con todas las funciones de su rol y respeta la función de sus compañeros. | Cumple con algunas funciones del rol, pero no respeta siempre el rol de los demás. | Suele cumplir con su rol, pero a veces no presta atención a los compañeros que desempeñan funciones. | No desempeña las funciones de su rol y hace caso omiso a sus compañeros. |
| Participación equitativa | Siempre participa en el trabajo y ha estado muy activo. | Suele participar de forma muy activa, pero podría animar más al equipo. | A veces participa en la realización de las tareas, pero no ha motivado al resto del equipo a participar. | Apenas ha participado en las tareas y no ha hecho esfuerzo por trabajar. |
| Respeto al compañero | Respeto siempre el turno de palabra y se preocupa mucho por el material. | Ha interrumpido pocas veces y muy poco ha molestado al grupo, además de preocuparse por el material. | A veces ha interrumpido y molestado al grupo, y no se preocupa por el material. | Ha interrumpido y molestado al grupo, se han utilizado malas palabras y no ha cuidado el material. |
| Comunicación intergrupal | Se ha comunicado muy bien, en un tono de voz correcto y sin gritar. Participa mucho en las conversaciones del grupo. | Se comunica bien, pero a veces interrumpe y no escucha; muy pocas veces grita. | Necesita comunicarse más y escuchar más a los compañeros del equipo; a veces grita. | Apenas escucha al equipo y hay poca comunicación; grita bastante en el grupo. |

Tabla 1. Claves del trabajo cooperativo eficaz

Fuente: Elaboración propia (García, 2025).

En esta misma línea, una vez consensuada la rúbrica con el grupo, resulta fundamental estructurar la clase desde un enfoque cooperativo auténtico, que incorpore de forma consciente los cinco elementos esenciales previamente mencionados, con especial énfasis en la tríada cooperativa: interdependencia positiva, responsabilidad individual y participación equitativa. De poco sirve incluir en la rúbrica términos como equitativa o intergrupal si luego nuestras prácticas docentes no reflejan ese mismo compromiso con el trabajo cooperativo real.

Por otro lado, aplicar estructuras cooperativas es un buen punto de partida, pero no es suficiente si no comprendemos en profundidad qué las hace eficaces. Por ello, como docentes, debemos asumir un papel activo en la planificación y reflexión didáctica, asegurándonos de que nuestras propuestas no solo transmitan estos conceptos, sino que permitan al alumnado experimentarlas, comprenderlos y apropiarse de ellos. Solo así podrán interiorizar tanto el lenguaje como los principios que sustentan un verdadero aprendizaje cooperativo.

De forma sencilla, podemos empezar a hacernos preguntas clave que guíen nuestra práctica: si aplico la estructura “lápices al centro”, ¿se genera algún tipo de interdependencia positiva? ¿Todos los miembros del grupo tienen la oportunidad de participar? ¿Se favorece de algún modo la responsabilidad individual? ¿Cómo debería dialogar el alumnado para que el intercambio sea respetuoso, significativo y equitativo?

A medida que nuestro alumnado tiene la oportunidad de aplicar estructuras cooperativas, resulta muy valioso introducir pequeñas pausas estratégicas, especialmente cuando el alumnado tiene poca experiencia en trabajo cooperativo, que les inviten a reflexionar sobre cómo están trabajando y si se están cumpliendo las pautas acordadas. Estas breves interrupciones, de apenas unos minutos, no solo permiten ajustar dinámicas en tiempo real, sino que también fomentan el desarrollo de habilidades metacognitivas, ayudando al alumnado a tomar conciencia de su papel dentro del grupo, de sus responsabilidades y del impacto de sus acciones en el conjunto.

Por ejemplo, si estamos utilizando la técnica “Uno para todos”, podemos detenernos brevemente para valorar de forma conjunta, mediante una lista de cotejo, si la estructura está funcionando de manera adecuada: ¿Todos están participando?, ¿Se están escuchando con atención? o ¿Se están cumpliendo los roles? Tras esta reflexión, se puede retomar la actividad con mayor foco y compromiso por parte del grupo.

UNO PARA TODOS

| | SÍ | NO |
|--|----|----|
| Hablamos sobre la respuesta del ejercicio. | | |
| Esperamos a que todos terminen el ejercicio. | | |
| Explicamos la respuesta a un compañero. | | |
| Acordamos la respuesta. | | |
| No copiamos las respuestas, necesitamos entender. | | |

Tabla 2. Lista de cotejo para la técnica Uno para todos
Fuente: Elaboración propia a partir de la técnica “Uno para todos” de Pujolàs (2008).

Asimismo, si mi alumnado no está acostumbrado a esta metodología, al comienzo de cada sesión me resulta fundamental recordar brevemente los criterios de evaluación consensuados. Este recordatorio no solo refuerza lo aprendido, sino que también asegura que el alumnado tenga claro cómo se evaluará su desempeño, lo que refuerza su sentido de responsabilidad. Como bien dice el dicho: “Use it or lose it” lo que el cerebro no utiliza, lo olvida. De nada sirve crear

unos criterios de evaluación de manera conjunta si no se incorporan de manera constante en nuestra rutina diaria. Si no les damos la oportunidad de aplicarlos y reflexionar sobre ellos, corremos el riesgo de que se desintegren de la memoria.

Es natural que algunos de vosotros os preguntéis: ¿es necesario recordar los criterios de evaluación en cada sesión? La respuesta es que sí, es esencial. Hay que seguir recordándoles de manera regular hasta que se integren completamente en la dinámica de la clase, de tal forma que el alumnado no sólo los conozca, sino que los viva y los utilice de manera habitual, como una brújula que guía su forma de trabajar y colaborar.

En mi experiencia, he observado cómo existen estudiantes que llegan a integrar tanto estos criterios que, en el momento de la evaluación, no necesitan consultar los indicadores de logro, ya que los tienen tan interiorizados que los aplican de forma natural, con seguridad y autonomía.

Este es el verdadero propósito de la evaluación formativa: transformar la evaluación en una herramienta cotidiana que orienta, acompaña y empodera al alumnado en su proceso de aprendizaje.

La evaluación en los cuadernos de equipo

Los cuadernos de equipo representan una oportunidad valiosa para registrar los progresos del alumnado, mediante evaluaciones formativas que se desarrollan a lo largo del tiempo en relación con su desempeño en el trabajo cooperativo. No solo sirven como un medio para evaluar el aprendizaje, sino también como una herramienta de reflexión que permite al alumnado analizar su trabajo, tomar conciencia de sus acciones y pensar en sus áreas de mejora.

A lo largo de los años y en diversas aulas, he observado varios enfoques en los cuadernos de equipo relacionados con la evaluación, algunos mejor estructurados que otros. Tras reflexionar sobre qué deben incluir estos cuadernos para ser realmente efectivos como herramienta de evaluación formativa, he llegado a la conclusión de que deberían contar con ciertos elementos clave que favorezcan tanto el feedback como la metacognición sobre el aprendizaje. En mi opinión, un cuaderno de equipo debe incluir:

- **Una hoja de compromisos:** que establezca claramente los compromisos individuales y grupales, favoreciendo la responsabilidad individual.
- **Una escala de valoración sobre el desempeño de los roles:** donde el alumnado pueda autoevaluarse y evaluar a sus compañeros en cuanto a la asunción de responsabilidades dentro del grupo.

- **Una rúbrica sobre el desempeño del equipo:** con los criterios consensuados con el alumnado, permitiendo valorar el rendimiento grupal de manera clara y objetiva.
- **Un apartado de interpretación de la rúbrica:** que ofrezca al alumnado la oportunidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje, identificar áreas de mejora y recibir *feedback* constructivo.

Sin embargo, contar con instrumentos de evaluación bien estructurados no es suficiente. También debemos asegurarnos de que el alumnado los utilice correctamente. Un fallo común que he observado en diversas aulas es que el alumnado rellena compromisos y realiza autoevaluaciones de forma superficial, sin mucho fundamento, y luego guarda la hoja sin darle más seguimiento. Si esta actividad se lleva a cabo de manera tan mecánica, pierde su valor. Por esta razón, es fundamental guiar al alumnado de manera efectiva durante todo el proceso de evaluación, asegurándonos de que comprendan la importancia de la reflexión y el *feedback* en su propio proceso de aprendizaje. La evaluación debe ser una herramienta activa, no solo un acto administrativo, y es nuestra responsabilidad ayudarles a aprovecharla al máximo.

Por lo tanto, es bastante común observar en muchas aulas cómo el alumnado comienza a hacer sus compromisos sin tener una comprensión clara de en qué deben mejorar o cómo comprometerse de manera efectiva. En este sentido, resulta mucho más productivo comenzar con una evaluación del desempeño de los roles, seguida de una valoración del rendimiento del grupo, para luego realizar una reflexión breve sobre lo que ha funcionado bien y lo que debe mejorarse. A partir de esta evaluación y reflexión, cada miembro del grupo puede desarrollar sus compromisos de manera más concreta y dirigida.

Es importante recordar al alumnado que el *feedback* debe ser específico, preciso y constructivo. Un compromiso no debe ser algo tan vago como "tengo que portarme mejor". En cambio, debe ser más detallado, como, por ejemplo: "Cuando un compañero me indique que estoy haciendo ruido, debo parar inmediatamente" o "Como responsable del material, debo asegurarme de que las mesas estén siempre ordenadas".

Por otro lado, los compromisos deben ser algo que forme parte de la rutina diaria del grupo. Si los dejamos guardados en una carpeta y no los volvemos a revisar, el alumnado terminará por olvidarlos. Una excelente estrategia es pegar los compromisos en un lugar visible, como encima de la mesa, para que el alumnado pueda verlos constantemente y hacer autoevaluaciones rápidas. Otra opción

efectiva es colgarlos en la pared y asignar al secretario del grupo la tarea de llevarlos al grupo en momentos clave, para que los recuerden y puedan reflexionar sobre su cumplimiento.

Otro aspecto crucial que considero importante es que el alumnado tenga la oportunidad de comparar su autoevaluación con la coevaluación de sus compañeros. Este enfoque se basa en la teoría de la comparación social (Festinger, 1954), que sostiene que las personas tendemos a evaluar nuestras opiniones, capacidades y habilidades comparándolas con las de los demás. Este fenómeno es esencial en el ámbito educativo, porque nos ayuda a entender cómo el alumnado puede percibir su rendimiento en función de lo que sus compañeros piensan sobre él, lo que puede ser muy revelador.

| Evaluación de equipo/ Team assesment | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---|---|---|-------------------------------|---|---|---|
| FECHA: | | | | | | | | | |
| Group's name | | Self- assesment/ Autoevaluación | | | | Peer- assesment/ Coevaluación | | | |
| Name: | | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Coordinator/ Coordinador | Ofrece el turno de palabra | | | | | | | | |
| | Gestiona el control de tiempo | | | | | | | | |
| Secretary/ Secretario | Guarda la carpeta del equipo | | | | | | | | |
| | Supervisa el trabajo del equipo | | | | | | | | |
| Speaker/ Portavoz | Da la opinión del equipo | | | | | | | | |
| | Controla el volumen de voz | | | | | | | | |
| Material/ Material | Recoge el material | | | | | | | | |
| | Vigila que esté todo organizado | | | | | | | | |

Tabla 3 Escala de valoración para autoevaluación y coevaluación
Fuente: Elaboración propia (García, 2025).

En muchos sistemas educativos tradicionales, donde las calificaciones son el centro del proceso evaluativo, este tipo de comparación puede ser perjudicial, especialmente para estudiantes con baja autoeficacia. Este tipo de estudiantes tienden a comparar sus calificaciones con las de sus compañeros, lo que puede generar frustración y una sensación de fracaso si sus resultados son significativamente inferiores. Sin embargo, en un sistema de evaluación formativa, esta comparación se convierte en una herramienta poderosa para el aprendizaje.

Mediante la evaluación formativa, podemos aprovechar este comportamiento humano de comparación para ayudar al alumnado a obtener una visión más completa de su desempeño. Al comparar su autoevaluación con la coevaluación de sus compañeros, cada estudiante tiene la oportunidad de reflexionar sobre su trabajo y el de sus compañeros, lo que les permite mejorar de manera más efectiva. Además, este proceso puede tener un impacto positivo en estudiantes con baja autoeficacia, ya que pueden darse cuenta de que su grupo valora su desempeño mucho más de lo que ellos mismos lo perciben, lo que refuerza su confianza y motivación.

Diario de sesiones

Los diarios de sesiones son otra herramienta de evaluación formativa que puede ayudar al alumnado a reflexionar de manera más profunda sobre su proceso de aprendizaje. Esta herramienta resulta especialmente útil cuando el alumnado tiene cierta experiencia en el trabajo cooperativo, se aplican técnicas de aprendizaje cooperativo formales o se desarrollan proyectos abiertos que requieren autonomía y autorregulación por parte del alumnado.

Por consiguiente, estos diarios de sesiones permiten al alumnado recopilar información diaria y realizar pequeños informes reflexivos sobre su desempeño en el aula, favoreciendo la reflexión y la mejora continua. Además, les facilita tomar conciencia de cómo han trabajado, cómo ha sido la dinámica de grupo y el desempeño de cada miembro del equipo, para después realizar una evaluación sobre el trabajo cooperativo de manera más eficaz, fundamentada y segura.

Además de resultar útiles en la evaluación formativa, la elaboración de un diario de sesiones puede favorecer la aparición del efecto Hawthorne. Este efecto hace que las personas mejoren su rendimiento y productividad cuando se sienten observadas, aunque sus condiciones empeoren. Así, el hecho de realizar un diario de sesiones y llevar a cabo un análisis pequeño cada día no solo incrementa la conciencia del alumnado sobre su desempeño, sino que también fomenta la responsabilidad individual.

A continuación, presento un ejemplo de un diario de sesiones, extraído del libro *La evaluación en el aprendizaje cooperativo* (Johnson y Johnson, 2014). He adaptado esta plantilla a la realidad de mi aula e incorporado una sección de reflexión. Es importante destacar que el alumnado no debe completar todo en clase, sino que puede finalizarlo en casa. No obstante, lo más relevante es que, en la siguiente sesión, se dediquen unos minutos para reflexionar sobre las áreas de mejora.

| TABLA DE OBSERVACIÓN | | | | | |
|---|--|--|------------------------|--|--|
| Equipo: | | | Fecha: | | |
| Observador: | | | Puntos totales: | | |
| NOMBRES | | | | | |
| Escuchar al grupo | | | | | |
| Participación en los roles | | | | | |
| Responsabilidad con el trabajo | | | | | |
| Respetar al compañero | | | | | |
| Comunicación correcta | | | | | |
| DESCRIBE BREVEMENTE CÓMO HEMOS TRABAJADO HOY | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Tabla 4. Diario de sesiones/Fuente: Elaboración propia a partir de Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. Editorial SM.

TABLA DE OBSERVACIÓN

Mi VALORACIÓN Y EXPLICA POR QUÉ

CREO QUE LAS COSAS QUE HEMOS HECHO BIEN HAN SIDO

CREO QUE DEBEMOS MEJORAR

EL PRÓXIMO DÍA EN CLASE, HABLAREMOS SOBRE LOS ASPECTOS QUE DEBEMOS MEJORAR.






Tabla 5 . Reflexión del diario de sesiones/Fuente: Elaboración propia (García, 2025).

Participación del alumnado en la evaluación

Otro aspecto importante es si el alumnado debería participar en la calificación. En mi opinión, si hemos estado trabajando con ellos a lo largo de todo el curso, hacer que el alumnado participe en su propia calificación puede ser muy positivo, ya que fomenta la responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Además, como señala Sanmartí (2007), cuantos más agentes evaluadores haya, más objetiva será la evaluación.

Una herramienta digital que encuentro muy útil para realizar este proceso de manera rápida y eficaz es Corubrics. A través de un formulario, tanto el profesorado como el alumnado pueden calificar de manera ágil. Además, no solo es posible calificar, sino que también podemos escribir un breve comentario, tanto el equipo docente como el alumnado, y enviar las rúbricas a las familias, siempre con un enfoque formativo para el próximo trimestre o curso. Por esta razón, siempre animo a las familias a revisar la rúbrica junto con sus hijos e hijas, para que puedan ver los logros alcanzados y las áreas de mejora.

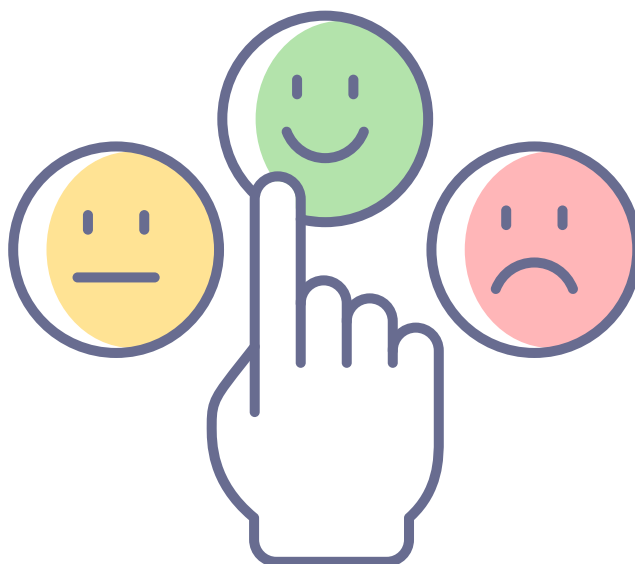
También debo mencionar que la parte negativa de esta aplicación es que no permite realizar una evaluación criterial y competencial. Por lo tanto, resulta fundamental adaptarla posteriormente a la normativa vigente, vinculando esta rúbrica a los diferentes indicadores de logro, que a su vez están ligados a los criterios de evaluación del currículo y sus competencias.

Conclusiones

Es importante resaltar que la evaluación formativa no debe considerarse como una metodología en sí misma, sino como una herramienta integral de aprendizaje que facilita el proceso de mejora continua y fomenta el desarrollo de la autorregulación en el alumnado. En este sentido, cuando el *feedback* se convierte en un diálogo constante, constructivo y reflexivo, permite transformar los errores en valiosas oportunidades de aprendizaje. Este enfoque no solo fortalece la confianza del alumnado, sino que también crea un entorno de superación constante, favoreciendo la motivación intrínseca y la autonomía.

Como educadores, nuestra responsabilidad va más allá de simplemente impartir contenido; debemos crear espacios donde nuestro alumnado pueda pensar críticamente, participar activamente y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. La evaluación formativa, cuando se aplica adecuadamente, actúa como un espejo que refleja no solo los logros alcanzados, sino también el camino recorrido, revelando potenciales de crecimiento que a menudo el propio alumnado

no había identificado. Este enfoque, además de sorprender al alumnado comúnmente por los logros alcanzados, tiene un impacto significativo en su proceso de aprendizaje y les permite adquirir habilidades transferibles, como la autoconciencia y la capacidad de aprender de manera autónoma, habilidades fundamentales para el desarrollo de la competencia aprender a aprender.



Referencias

- Fernández, J. y Morales, M. (2022). La evaluación formativa. Editorial SM.
- Hattie, J. y Clarke, S. (2019). Aprendizaje visible: Feedback. Ediciones Paraninfo.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014). La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Editorial SM.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Ediciones Paidós.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE).
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se regula la evaluación en la educación básica. Boletín Oficial del Estado (BOE).
- Sanmartí, N. (2007). 10 Ideas Clave. Evaluar Para Aprender. Editorial Graó.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R. T. y Kallick, B. (2013). El aprendizaje basado en el pensamiento. Editorial SM.
- William, D. y Leahy, S. (2024). Integrar la evaluación formativa en la enseñanza. Editorial Graó.
- Zariquey, F. (2016). Cooperar para aprender: Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo. Editorial SM.

DESDE LA RETROALIMENTACIÓN COMO HERRAMIENTA HACIA EL APRENDIZAJE



DOMINGO CHICA

Profesor de ESO en el Colegio San José de Vélez-Málaga, donde enseña Inglés y Lengua Castellana. Licenciado en Filosofía y Letras (Filología Inglesa) por la Universidad de Málaga, posee un posgrado en Innovación y Metodologías en Educación. Combina su docencia con formación en metodologías activas y evaluación formativa, y comparte conocimientos en su blog domingochica.com y en redes sociales.

Resumen

Este artículo explora la retroalimentación en la evaluación formativa, analizando la literatura científica sobre modelos de feedback, concretamente el de Hattie y Timperley. Además, se examinan los diversos tipos de retroalimentación (oral, escrita y no verbal) y los momentos clave para su aplicación (*feed-up*, *feedback* y *feed-forward*). También se profundiza en estrategias efectivas y las implicaciones prácticas de la implementación de estos enfoques en contextos educativos, con el objetivo de optimizar el aprendizaje del alumnado.

Junto con lo anterior, se exploran diferentes tipos de retroalimentación (oral, escrita y no verbal) y su aplicación en distintos momentos mencionados anteriormente. Se ofrecen propuestas efectivas y sus implicaciones prácticas de implementar estos enfoques en el aula. El objetivo es ofrecer una visión concisa de cómo la retroalimentación bien aplicada puede optimizar el proceso de evaluación.



Palabras clave:

Aprendizaje, evaluación formativa, feedback, retroalimentación.



Para citar este artículo:

Chica, D. (2025). Desde la retroalimentación como herramienta hacia el aprendizaje. *enTERA2.0*, Número 11, 80 – 96
<https://ciberespiral.org/es/entera2-0-numero-11>

Desde la retroalimentación como herramienta hacia el aprendizaje

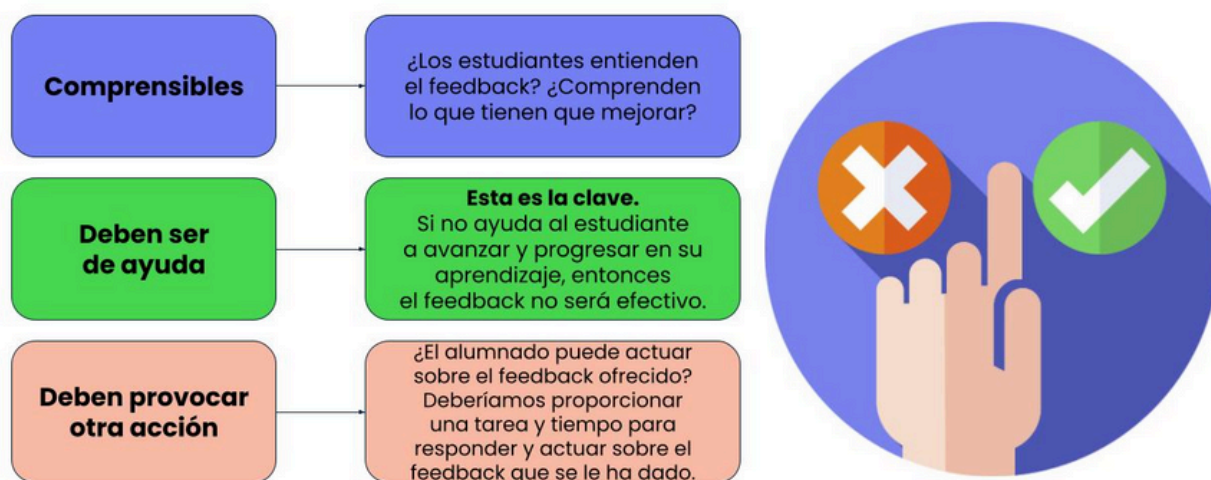
Hemos entendido tradicionalmente por retroalimentación la corrección de las entregas o evidencias del alumnado, señalando errores o dando calificaciones. No obstante, para potenciar el aprendizaje en nuestras aulas, debemos entenderla como un proceso dinámico y orientado al aprendizaje más allá de la evaluación sumativa. Una retroalimentación efectiva nos ayuda a mejorar el rendimiento y fomentar la autonomía, motivación y autorregulación de los y las estudiantes. Este artículo trata sobre cómo integrar la retroalimentación en el proceso de evaluación formativa para y como aprendizaje, analizando sus diferentes tipos y formas de llevarlo con nuestro alumnado.

Dicho proceso de retroalimentación bien elaborado y diseñado es una de las estrategias con mayor impacto en educación (Hattie, 2018) y con un coste muy bajo para el profesorado. Según la investigación llevada a cabo sobre esta temática, existen impactos positivos en una amplia gama de enfoques de retroalimentación, incluso cuando la retroalimentación es proporcionada por tecnología o compañeros.

Sobre lo anterior, debemos decir que dichos impactos son más altos cuando la retroalimentación es proporcionada por el profesorado, además de ser particularmente importante el hecho de ofrecer también retroalimentación cuando el trabajo es correcto, en lugar de solo usarla para identificar errores (Education Endowment Foundation, 2021).

Por lo tanto, para que la retroalimentación sea efectiva, debe ser comprensible, útil y provocar una acción por parte del alumnado. Debe ofrecer una oportunidad real de mejora, permitiendo a cada estudiante actuar sobre ella. En consecuencia, es crucial que el alumnado entienda cómo mejorar y tenga la oportunidad de responder al feedback, ya sea revisando tareas o bien practicando ejercicios específicos. Sin esta fase de actuación, la retroalimentación pierde el potencial que buscamos. Es por ello que deberíamos parafrasear o adaptar la redacción de los indicadores de logro desde los criterios de evaluación con la finalidad de que el alumnado los comprenda para poder, en consecuencia, actuar sobre la retroalimentación que demos. Esto es clave.

¿Cómo ha de ser la retroalimentación?



Jones, Kate (2024) "Strategies to support teacher workload and improve pupil progress" (p. 18) John Cott.



Figura 1. ¿Cómo ha de ser una retroalimentación? (Jones, 2024)

Niveles de retroalimentación: más allá de la tarea

Imaginemos el caso de una clase de Inglés: estamos trabajando sobre la redacción de un texto sobre los miembros de la familia (1.º ESO) partiendo de unos criterios de evaluación compartidos previamente con el alumnado. En el proceso de creación de la tarea propuesta, te acercas a la llamada de un estudiante, quien te pregunta: “¿Profe, está bien?”. Seguro que nos suena esta situación; es una estupenda ocasión para ofrecerle retroalimentación sobre lo que está haciendo bien (“Buen trabajo en la variedad de vocabulario que usas en el texto”) y acompañarle de una propuesta de mejora (“Recuerda que usamos el genitivo sajón para expresar relaciones familiares, ¿podrías revisarlo?”).

Sobre lo anterior, la retroalimentación puede orientarse en diferentes contextos, afectando de distinta manera al proceso de evaluación y, en consecuencia, al aprendizaje. Hattie y Timperley (2007) distinguen entre *feedback* sobre la tarea (FT), sobre el procesamiento de la tarea (FP), sobre la autorregulación (FR) y sobre el yo como persona (FS). ¿De qué manera afecta esta clasificación a la forma en la que ofrecemos retroalimentación al alumnado? Veamos primero en qué consisten y con algunos ejemplos para contextualizarlo en una situación de aula:

- **El *feedback* sobre la tarea (FT)** se refiere a si las respuestas son correctas o incorrectas, o a la adquisición de información. Es el tipo más común que podemos ver en clase. Puede ser de utilidad si la información de la tarea va acompañada de una oportunidad para provocar una acción posterior y que la tarea de cada estudiante mejore. Sin embargo, debemos tener en cuenta que si el *feedback* es demasiado específico (localizar el aspecto o elemento de mejora) o, por el contrario, complejo (comentarios demasiado elaborados) puede desviar la atención y resultar menos efectivo para el aprendizaje posterior.
- **El *feedback* sobre el procesamiento de la tarea (FP)** es más específico y se relaciona con los procesos o siguientes pasos a realizar en una tarea determinada (proceso matemático, comentario de texto, ejercicio de producción escrita y oral en idiomas, etc.) Este tipo de *feedback* puede actuar como una oportunidad de mejora para el alumnado en la actividad que esté realizando.
- **El *feedback* sobre la autorregulación (FR).** En este caso, nos centraremos en cómo el alumnado monitoriza, dirige y regula sus acciones hacia el objetivo de aprendizaje. La autorregulación es clave para un aprendizaje efectivo, por lo que este nivel de *feedback* es clave para el aprendizaje profundo y el dominio de las tareas. Algunos ejemplos de retroalimentación a nivel de autorregulación incluyen el uso de metas.

- **El feedback sobre el yo (FS).** Sobre este tipo de retroalimentación, sabemos que aquel alumnado que recibe retroalimentación sobre la persona, da resultados negativos ante el primer error que comete en términos de frustración. Además, si esta retroalimentación se centra en el esfuerzo puede ser contraproducente, ya que puede contribuir a que cualquier estudiante dependa en exceso de dicho comentario en relación con el resto de sus compañeros.

Sin embargo, ¿qué ocurre si el o la estudiante no actúa sobre el feedback? Algunas de las causas por las que esto puede ocurrir es debido a que tienen que esforzarse mucho más, por lo que pueden abandonar los objetivos propuestos, causando desmotivación en la tarea o porque la retroalimentación recibida no es clara o no contribuye a una mejora en su trabajo. Para ello, hay diferentes estrategias que los equipos docentes podemos tener en cuenta a la hora de dar retroalimentación y que contribuya a que el alumnado avance (Hattie y Clark, 2019):

| | |
|--|---|
| Establecer indicadores de logro adecuados, retadores y concretos. | Pedir un mayor esfuerzo. |
| Aclarar los objetivos. | Para facilitar el aprendizaje, a veces es útil dar la respuesta correcta y limitar las opciones, permitiendo que los y las estudiantes se enfoquen en los procesos y estrategias (Sweller, 2016). |
| Crear un clima que fomente el aprendizaje a partir del ensayo y error. | Proporcionar retroalimentación en términos de información más superficial a partir de la cual construir comprensiones más profundas. |
| Motivar al estudiante para que logre el objetivo. | Proporcionar retroalimentación sobre los aspectos autorreguladores del aprendizaje. |

Por lo tanto, para nuestro alumnado, es vital que la retroalimentación vaya más allá del nivel de la tarea. Fomentar la reflexión sobre sus procesos de aprendizaje (FP) y desarrollar

sus habilidades de autorregulación (FR) le equipará mejor para enfrentarse a desafíos futuros y a tareas menos estructuradas. La siguiente infografía ilustra qué tipo de retroalimentación deberíamos usar en clase (sobre el proceso y sobre la autorregulación), cuál tiene menor impacto (sobre la tarea) y cuál deberíamos evitar (sobre el “yo”). Este último no lo tendremos en cuenta en la situación siguiente por ese motivo.

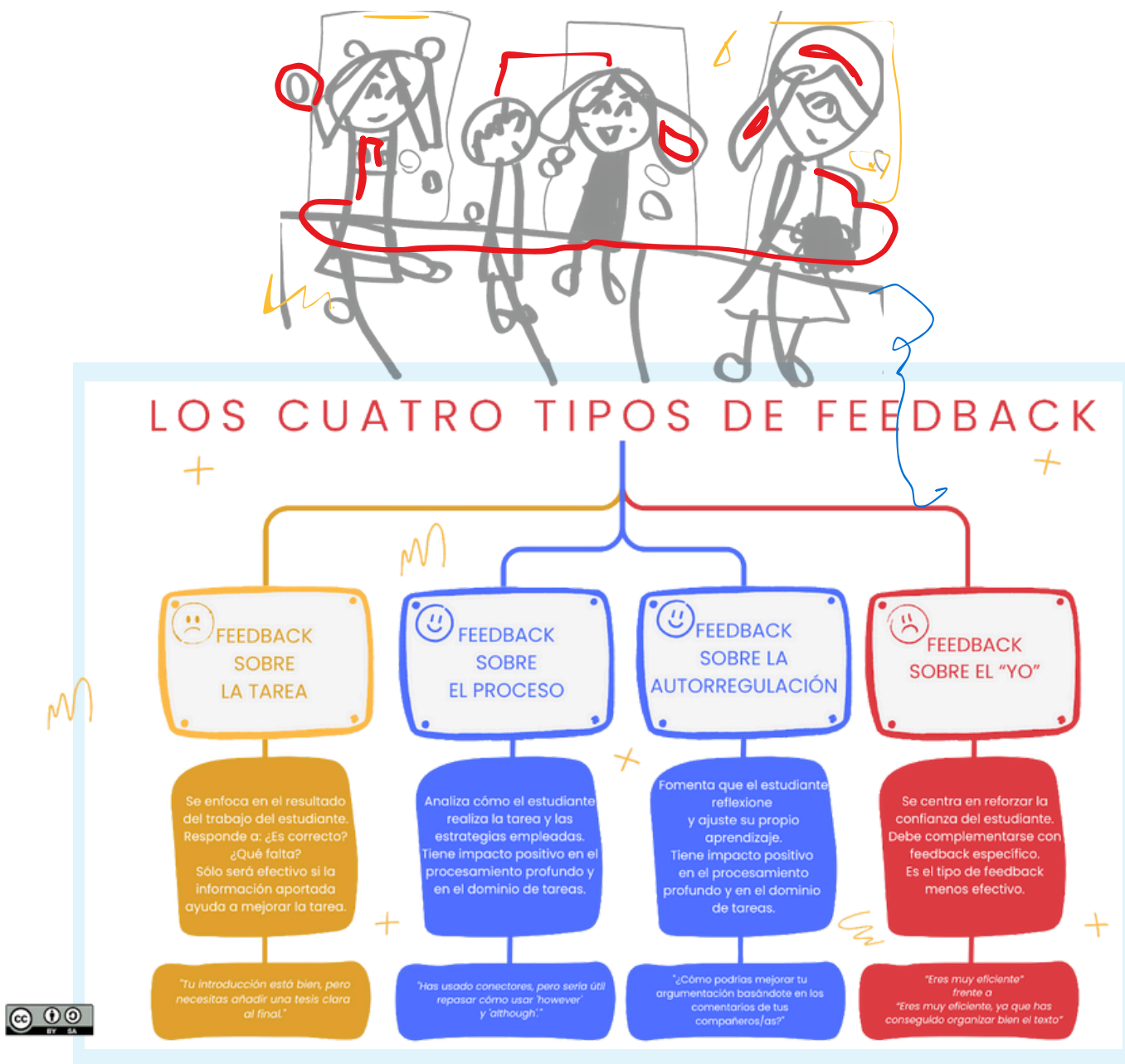


Imagen 2. Los cuatro tipos de feedback (Hattie y Timperley, 2007)

¿Cómo lo trasladamos en clase?

Contexto: 1.º ESO.

Materia: Inglés.

Tarea: producción escrita sobre la descripción de la familia (CE 2.2) (Ver nota al pie de página).

| | |
|---------------------------------------|--|
| Feedback sobre la tarea | “Buen trabajo describiendo a tu hermana. La información es estupenda, aunque he encontrado algunas cositas que podemos mejorar: “My sister name is”. En inglés, decimos “Her name is” o “My sister’s name is”. |
| Feedback sobre el proceso de la tarea | “Veo que has usado el verbo like para expresar preferencias; ¡Muy bien! A estos verbos de preferencia, además de love o enjoy, siempre les sigue un verbo en ing: así que “She likes reading books”. ¿Ves la diferencia? |
| Feedback sobre la autorregulación | “Antes de entregar tu texto, revisa si has usado to be para expresar edades y que la posición de los adjetivos sea la correcta”. |

Aplicando estos tipos de retroalimentación, el alumnado sabrá qué errores ha cometido y cómo mejorarlos, ya que los comentarios son claros y específicos. Además, nos hemos centrado en el proceso y no en la respuesta; no le hemos dado la solución (“se escribe así”) sino que le ofrecemos la regla gramatical para que la aplique en el futuro. Respecto a las preguntas de autorregulación, el alumnado avanza hacia un aprendizaje autónomo que le permite revisar su propio trabajo aplicando sus conocimientos previos sobre la tarea requerida.



Nota al pie de página: 2.2. Iniciarse en la organización y redacción de textos breves, sencillos y comprensibles con aceptable claridad, coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa propuesta, siguiendo pautas establecidas, a través de herramientas analógicas y digitales, sobre asuntos cotidianos y frecuentes de relevancia para el alumnado y próximos a su experiencia, respetando la propiedad intelectual y evitando el plagio.

Más allá de la corrección: feed up, feedback y feed-forward

Para entender la retroalimentación en su amplitud y así poder complementar el qué con el cuándo de la retroalimentación, deberíamos tener en cuenta el modelo propuesto por Hattie y Timperley (2007) en el que se identifican tres preguntas clave centradas en diferentes miradas: ¿Hacia dónde voy? (*feed-up*), ¿Cómo voy? (*feedback*), y ¿a dónde voy ahora? (*feed-forward*).



1. **Feed-up (¿Hacia dónde voy?).** Se centra en aclarar los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito para establecer metas de aprendizaje basadas en las necesidades del alumnado. Una propuesta puede ser compartir dichos objetivos antes de comenzar una tarea o unidad de programación. ¿El objetivo? Así, el alumnado podrá conocer “las reglas del juego” desde el principio, siendo aconsejable volver a ellos y justificar su relación con la tarea: “Tu texto está bien estructurado; recuerda que debe incluir una adecuación, coherencia y cohesión en su conjunto”.



2. **Feedback (¿Cómo lo estoy haciendo?).** Proporciona información sobre el rendimiento actual de cada estudiante en relación con los objetivos. Tradicionalmente, esta es la parte más conocida de la retroalimentación: se indican aciertos, errores o el nivel de logro. Sin embargo, una simple indicación del desempeño actual, como “has realizado una correcta introducción a tu exposición”, proporciona poca guía sobre qué hacer a continuación si no forma parte de un sistema que permita usar esa información para mejorar. El *feedback* más poderoso es aquel que aborda interpretaciones erróneas, falta de información o conocimiento insuficiente. Por lo tanto, podríamos añadir a la situación anterior: “aunque he echado en falta un mejor contacto visual la mayor parte de tu discurso”.



3. **Feed-forward (¿Qué debo hacer después?).** Ofrece orientación sobre los próximos pasos en el viaje de aprendizaje. Se trata de dar sugerencias o direcciones para mejorar el trabajo actual o abordar tareas futuras. Esto puede incluir indicar qué información adicional es necesaria, señalar direcciones que el alumnado podría seguir, o sugerir estrategias alternativas para comprender la información o abordar la tarea. Por ejemplo, en la escritura, el *feed-forward* podría ser un comentario docente que especifique cualidades de escritura útiles para la siguiente tarea, como “en la próxima clase, puedes avanzar en tu texto usando un vocabulario más específico del tema en cada párrafo”.

El proceso de retroalimentación en el aprendizaje se optimiza al estructurarse en las tres fases anteriores: feed-up (definir objetivos y criterios de éxito), feedback (evaluar el desempeño actual) y feed-forward (orientar acciones futuras). Esta triple perspectiva transforma la retroalimentación en una herramienta eficaz para el aprendizaje continuo y dirigido. En la siguiente imagen, se ofrecen algunas estrategias o recomendaciones para integrar los tipos de retroalimentación según nivel de dominio del estudiante junto con qué centraríamos nuestro feedback.

Matriz de retroalimentación para el aprendizaje

| Nivel de dominio del estudiante. | Tipo de feedback | Feed-up ¿Hacia dónde voy? | Feedback ¿Cómo lo estoy haciendo? | Feed-forward ¿Qué debo hacer después? |
|----------------------------------|---------------------------|---|--|---|
| INICIADO | Orientado hacia la tarea. | <ul style="list-style-type: none"> • Indicaciones. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Hoy vamos a aprender... ◦ Hacerlo bien en esta actividad/tarea sería algo así como esto (ejemplo o modelo). ◦ Los criterios clave para hacerlo bien son... ◦ Estamos buscando (objetivo)... • Estrategias. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Reduce la dificultad. ◦ Usa ejemplos o modelos. ◦ Detecta errores conceptuales. ◦ Usa la evaluación diagnóstica para fijar los objetivos. | <ul style="list-style-type: none"> • Indicaciones. <ul style="list-style-type: none"> ◦ “(Todavía no) has...” (sobre el objetivo de aprendizaje). ◦ “(No) Has logrado los indicadores de logro mediante...” ◦ Tu respuesta/tarea no es lo que buscamos porque...”. • Estrategias. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Evita centrarte en el análisis del error. ◦ La retroalimentación ha de ser inmediata. ◦ Alinea la retroalimentación con los criterios de evaluación/indicadores de logro. | <ul style="list-style-type: none"> • Indicaciones. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Para cumplir plenamente con el objetivo de aprendizaje, podrías... ◦ Tener en cuenta estos indicadores de éxito mejorarían tu trabajo... ◦ Añadir/eliminar “X” mejoraría tu trabajo. • Estrategias. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Usa un lenguaje basado en los indicadores de logro. ◦ Usa el andamiaje. ◦ <i>Feed-forward</i> debe ser cercano a la tarea. ◦ Usa retos. ◦ Haz referencia a los objetivos de aprendizaje. |

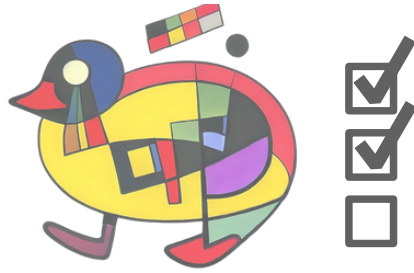
Infografía traducida y realizada por Domingo Chica Pardo bajo licencia CC-BY a partir de Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. M. y Hattie, J. (2019). A Matrix of Feedback for Learning. Australian Journal of Teacher Education, 44(4). Recuperado de <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol44/iss4/2/>



Matriz de retroalimentación para el aprendizaje (II)

| Nivel de dominio del estudiante. | Tipo de feedback | Feed-up ¿Hacia dónde voy? | Feedback ¿Cómo lo estoy haciendo? | Feed-forward ¿Qué debo hacer después? |
|----------------------------------|----------------------------|---|---|--|
| COMPETENTE | Orientado hacia el proceso | <ul style="list-style-type: none"> • Indicaciones. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Las ideas o conceptos principales de esta tarea son... ◦ Estas ideas/conceptos se relacionan con... ◦ Algunas preguntas clave que puedes hacerte sobre esta tarea son... ◦ Las habilidades que necesitarás para esta tarea son... ◦ Las estrategias que necesitarás en esta tarea son... • Estrategias. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Usa organizadores gráficos. ◦ Reduce el andamiaje. ◦ Aumenta la complejidad. ◦ Usa objetivos más complejos. | <ul style="list-style-type: none"> • Indicaciones. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Tu comprensión de las ideas/conceptos de esta tarea es... ◦ Tu razonamiento sobre esta tarea es... ◦ Has demostrado unas "X" habilidades a un nivel "Y". ◦ Has empleado estrategias a un "X" desempeño. • Estrategias. <ul style="list-style-type: none"> ◦ La cantidad de <i>feedback</i> puede aumentar. ◦ La complejidad del <i>feedback</i> puede ser mayor. ◦ Usa indicaciones u orientaciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Indicaciones. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Podrías mejorar tu comprensión de los conceptos sobre "X" mediante... ◦ Profundizar sobre "X" podría mejorar tu trabajo mediante... ◦ Podrías mejorar tus habilidades sobre "X" mediante... • Estrategias. <ul style="list-style-type: none"> ◦ La cantidad de <i>feed-forward</i> puede aumentar. ◦ La complejidad del <i>feed-forward</i> puede aumentar. ◦ Usa indicaciones o pistas. ◦ Introduce retos. |

Infografía traducida y realizada por Domingo Chica Pardo bajo licencia CC-BY a partir de Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. M. y Hattie, J. (2019). A Matrix of Feedback for Learning. Australian Journal of Teacher Education, 44(4). Recuperado de <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol44/iss4/2/>



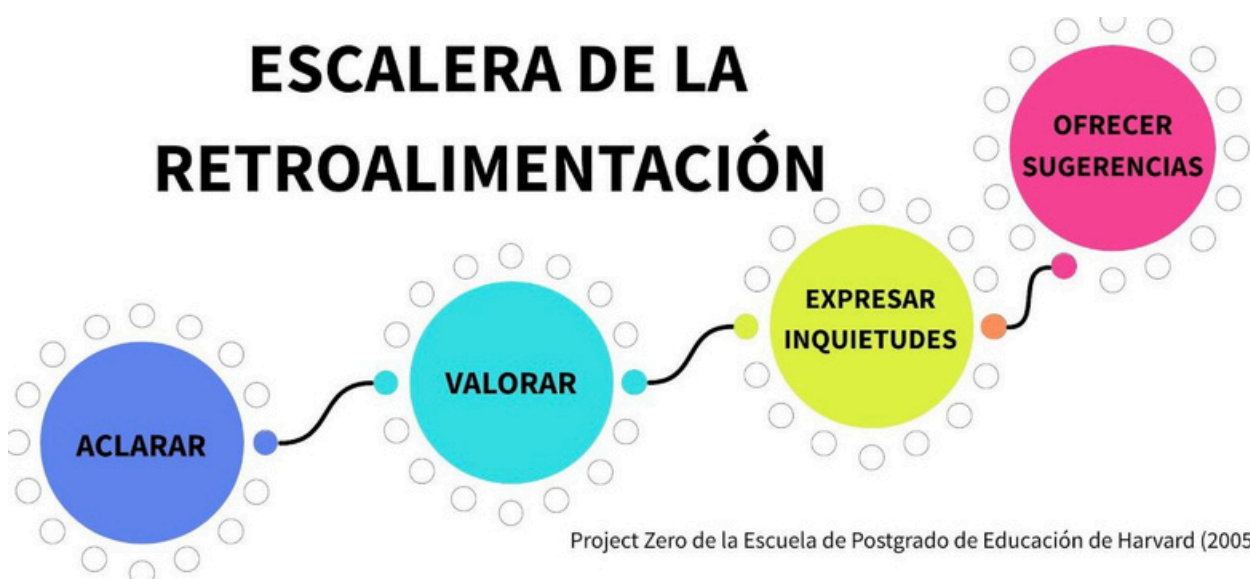
Matriz de retroalimentación para el aprendizaje (y III)

| Nivel de dominio del estudiante. | Tipo de feedback | Feed-up ¿Hacia dónde voy? | Feedback ¿Cómo lo estoy haciendo? | Feed-forward ¿Qué debo hacer después? |
|----------------------------------|-------------------------------------|---|---|--|
| AVANZADO | Orientado hacia la autorregulación. | <ul style="list-style-type: none"> • Indicaciones. <ul style="list-style-type: none"> ◦ ¿Cómo usarás el objetivo de aprendizaje? ◦ ¿Cómo podrías usar los indicadores de logro? ◦ ¿De qué otras formas puedes supervisar tu trabajo? • Estrategias. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Reduce en énfasis en el uso de los ejemplos. ◦ Comparte objetivos de maestría y de realización. | <ul style="list-style-type: none"> • Indicaciones. <ul style="list-style-type: none"> ◦ ¿Llevas bien tu actividad/trabajo/tarea? ◦ ¿Cómo lo sabes? ◦ ¿A qué nivel de desempeño crees que estás sobre los indicadores de logro? ◦ ¿Sigues los pasos hacia los indicadores de logro? ◦ ¿Cómo lo sabes? • Estrategias. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Retrasa la retroalimentación. ◦ Quizás solo se necesite verificar el <i>feedback</i>. | <ul style="list-style-type: none"> • Indicaciones. <ul style="list-style-type: none"> ◦ ¿Cómo profundizarías en que lo has comprendido? ◦ ¿Cómo podrías mejorar tu trabajo? ◦ ¿Cuál es el siguiente paso para tu aprendizaje? ◦ ¿Cómo lo sabes? • Estrategias. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Retrasa la retroalimentación. ◦ Reduce la dependencia hacia el docente. ◦ Promueve que el alumnado sea autorregulado. |

Infografía traducida y realizada por Domingo Chica Pardo bajo licencia CC-BY a partir de Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. M. y Hattie, J. (2019). A Matrix of Feedback for Learning. Australian Journal of Teacher Education, 44(4). Recuperado de <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol44/iss4/2/>

¿Y cómo lo traslado a mi clase? Formatos y estrategias de retroalimentación

Los diferentes tipos de retroalimentación desarrollados anteriormente pueden presentarse en diferentes formatos o modalidades. En este sentido, hay un aspecto que todo docente se pregunta: “¿Qué carga de trabajo y de tiempo puede suponerme llevar todo esto a cabo?” El hecho de hacer anotaciones en cada producción o tarea no nos va a asegurar que el alumnado, por un lado, reciba y consulte la retroalimentación aportada y, por otro lado, actúe sobre ella. Es aquí donde entran en juego diferentes formatos de *feedback* (verbal, escrito, grupal y no verbal) y algunas estrategias que nos permitirán ser más ágiles en este proceso.



Estrategias de retroalimentación verbal

Una estrategia estructurada para ofrecer retroalimentación efectiva es la "[Escala de la retroalimentación](#)" desarrollada por el Project Zero de la Escuela de Postgrado de Educación de Harvard (2005). Este protocolo sugiere seguir una secuencia:

1. Aclarar. Haremos preguntas para entender algo que no quedó claro. Estas preguntas deben ser concretas y fáciles de responder para recoger información relevante antes de dar retroalimentación.
2. Valorar. Reconoceremos el trabajo del alumnado, así como sus ideas, dando ejemplos detallados. Esto construye una cultura de apoyo y ayuda a los estudiantes a identificar fortalezas.
3. Expresar inquietudes. De manera asertiva, expresaremos nuestras dudas sobre cómo se podría mejorar el trabajo que se está realizando.
4. Ofrecer sugerencias. Daremos ideas para mejorar el trabajo o resolver problemas identificados. Este último paso es esencial para ayudar a cada estudiante a utilizar la retroalimentación para que produzca una acción hacia la mejora.

Veamos cómo podríamos usar esta estrategia en una tarea de producción escrita (un cuento) en la materia de 1.º ESO de Lengua Castellana y Literatura:

| | |
|-----------------------------|---|
| Aclarar | “¿Qué estructura narrativa has seguido: inicio, nudo y desenlace?” |
| Valorar | “Me gustó mucho cómo usaste el diálogo para mostrar la personalidad de los personajes.” |
| Expresar inquietudes | “Me pregunto si este párrafo está suficientemente claro para que el lector entienda el problema del personaje.” |
| Ofrecer sugerencias | Tal vez podrías revisar la ortografía de los verbos en pasado para que todo esté más cuidado.” |

Otra estrategia de retroalimentación verbal que podemos valorar es ABC (Agree, Build, Challenge). Las fases para llevarlo a cabo son: acordar (reconocer y valorar el esfuerzo del alumnado), construir (ayudar a desarrollar y enriquecer el trabajo del alumnado con sugerencias) y desafiar (fomentar el pensamiento crítico con preguntas o retos).

Otra variante de esta categoría es PPIPL (Praise, Probe, Identify, Plan and Lock). Sus pasos son: praise (reconocer), elogiando lo que está bien hecho para motivar al alumno; probe (explorar), haciendo preguntas para invitar a la reflexión sobre el trabajo; identify (identificar), señalando áreas específicas que necesitan mejora; y Plan & Lock (planificar y consolidar), creando un plan de acción y asegurándose de que el alumno lo comprenda y lo aplique (Morrison McGill, 2024).

Estrategias de retroalimentación escrita

Una de las estrategias que me gusta usar es Orange Box para la retroalimentación escrita. Esta técnica implica identificar áreas clave en el trabajo del alumnado, destacando una parte específica que necesita revisión o mejora. Se deben enfocar

aspectos concretos, resaltando solo lo más importante para que cada estudiante se centre en ello. La estrategia orienta hacia la mejora, añadiendo un comentario breve o una pregunta para guiar al alumnado. Finalmente, busca fomentar la reflexión, invitando a cada estudiante a revisar y proponer mejoras en la sección destacada.

Otra estrategia que recomiendo para la retroalimentación escrita es “abordar las partes complicadas” (Tackling the tricky bits). Los pasos son: identificar dificultades localizando las partes más complicadas del trabajo del alumnado; dar *feedback* claro explicando los errores y ofreciendo ejemplos prácticos; proponer soluciones sugiriendo estrategias o recursos específicos para mejorar y practicar y reflexionar, pidiendo al alumnado que corrija y evalúe su progreso.

Finalmente, comparto KFC (Keep, Flip, Change), que también se incluye dentro de esta sección de retroalimentación escrita. ¿En qué consiste? Comenzaremos con Keep (conservar), donde se identifica lo que está bien hecho y debe mantenerse; Flip (modificar), señalando los ajustes que necesita para mejorarlo y change (cambiar), que indica lo que no funciona y debe ser corregido.

Estrategias de retroalimentación grupal

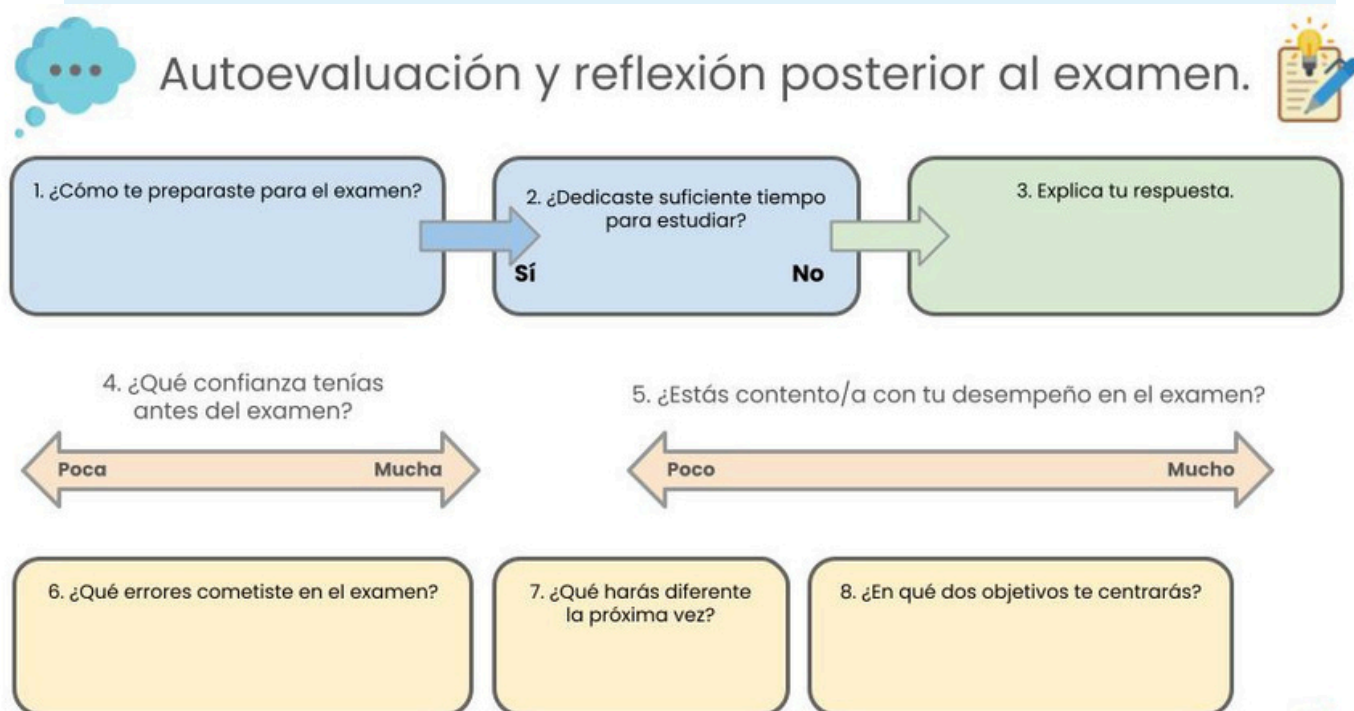


Figura 1: Autoevaluación y reflexión posterior al examen. Recurso original de Kate Jones publicado por Robin Macpherson en https://x.com/robin_macp/status/1789265384058784327 y traducido por Domingo Chica Pardo.

Este formato de retroalimentación persigue dos objetivos: por un lado, compartir una valoración del análisis inmediato realizado en una tarea determinada al alumnado y, por otro, permite al profesorado implementarlo al no suponer mucho esfuerzo para ello. Es recomendable que, como docentes, consideremos integrarlo en nuestras clases como alternativa a otras estrategias de retroalimentación.

Algunas estrategias de retroalimentación grupal pueden ser "prevenir antes que curar" (*pre-emptive feedback*), para anticipar errores y destacar errores comunes. Seguro que, como profesorado, sabemos de antemano qué errores puede cometer nuestro alumnado en una tarea o actividad determinada. Por lo tanto, invitamos a que tengan en cuenta dichos errores, ya sea en parejas o en grupos. Además de lo anterior, podemos proponer que comparen modelos, identifiquen indicadores de logro, contrasten posibles opciones, analicen mejoras, etc.

También creo que podemos sacarle más provecho a determinados instrumentos de evaluación, como los exámenes mediante *una autoevaluación y reflexión posterior*. Mediante una plantilla (figura 1), compartiremos preguntas sobre cómo se prepararon, la confianza previa, la satisfacción con el desempeño, los errores cometidos, qué harán diferente la próxima vez y en qué objetivos se centrarán. En esta línea, con las hojas de retroalimentación colectiva (Crib Sheets), cada docente puede reunir tanto los errores como aciertos generales observados en las entregas o evidencias del alumnado, evitando así tener que redactar comentarios personalizados para cada estudiante. Esta herramienta puede ser de gran utilidad para compartir tanto éxitos como aspectos de mejora con el grupo.



Estrategias de retroalimentación no verbal

Cuando usamos **gestos o usamos un lenguaje corporal** determinado en clase no deberían pasar desapercibidos cuando ofrecemos retroalimentación a nuestro alumnado. Seguro que, en clase, nos comunicamos de modo no verbal y vemos inmediatamente la reacción que puede tener en nuestro alumnado. Por ejemplo, si fruncimos el ceño tras una respuesta, estamos comunicando que puede ser incorrecta. Del mismo modo, si estamos cerca de un/a estudiante durante una actividad, estamos mostrándonos cercanos o como indicador de ayuda.

A continuación, os muestro algunos tipos de retroalimentación no verbal con los que, estoy seguro, os sentiréis familiarizados (Ross McGill, 2024):

- Asentir con la cabeza: muestra acuerdo, comprensión o ánimo.
- Negar con la cabeza: señala desacuerdo o desaprobación.
- Levantar las cejas: indica sorpresa, curiosidad o cuestionamiento.
- Contacto visual: demuestra atención, interés o concentración.
- Pulgar hacia arriba: generalmente significa aprobación o que todo está bien. A veces se acompaña de un gesto de rotación con la mano para indicar "dame más información" o "sigue adelante".
- Frotarse la barbilla o el lateral de la frente: implica reflexión profunda o consideración.
- Manos en las caderas: puede implicar disposición, firmeza o frustración.

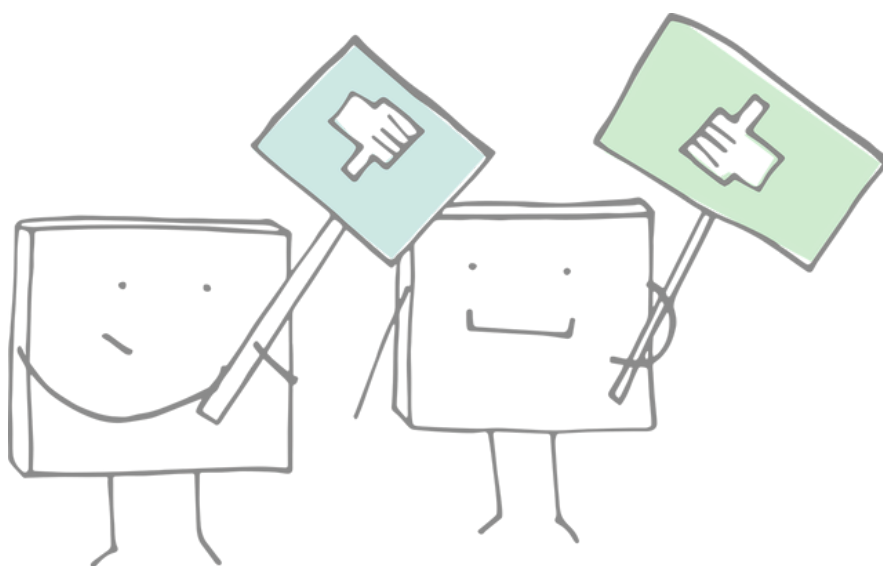
Conclusión

En este artículo, hemos valorado la retroalimentación como una herramienta clave para favorecer aprendizajes significativos cuando se integra de modo efectivo como parte del proceso de evaluación. En este sentido, su impacto será mayor si lo aplicamos en distintos momentos —antes, durante y después de la tarea— y se adapta a diferentes niveles: tarea, proceso y autorregulación.

En definitiva, la clave es ofrecer una retroalimentación clara, comprensible y orientada a la acción que permita al alumnado identificar sus fortalezas, comprender sus errores y mejorar de forma autónoma. Así, se convertirá en una herramienta esencial para acompañar a cada estudiante en todo su proceso de aprendizaje.

Referencias

- Clark, S. y Hattie, J. (2018). Visible learning: Feedback. Routledge.
- Education Endowment Foundation. (2021). Feedback: Very high impact for very low cost based on extensive evidence.
<https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/feedback>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1).
- Hattie, J. y Yates, G. (2018). El aprendizaje visible y el estudio de sus procesos. Paraninfo Universidad.
- Jones, K. (2024). Feedback: Strategies to support teacher workload and improve pupil progress. John Catt.
- Morrison McGill, R. (2024). The teacher toolkit guide to feedback. Turning theory into practice. Bloomsbury.
- Project Zero. (2005). La escalera de la retroalimentación.
<https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Ladder%20of%20Feedback%20Spanish.pdf>



Derechos de imagen: De uso gratuito bajo la
[Licencia de contenido](#) de Pixabay

EVALUACIÓN EDUCATIVA CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL: HACIA PROCESOS MÁS JUSTOS, INCLUSIVOS Y PERSONALIZADOS



ANA MUNICIO

Directora de innovación educativa en Escuela21, cofundadora de Ecosistema21.

Maestra y psicopedagoga. Apuesta por la transformación educativa, los procesos creativos y la colaboración en línea. Le gusta aprender.

AZU VÁZQUEZ

Directora de Transformación Digital en Escuela21 y CEO de Ecosistema21. Doctora en Educación y Tecnologías, maestra de infantil, FP y universidad.

Lidera proyectos que conectan innovación, equidad e impacto, transformando la educación desde una mirada crítica.

Resumen

La IA ofrece nuevas oportunidades para transformar los procesos de evaluación educativa. Por ejemplo, puede facilitar una retroalimentación inmediata, más personalizada y útil para el aprendizaje, así como ayudar en la creación de instrumentos de evaluación y en la toma de buenas decisiones basadas en evidencias. Esto abre la puerta a una evaluación más justa e inclusiva. Sin embargo, la integración de la IA en educación también requiere reflexionar sobre cuestiones éticas como la equidad, la transparencia o el uso responsable de los datos.

Este artículo analiza algunas de las principales oportunidades y retos del uso de la IA en evaluación y concluye con una serie de claves para crear prompts eficaces que ayuden al profesorado a diseñar procesos e instrumentos de evaluación con apoyo de la IA.



Palabras clave:

Educación, evaluación, inclusión, inteligencia artificial, prompts.



Para citar este artículo:

Municio, A. y Vazquez, A. (2025). Evaluación educativa con inteligencia artificial: hacia procesos más justos, inclusivos y personalizados. *enTERA2.0*, Número 11, 97 – 105
<https://ciberespiral.org/es/entera2-0-numero-11>

Introducción

¿Y si pudiéramos diseñar evaluaciones más justas, inclusivas y personalizadas en cuestión de segundos? La inteligencia artificial (IA, a partir de ahora) ya está transformando múltiples aspectos de nuestra vida diaria y su incorporación en el ámbito educativo abre una oportunidad para repensar profundamente cómo evaluamos. Automatizar procesos, reducir la carga burocrática o mejorar la calidad del feedback son solo algunas de las posibilidades que ofrece. Pero más allá de la eficiencia, lo relevante es preguntarnos cómo puede la IA ayudarnos a construir una evaluación que acompañe mejor los aprendizajes del alumnado, que sea más coherente con los retos actuales y que ponga el foco en la mejora continua.

Este artículo propone una mirada crítica y práctica sobre el potencial de la IA para transformar la evaluación educativa. Analiza oportunidades, advierte sobre riesgos y ofrece claves concretas para comenzar a diseñar instrumentos evaluativos con apoyo de tecnologías basadas en IA, sin perder de vista la dimensión humana y ética.

Explorando el potencial pedagógico de la inteligencia artificial

Hablar de IA en educación no es solo hablar de tecnología. Es abrir la puerta a una conversación urgente sobre cómo construir una enseñanza más inclusiva, personalizada y centrada en el alumnado. La IA, cuando se aplica con sentido pedagógico, puede convertirse en una aliada poderosa para transformar cómo se acompaña y evalúa el aprendizaje.

La UNESCO (2021) ya señalaba que la IA puede contribuir a responder a desafíos clave del sistema educativo: desde mejorar la gestión institucional hasta reforzar el papel del profesorado, pasando por el aprendizaje a lo largo de la vida y, muy especialmente, la evaluación formativa. Y es precisamente en este último ámbito donde su impacto puede ser más transformador.

Integrar la IA en procesos de evaluación implica reconocer su potencial para mejorar la calidad educativa. Esto exige actuar con criterio pedagógico, identificar los contextos donde su uso tiene más sentido y garantizar siempre el respeto a los derechos del alumnado, especialmente en relación con el tratamiento de datos y los principios de equidad e inclusión.

Oportunidades de la inteligencia artificial en evaluación

Tal como se detalla en Escuela21 (2024), la IA puede ser una aliada clave para construir una evaluación más justa y centrada en el alumnado y sus necesidades. En su propuesta de una “evaluación inteligente”, se recogen siete oportunidades, tal como muestra la figura 1, que permiten visualizar el impacto potencial de la IA en los procesos evaluativos, siempre que se aplique con sentido pedagógico y dentro de un marco ético y equitativo.

1. **Reducción de la burocracia.** La IA puede minimizar el tiempo que el profesorado dedica a tareas repetitivas como la corrección y el registro de calificaciones. Al automatizar estos procesos, se libera tiempo para el acompañamiento y la toma de decisiones pedagógicas con base en evidencias.
2. **Evaluación más inclusiva.** El uso de herramientas digitales con soporte de IA permite diversificar los formatos y momentos de evaluación, lo que facilita una mayor accesibilidad para el alumnado con diferentes necesidades y estilos de aprendizaje.
3. **Evaluación integrada y continua.** Gracias a la capacidad de recoger datos de forma constante y en segundo plano, la IA permite reducir el protagonismo de las pruebas aisladas. Se fomenta así una evaluación más natural, menos intrusiva y más conectada con el proceso de aprendizaje real.

4. **Evaluación auténtica.** Al integrarse en situaciones reales de aprendizaje, la evaluación deja de centrarse en la preparación para la prueba y pasa a formar parte de las tareas significativas que desarrolla el alumnado, favoreciendo la transferencia de conocimientos y la comprensión profunda.
5. **Feedback personalizado.** Las herramientas basadas en IA pueden ofrecer retroalimentación individualizada, en tiempo real, ajustada al nivel y al ritmo de cada estudiante. Esto convierte la evaluación en una herramienta para aprender y mejorar y no solo para calificar.
6. **Feedback proactivo.** Más allá de analizar el rendimiento pasado, la IA puede orientar al alumnado sobre qué pasos seguir para continuar aprendiendo. Este tipo de retroalimentación fomenta la autonomía y la mentalidad de crecimiento.
7. **Seguimiento a largo plazo.** La posibilidad de analizar trayectorias de aprendizaje a lo largo del tiempo permite detectar patrones, anticipar dificultades y diseñar procesos de acompañamiento personalizados.

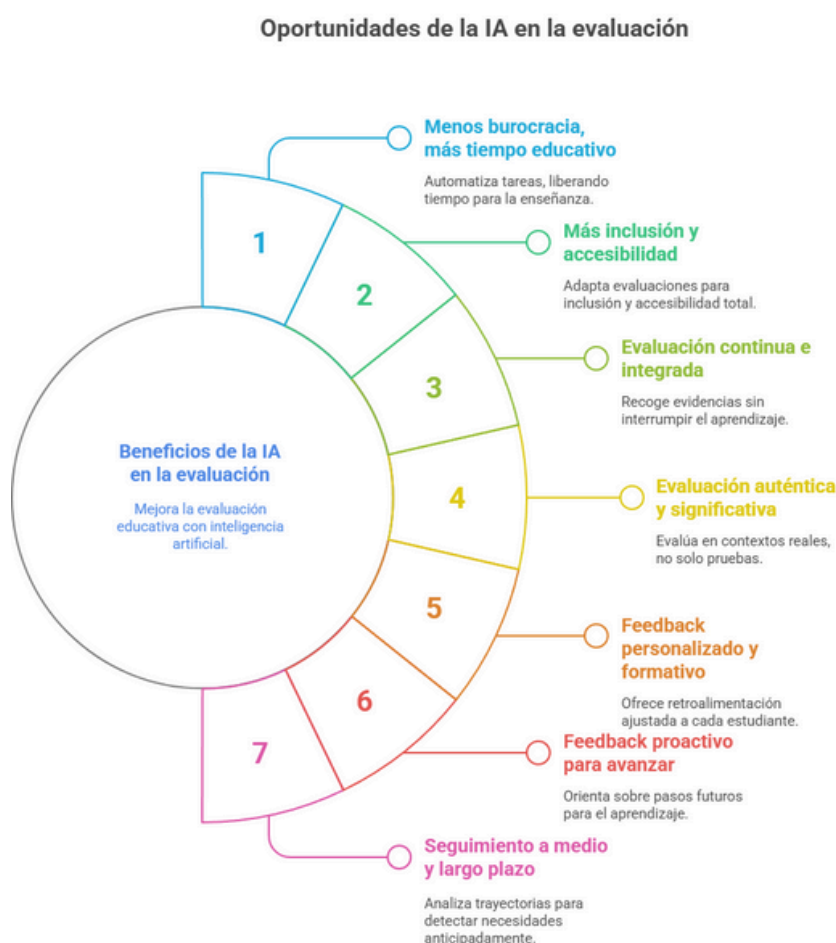


Figura 1. Napkin (2025). Napkin. <https://app.napkin.ai/>

Retos y responsabilidades

La aplicación de la IA para transformar la evaluación educativa no está exenta de riesgos ni de dilemas éticos, técnicos y políticos. Es por esto que debe abordarse desde una mirada crítica que tenga en cuenta tanto sus limitaciones actuales como las condiciones necesarias para un uso responsable, inclusivo y pedagógicamente significativo.

Tal como plantea Luckin (2017), avanzar hacia una evaluación inteligente requiere actuar en tres planos interrelacionados.

- En el plano social, es imprescindible que profesionales de la educación, familias y comunidades educativas participen activamente en la construcción de marcos éticos que orienten el desarrollo y uso de la IA en evaluación.
- En el plano técnico, se necesita una colaboración estrecha entre centros educativos, instituciones de investigación y empresas tecnológicas para crear sistemas adaptativos, transparentes y diseñados desde criterios educativos.
- En el plano político, se hace necesario reconocer el valor de estas herramientas para repensar la evaluación y garantizar marcos legislativos que protejan los derechos del alumnado, especialmente en lo relativo al uso de datos personales.

En esta misma línea, UNICEF (2021) establece tres principios que deberían guiar el uso de la IA en contextos relacionados con la infancia: protección, entendida como la obligación de no hacer daño; prestación, como el compromiso de generar beneficios para los niños y niñas, y participación, que implica incluir sus voces y necesidades en el diseño de estas herramientas. Esto implica, por ejemplo, garantizar la privacidad, evitar cualquier forma de discriminación algorítmica y asegurar que las soluciones desarrolladas no refuercen desigualdades ya existentes.

El reto, por tanto, no es solo técnico. Supone replantear el papel de la evaluación en el aprendizaje, establecer límites claros para el uso de datos y asegurar que las decisiones automatizadas nunca sustituyan la mirada del profesorado ni la relación con el alumnado. La confianza en estos sistemas solo será posible si se construye sobre la transparencia, la inclusión y el respeto por los derechos educativos y digitales del alumnado.

Hacia una evaluación transformadora con IA

La evaluación no puede entenderse solo como una herramienta para calificar, sino como un elemento central en el diseño de los procesos de aprendizaje. Desde Escuela21 (2024), se defiende un enfoque de evaluación que no solo mida resultados, sino que acompañe procesos, fomente la autorregulación y promueva una mejora continua. Este cambio de mirada no es nuevo, pero la llegada de la IA ofrece una oportunidad para llevarlo a cabo.

Una evaluación transformadora es aquella que está integrada en la experiencia de aprendizaje, desde el principio hasta el final. No aparece al final del proceso como un momento aislado, sino que forma parte de la construcción del conocimiento. Este tipo de evaluación se centra en situaciones reales y contextualizadas, diseñadas no para medir, sino para generar nuevas oportunidades de aprender.

Además, se trata de una evaluación que pone el foco en el alumnado, no solo como objeto de análisis, sino como sujeto activo. El uso de IA permite generar información continua y personalizada, lo que facilita que cada estudiante pueda conocer su punto de partida, sus avances y las metas a las que aspira. Esto favorece una evaluación compartida, en la que el alumnado entiende los criterios, participa en su aplicación y asume un mayor grado de responsabilidad sobre su propio aprendizaje.

Desde esta perspectiva, hablar de evaluación inteligente no significa ceder el control a un sistema automatizado, sino aprovechar el potencial tecnológico para enriquecer la dimensión pedagógica de la evaluación. Significa usar herramientas que apoyen al profesorado y al alumnado en la construcción de un proceso más significativo, más justo y más conectado con el mundo en el que vivimos.

Prompts para comenzar

Para sacar verdadero partido al uso de herramientas de IA en el diseño de instrumentos de evaluación, es importante aprender a formular prompts claros, precisos y bien estructurados. Podemos definir los prompts como las instrucciones que le damos a la IA a la hora de generar un contenido. Un buen prompt no se improvisa: se construye con intención pedagógica y conociendo los elementos clave que guiarán la respuesta de la IA.

Existen cinco aspectos esenciales que ayudan a construir prompts eficaces:

- **Rol:** definir el perfil que debe asumir la IA. ¿Debe actuar como docente experto en metodologías activas? ¿Cómo evaluador especializado en educación infantil? Cuanto más claro sea el rol, más ajustada será la respuesta.

- **Objetivo:** expresar con precisión qué se desea obtener. Crear una rúbrica, generar una prueba, ofrecer retroalimentación... El propósito debe estar claramente formulado.
- **Audiencia:** especificar para quién está dirigido el producto que se generará. Por ejemplo, no es lo mismo crear una rúbrica para el alumnado de primaria que de Formación Profesional.
- **Contexto:** ofrecer la información necesaria para que la IA entienda el escenario. Nivel educativo, materia, tipo de actividad, estilo de enseñanza o características del grupo pueden ser datos relevantes que mejoran la calidad del resultado.
- **Formato:** indicar qué tipo de producto se espera. Puede ser una tabla, una redacción formal o una lista de cotejo, entre otros. Esto ayuda a la IA a ajustar la forma del contenido al uso que se le quiere dar.

Partiendo de estos cinco elementos, el profesorado puede crear prompts personalizados que se adapten a las necesidades reales de su aula. A continuación, se presentan tres ejemplos que muestran cómo aplicar estas claves en diferentes situaciones educativas:

Prompt 1. Crear una rúbrica para la autoevaluación del alumnado

Actúa como una docente experta en metodologías activas y personalización del aprendizaje. Diseña una rúbrica de autoevaluación que incluya cinco criterios clave relacionados con la actividad X y con los siguientes objetivos: XXX. La rúbrica debe tener tres niveles de desempeño (excelente, satisfactorio, en desarrollo), con descripciones claras, comprensibles y orientadas a favorecer la autorreflexión del alumnado. Presenta el resultado en formato tabla, adaptado a estudiantes de X nivel educativo.

Prompt 2. Diseñar un diario reflexivo

Actúa como docente especializado en aprendizaje metacognitivo y evaluación formativa. Diseña un instrumento de autorreflexión para el alumnado de X nivel, que les ayude a revisar sus propios procesos de aprendizaje. El instrumento debe tener una estructura clara, con orientaciones prácticas y ejemplos de preguntas guía. Preséntalo en un formato sencillo y fácilmente adaptable tanto a papel como a soporte digital.

Prompt 3. Analizar evidencias de aprendizaje para retroalimentación personalizada

Adopta el rol de tutora o tutor de un grupo de X curso. A partir de una descripción general de la actividad X y de los criterios de evaluación adjuntos, elabora un informe breve que identifique patrones comunes de aprendizaje, dificultades frecuentes y sugerencias para orientar la retroalimentación individual. La respuesta debe ayudar al profesorado a tomar decisiones sobre los próximos pasos en el acompañamiento del grupo.

Conclusiones

Incorporar la IA en la evaluación no va solo de usar nuevas herramientas. Es una oportunidad para repensar a fondo cómo, por qué y para qué evaluamos y cómo mejorar los procesos.

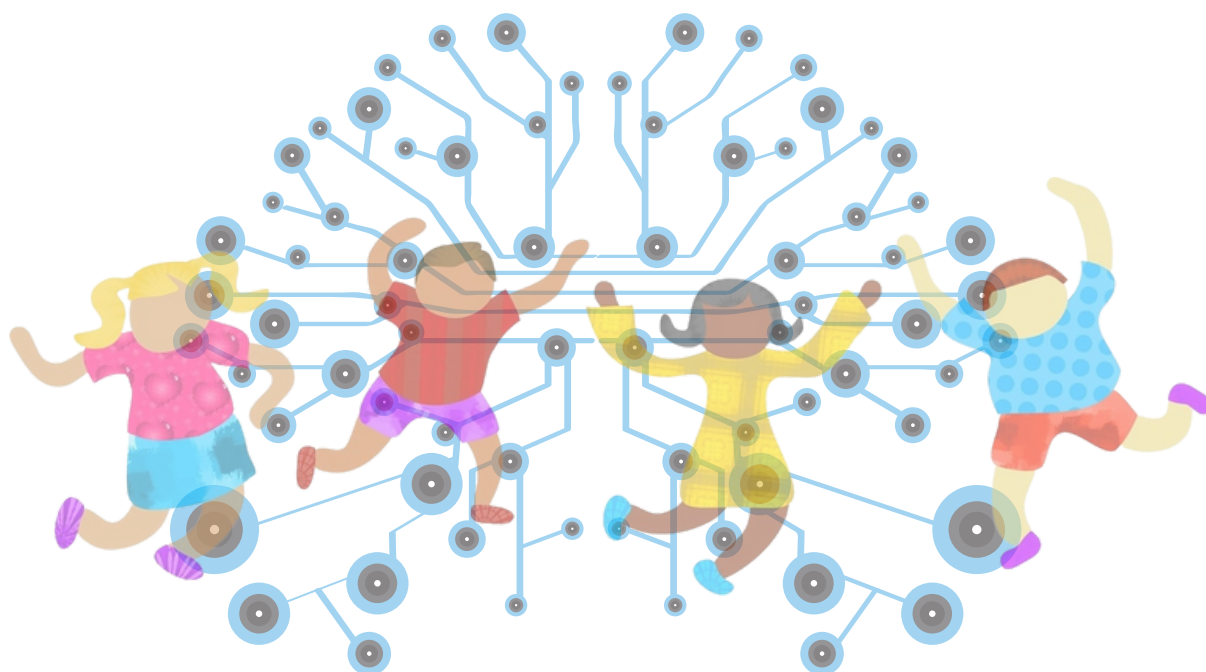
Ahora bien, este cambio no ocurre por arte de magia. Necesitamos criterio pedagógico, formación, garantías éticas y decisiones compartidas. La IA no ha de decidir por nosotros, pero sí puede ayudarnos a tomar mejores decisiones si sabemos qué queremos y hacia dónde vamos.

Porque al final, evaluar no es poner notas, sino acompañar a cada estudiante a ofrecer lo mejor de sí mismo. Porque en nuestros tiempos de incertidumbre y complejidad, la evaluación puede ser una herramienta para curar desigualdades, inspirar trayectorias y multiplicar oportunidades. Si sabemos usarla con inteligencia (humana y artificial), podemos convertirla en uno de los motores más potentes para alcanzar la educación que nuestro alumnado merece.



Referencias bibliográficas

- Consejo de Europa. (2022). A critical view through the artificial intelligence and education.
- Escuela21. (2024). Evaluación inteligente: 7 aportes de la IA para una evaluación más justa. <https://www.escuela21.org/blog/evaluacion-inteligente/>
- Hernando, A., Municio, A., Vázquez, A. Gardó, H. y Martínez, H. (2022). Los algoritmos a examen, ¿por qué IA en educación? Fundació Bofill. <https://fundaciobofill.cat/es/publicaciones/los-algoritmos-a-examen>
- Kelley, K. (2017). Lo inevitable. Penguin Random House.
- Luckin, R. (2017). Towards artificial intelligence-based assessment systems. *Nature Human Behaviour*, 1(3), 1–3. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0055>
- Page, E. B. (1966). The imminence of grading essays by computer. *Phi Delta Kappan*, 47(5), 238–243.
- UNESCO. (2021). Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377071>
- UNICEF. (2021). Políticas sobre el uso de la inteligencia artificial a favor de la infancia. <https://www.unicef.org/globalinsight/reports/policy-guidance-ai-children>





¿Cómo transforma la inteligencia artificial la evaluación y qué retos éticos implica?



RAMÓN BESONÍAS
PROFESOR DE FILOSOFÍA EN EL IES SAN JOSÉ (BADAJOZ)

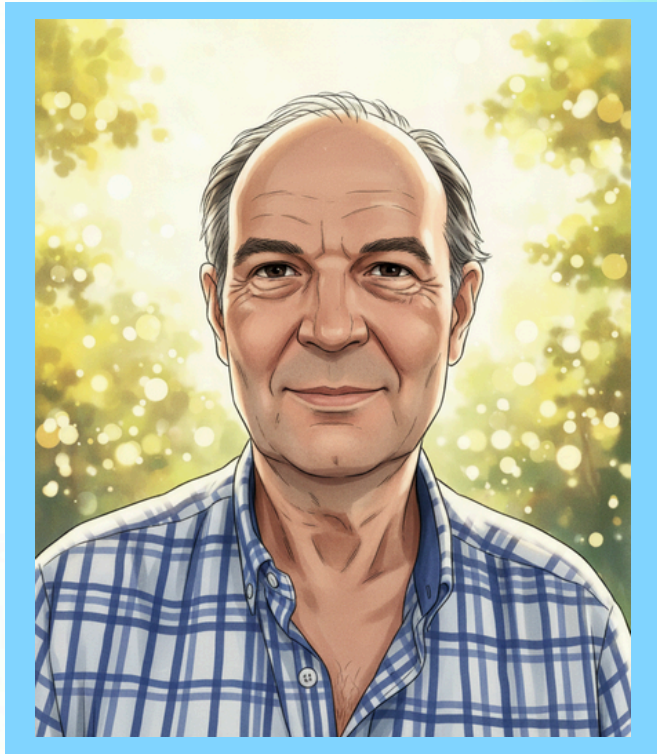
Ya lo está haciendo. Cuando salió Chat GPT, los docentes universitarios, y después los de Secundaria, lo percibieron como una amenaza a tareas de lee y resume, estructura, analiza y argumenta. ¿Lo harán ellos o se lo hará una IA? ¿Cómo detectarlo? La reflexión fue a la defensiva, pero con el tiempo nos hemos dado cuenta que de nada sirve esa actitud.

Hay que replantear cómo evaluamos. No reducir los métodos a la tarea estándar para casa o el examen escrito centrado en la memorización de contenidos. La IA obliga al docente a diversificar sus medios y recursos de evaluación con el fin de que el estudiante refuerce destrezas cognitivas básicas y aquellas que coloquen el aprendizaje en contexto y desde perspectivas más colaborativas. La pregunta debe ser cómo usar la IA al servicio de esos u otros objetivos, y no meramente situarse en una postura defensiva.

Me preocupa la ética de “cómo usar la IA”. La ignorancia y el recelo no ayuda a enfrentarla con sabiduría y criterios que protejan al estudiante. Hay que formarse, pero no basta. Mientras nos formamos debemos tirarnos a la piscina, enredar, probar, corregir errores, replantear nuestra forma de enseñar.



CÓMO LLEGAR A LA CALIFICACIÓN DESDE UNA EVALUACIÓN CRITERIAL



KIKE GUERRERO

Kike Guerrero está actualmente jubilado de la docencia activa, aunque sigue en la brecha realizando formaciones y publicaciones relativas a la programación y evaluación partiendo de la última ley educativa. Todo el material que va confeccionando está publicado en sus distintas redes o en su "site". Ha participado también en las "Charlas Educativas" promovidas por Ingrid Mosquera. Es premio "Peonza de oro" al mejor espacio de difusión educativa por "El site de Kike". Además, es coautor, junto a Eva Guerrero, del libro "Claves para evaluar. Guía práctica para docentes".

Resumen

La propia normativa define que la calificación es el resultado de la evaluación, al igual que menciona que los referentes son los criterios de evaluación como concreciones de las competencias específicas de cada una de las áreas o materias. Es por ello que necesitamos tener una guía para poder llegar a la calificación a través de ese análisis de los logros criterios. En este artículo se intenta proponer un camino para llegar a la calificación a través de la evaluación de los criterios, teniendo en cuenta un previo desglose de los mismos en indicadores de logro configurando así nuestra herramienta, base fundamental de nuestra propuesta, sin olvidar la adecuación a las diferencias individuales de nuestro alumnado.



Palabras clave:

Atención a la diversidad, calificación, evaluación, planificación.



Para citar este artículo:

Guerrero, E. (2025). Cómo llegar a la calificación desde una evaluación criterial. *enTERA2.0*, Número 11, 107 – 118
<https://ciberespiral.org/es/entera2-0-numero-11>

Introducción

Uno de los mayores problemas que tenemos los equipos docentes es llegar a poner una calificación acorde al resultado de los logros alcanzados por nuestro alumnado. La tradición docente (y digo tradición porque se ha venido haciendo desde tiempos inmemoriales y se sigue realizando todavía) ha sido la de obtener dicha calificación a través de los instrumentos usados y contando exclusivamente con los resultados obtenidos en los mismos. Ese pensamiento ha cambiado sustancialmente con la publicación de las últimas leyes educativas y, sobre todo, con la promulgación de la LOMLOE, donde el foco de la evaluación y posterior calificación ya no es el mismo.

Evaluar no es lo mismo que calificar

Quisiera comenzar haciendo la distinción que siempre hago entre estos dos términos. Aunque los dos tienen una relación muy estrecha, sus diferencias son notables. Cuando mencionamos la palabra “evaluación”, ¿en qué piensas? ¿Piensas en poner notas? Pues entonces no estás pensando en lo que significa evaluar sino que estás identificando como iguales ambos términos.

La evaluación es un proceso que se establece en el marco del desarrollo de la actividad docente y que implica la valoración del progreso del alumnado (o la falta del mismo) entre otros aspectos que podríamos destacar como son la organización de los siguientes pasos a dar, la eliminación de barreras que puedan estar surgiendo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje o la identificación de las necesidades concretas de nuestro alumnado que permita una consecución total de lo que estamos desarrollando en nuestras aulas.

La calificación es la visión en un momento determinado de un rendimiento determinado. Es decir, es la expresión de lo “conseguido” con relación a lo que se esperaba. Es la acción de reflejar con un número o una palabra el momento concreto en el que está el alumnado. Por lo tanto, no tiene nada que ver con el término evaluación tal y como se ha mencionado anteriormente.

De hecho, la propia normativa nos menciona que para Primaria y Secundaria: “Los resultados de la evaluación se expresarán en los términos siguientes: «Insuficiente (IN)», para las calificaciones negativas y «Suficiente (SU)», «Bien (BI)», «Notable (NT)», o «Sobresaliente (SB)», para las calificaciones positivas.” (artículo 26 del Real Decreto 157/2022 y artículo 31 del Real Decreto 217/2022 respectivamente). Para Bachillerato, el artículo 30 expone lo mismo, aunque esta vez la calificación es numérica. Claramente se expone que la calificación se realizará tras haber realizado una evaluación y que es posterior a ella. Es decir, no podemos convertir la evaluación en una emisión constante de calificaciones, sino que tendría que hacerse en un momento concreto y cuando la normativa así nos lo pida.

Los criterios de evaluación versus los criterios de calificación

Antes de seguir con el desarrollo del presente artículo quisiera aclarar un par de términos que vamos a utilizar a lo largo de estas páginas.

Lo primero sería aclarar que una cosa son los criterios de evaluación y otra son los de calificación. En la normativa, y me estoy refiriendo a la estatal, como factor común a todas las que se desarrollan a nivel autonómico, no se mencionan los segundos. Lo que sí debemos tener claro, sobre todo si comprendemos que la calificación es el resultado de la evaluación, es que no podemos tener unos criterios de calificación distintos o alejados de los propios criterios de evaluación de nuestra área o materia. Es necesario plantear el cómo vamos a calificar teniendo como base los que ya vienen marcados en la normativa como referentes y a los que debemos remitirnos.

Teniendo en cuenta esto, sería muy difícil hacer una defensa basando nuestra calificación en unos criterios donde la nota se obtenga de los instrumentos o evidencias que usamos. En muchos centros, y esto se puede ver haciendo un recorrido por sus páginas web donde están las programaciones de las distintas áreas o materias, podemos encontrar todavía que los criterios marcados para evaluar no se corresponden con los enunciados por la normativa como criterios de evaluación, sino que se ha realizado un “corta/pega” o un “remix” sin hacer una auténtica asociación entre ambos aspectos.

| Instrumento de evaluación | Competencias específicas | Criterios de evaluación | Ponderación |
|--|--|--|-------------|
| Pruebas escritas | CE.FQ.1. CE.FQ.2. CE.FQ.3. CE.FQ.6. | Crit.Ev.1.1. Crit.Ev.1.2. Crit.Ev 1.3. Crit.Ev 2.1. Crit.Ev 2.1. Crit.Ev 2.2. Crit.Ev 3.1. Crit.Ev 3.2. Crit.Ev 6.1. | 70% |
| Producciones: <ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno - Fichas - Tareas - Autoevaluación y coevaluación - Cuaderno del profesor (Observación sistemática en el aula) - Trabajos y proyectos digitales - Trabajo experimental - Actividades competenciales y transversales | CE.FQ.1. CE.FQ.2. CE.FQ.3. CE.FQ.4. CE.FQ.5. CE.FQ.6. | Crit.Ev.1.1. Crit.Ev.1.2. Crit.Ev 1.3. Crit.Ev 2.1. Crit.Ev 2.1. Crit.Ev 2.2. Crit.Ev 3.1. Crit.Ev 3.2. Crit.Ev 4.1. Crit.Ev 4.2. Crit.Ev 5.1. Crit.Ev 5.2. Crit.Ev 6.2. | 20% |
| Observación <ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo | CE.FQ.4. | Crit.Ev 4.1 Crit.Ev 4.2 | 10% |

Tabla 1, ejemplo de criterios de calificación basados directamente en los instrumentos, sin tener en cuenta los criterios de evaluación.

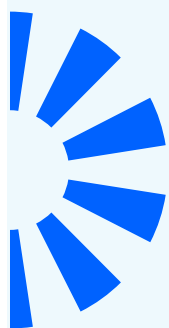
Por ejemplo, en la tabla 1, podemos encontrar un centro donde se proponen criterios de calificación basados directamente en los instrumentos, sin tener en cuenta (aunque se hayan relacionado nominalmente) los criterios de evaluación. Es más, la ponderación realizada se basa en los resultados de los instrumentos, y no en el grado de logro que se haya alcanzado en cada uno de los criterios. Claramente, no cumple con la normativa que nos exige que la calificación sea el resultado de la evaluación de los criterios y que la calificación sea totalmente criterial, y que los instrumentos que usemos sean los que aporten el conocimiento del grado de logro que haya tenido el alumnado. En este caso le estamos dando más valor (hablando desde la calificación) al propio instrumento antes que al criterio.

Primeros pasos para llegar a la calificación criterial

Una de las quejas que menciona el profesorado tras la aprobación de la LOMLOE es que tanto las competencias específicas como los criterios de evaluación tienen una redacción demasiado general y que no concretan aspectos que a los equipos docentes nos hacen falta para realizar tanto la evaluación como la calificación de nuestro alumnado. Es por ello que nuestro primer trabajo sería el desgranar esos criterios en unos indicadores de logro mucho más concretos que faciliten, tanto al alumnado como a cualquier docente, fijarse en qué es lo que tenemos que analizar para realizar una auténtica evaluación y posterior calificación.

Tal y como hemos comentado, la normativa marca que los referentes de la evaluación son los criterios, y es por ello que la calificación debe realizarse mediante la asignación de la nota a los propios criterios, no al instrumento.

La propuesta pasa por hacer una serie de indicadores de logro de dichos criterios, teniendo en cuenta los apartados que se mencionan en su redacción. En la siguiente tabla se puede ver un ejemplo de lo que digo:



(CR.EV.04) 2.2.(3)b. Obtener posibles soluciones de un problema, seleccionando entre varias estrategias conocidas de forma autónoma, tanteando, realizando analogías y descomponiendo en problemas más sencillos.

Analizamos las partes del criterio para poder hacer una lista de indicadores de logro que respondan a las partes que se mencionan:

| Parte del criterio que se evalúa |
|---|
| 1. Obtener posibles soluciones de un problema |
| 2. Seleccionando entre varias estrategias conocidas de forma autónoma |
| 3. Tanteando |
| 4. Realizando analogías |
| 5. Descomponiendo en problemas más sencillos |

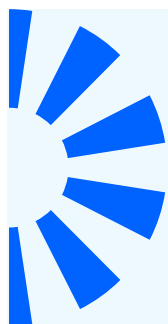
Además, este criterio tiene ya una serie de saberes básicos asociados que debemos tener en cuenta:

| | |
|------------------|--|
| Saberes básicos: | <p>MAT.3.A.1.1. Estrategias variadas de conteo, recuento sistemático y adaptación del conteo al tamaño de los números en situaciones de la vida cotidiana. Diferencias entre números naturales, enteros, racionales y reales. Número Pi (π).</p> <p>MAT.3.A.2.2. Estimaciones y aproximaciones razonadas de cantidades en contextos de resolución de problemas.</p> <p>MAT.3.A.3.7. Desarrollo de estrategias para tantear soluciones antes de realizar operaciones: resolución mental, datos que sobran, posibles soluciones, comparación con las soluciones previas de los compañeros y compañeras.</p> |
|------------------|--|

Esta es nuestra base para adecuar nuestros indicadores de logro. A partir de esto los elaboramos. Pongo un ejemplo de indicador de cada parte:

| | |
|--|--|
| I.L. 04.08.- Puedo explicar cómo he llegado a la solución, aunque haya probado varias formas. | Obtener posibles soluciones de un problema |
| I.L. 04.04.- Uso estrategias que ya conozco sin que nadie me las diga. | seleccionando entre varias estrategias conocidas de forma autónoma |
| I.L. 04.06.- Hago pruebas o cálculos para ver si voy por buen camino. | tanteando |
| I.L. 04.03.- Busco problemas parecidos que ya haya hecho antes y me fijo en cómo los resolví. | realizando analogías |
| I.L. 04.11.- Soy capaz de dividir un problema difícil en partes más pequeñas que puedo | descomponiendo en problemas más sencillos |

Cuando realicemos nuestra relación de indicadores de logro habría que tener en cuenta una cosa muy necesaria: la atención a las diferencias individuales del alumnado. Y esto se puede concretar en dos aspectos: la graduación de los diferentes indicadores y la elección de instrumentos variados. Por ello propongo que hagamos hincapié en ambos aspectos, y que al final, nuestra tabla de indicadores refleje ambos aspectos. Por ejemplo:



(CR.EV.10) 5.1.(3)b. Utilizar conexiones entre diferentes elementos matemáticos, movilizando conocimientos y experiencias propias, gestionando y experimentando las matemáticas en contextos cotidianos vivenciados en otras áreas.

| | |
|--|--|
| I.L. 10.13.- Reconozco figuras geométricas como triángulos, cuadrados o cilindros en objetos del día a día. | Utilizar conexiones entre diferentes elementos matemáticos |
| I.L. 10.14.- Sé construir figuras uniendo otras más pequeñas, usando reglas, compás o el ordenador. | Utilizar conexiones entre diferentes elementos matemáticos |

En este ejemplo vemos que para el mismo apartado del criterio se piden dos niveles distintos, uno es el reconocer y otro el construir. Cuando evaluamos al alumnado debemos tener en cuenta las propias capacidades, y aplicar uno u otro según ese alumno o alumna en concreto.

Igualmente, podemos plantear los instrumentos de evaluación variados para cada uno de ellos (convertibles en las propias actividades a realizar):

| Indicador | Instrumentos |
|--|---|
| I.L. 10.13.- Reconozco figuras geométricas como triángulos, cuadrados o cilindros en objetos del día a día. | <div> <div></div> <ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de figuras: hago fotos/dibujos de objetos reales (una señal, una caja, una tapa) y digo qué figura veo en cada uno. - Clasificación de formas: creó una tabla donde coloco objetos según la figura geométrica que representan. - Juego de figuras: participo en una actividad tipo bingo o lotería en la que identifico figuras en objetos comunes. </div> |
| I.L. 10.14.- Sé construir figuras uniendo otras más pequeñas, usando reglas, compás o el ordenador. | <div> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción por pasos: dibujo una figura grande uniendo otras más simples y explico cómo lo hice. - Trabajo digital: uso un programa como GeoGebra o una app de dibujo para crear una figura geométrica. - Desafío geométrico: recibo una forma final y tengo que construirla usando figuras básicas. </div> |



Tras esto, podemos elaborar una escala de valoración, lista de cotejo o rúbrica para afinar más nuestra evaluación y posterior calificación. Por ejemplo, para uno de los indicadores anteriores:

| Indicadores | Logrado | Avanzado | En progreso | Iniciado |
|---|---|--|---|---|
| I.L. 04.08.- Puedo explicar cómo he llegado a la solución, aunque haya probado varias formas. | Explico claramente cómo he llegado a la solución, incluso si he probado diferentes caminos. | Suelo explicar el proceso que he seguido, aunque a veces me salto pasos. | Me cuesta explicar cómo he llegado a la solución si he probado varias formas. | No sé explicar cómo he llegado a la solución. |

Y, ¿qué hacemos con esto? Pues aplicarlo a nuestros criterios de calificación. Tanto si hemos realizado una rúbrica, como una lista de cotejo o una escala de valoración, podemos convertir estos grados de logro en una nota.

La calificación

Antes de comenzar propiamente a hablar de cómo realizar una calificación deberíamos plantearnos qué es la calificación para nosotros o, mejor dicho, para qué realizamos nosotros una calificación: ¿como premio/castigo?, ¿como resumen de la realización de los instrumentos? o ¿como reflejo del grado de consecución de los criterios? Si realmente hemos comprendido que la calificación es el resultado de la evaluación y los referentes para hacerla son los criterios, la única respuesta válida es la tercera opción. No podemos usar la calificación para premiar o castigar ni la podemos obtener a través de los instrumentos que usemos. Por lo tanto, no valen criterios de calificación como los que se mostraron en la primera imagen al comienzo del presente artículo.

Obtenemos la calificación de los indicadores de logro

Cuando ya tenemos nuestra relación de indicadores de logro de los criterios, lo que tenemos que hacer es aplicar los instrumentos más adecuados para analizar y decidir en qué grado se han logrado. Podemos establecer una numeración, de acuerdo al tipo de herramienta que hayamos diseñado.

Si nuestro indicador de logro está formulado como lista de cotejo Sí/No, no podemos establecer grados de notas, por lo tanto, no hay horquilla y la valoración sería 0 si no se ha conseguido o 10 si lo ha hecho.

Si hemos planteado una rúbrica o una escala de valoración en cuatro grados, por ejemplo, cada grado llevaría una nota asignada. En nuestro caso la distribución sería:

| Indicadores | Logrado (10 p) | Avanzado (7,5 p) | En progreso (5 p) | Iniciado (2,5 p) |
|--|---|--|---|---|
| I.L. 04.08.- Puedo explicar cómo he llegado a la solución, aunque haya probado varias formas. | Explico claramente cómo he llegado a la solución, incluso si he probado diferentes caminos. | Suelo explicar el proceso que he seguido, aunque a veces me salto pasos. | Me cuesta explicar cómo he llegado a la solución si he probado varias formas. | No sé explicar cómo he llegado a la solución. |

La asignación de puntos que he realizado es una decisión personal. Cada docente puede decidir esa graduación de acuerdo con su criterio, pero lo que debe quedar claro es que una vez tomada la decisión se debería tomar como referencia para todos los indicadores de logro, evitando que unos tengan esta asignación y para otros se establezca una distinta.

Cuando aplicamos nuestro instrumento, marcamos el grado y su nota pasa a ser la nota del indicador de referencia. Habrás observado que tanto los indicadores de logro como los distintos grados de la escala de valoración se encuentran redactados en primera persona. Esto es así para seguir la propuesta de su uso no solo por el profesorado, sino también por el propio alumnado haciendo su autoevaluación.

Un ejemplo de un desarrollo completo para el área de matemáticas en sexto de primaria lo puedes encontrar en el siguiente enlace: <https://bit.ly/3SwRXvs>



Obtenemos la calificación de los criterios

Llegados a este punto, debemos hacernos otra pregunta: ¿Cuándo calificar? Pues la respuesta es clara: solo cuando la normativa nos lo exija. Es decir, no deberíamos calificar al hacer una corrección de un instrumento, ni mucho menos calificar el mismo. Recordemos que el instrumento que se aplique no es más que eso, un instrumento que nos dice en qué apartado del indicador de logro se encuentra ese alumno o alumna en concreto, por lo tanto, no tiene valor para la calificación en sí mismo.

Cuando llega la hora de emitir una calificación, lo que debemos hacer es sacar una media o la nota más alta de todos los valores que se han obtenido en los indicadores de logro, y posteriormente la media o moda del criterio per se.

Pongamos un ejemplo. A lo largo del primer trimestre he aplicado diversos instrumentos que me han servido para analizar un indicador de logro concreto varias veces porque me interesaba ver la progresión. El alumno ha obtenido tres notas: la primera vez tuvo un 5 y en la segunda y tercera obtuvo un 7,5 en cada una de las veces. Por lo tanto, la nota de ese indicador sería de un 7,5. Y es esa nota la que voy a trasladar al criterio. Solamente aportan notas al criterio aquellos indicadores de logro que se han trabajado, evaluado y calificado. Si un criterio tiene ocho indicadores, pero en este primer trimestre solo hemos trabajado cinco, los otros tres no aportan nada.

La nota del criterio la obtenemos haciendo la media o la moda de todas las calificaciones que han aportado los distintos indicadores. Si es la media, sería la suma de las calificaciones de los indicadores dividida por el número de indicadores. Si es la moda, lo que decidimos tomar como referente de la calificación del criterio sería el valor que aparece con mayor frecuencia.

Obtenemos la calificación de los criterios

Para obtener la nota final (ya sea del trimestre o la de final de curso) tenemos varias posibilidades, dependiendo de la normativa a la que estemos sujetos:

Caso 1: Criterios ponderados

En algunas normativas se establece que la nota de la asignatura se debe obtener a partir de una ponderación de los criterios. Siguiendo esto, la obtención está clara, cada criterio aporta el valor ponderado que se le haya dado. Si, además, se exige que la nota sea la media ponderada de las competencias específicas, el proceso es el mismo, salvo que hay un paso intermedio: el traspaso de la nota del criterio a su competencia y la realización de la media ponderada de las propias competencias del área o materia.

Caso 2: Criterios con el mismo valor

En este caso, se realizaría la media aritmética entre todas las calificaciones de los criterios trabajados y calificados, sin tener en cuenta aquellos criterios que todavía no tienen una calificación. Si, además, la norma nos exige que sea nota sobre las competencias específicas sin ponderar, obtenemos la calificación final realizando la media de dichos criterios, y posteriormente la media de las competencias específicas para así establecer la nota final del área o materia.

Una observación: cuando se está hablando de la calificación del segundo trimestre, la del tercero o la final, no debemos pensar en cajones cerrados y estancos. Me explico. Para la obtención de la calificación del segundo trimestre debemos tener en cuenta los criterios calificados en el primero. Si se han vuelto a calificar realizaremos el procedimiento descrito, pero si no se ha hecho, hay que “arrastrar” esa nota y tenerla en cuenta junto con los criterios del segundo trimestre. Nunca habría que emitir la calificación con los que se hayan analizado en un trimestre concreto exclusivamente. Igualmente ocurriría en la nota final, donde se valorarían todos los criterios calificados durante todo el curso, sin caer en el error de hacer media de las notas trimestrales, sino haciendo la media ponderada o aritmética de los criterios.

De esta forma, habremos establecido una calificación basada en los criterios y en las competencias específicas, usando los instrumentos como un medio para llegar a la misma, y no como el factor determinante de la obtención de dicha nota.

SIN NOTAS: UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EN UN PODCAST



MARIANA MORALES

Consultora Educativa Independiente en España y Latinoamérica, especializada en evaluación formativa. Docente en posgrados con experiencia en más de 90 centros educativos, apoyando el desarrollo profesional de docentes. Licenciada en Filosofía y Letras, fue profesora de Secundaria y Bachillerato por 15 años. Coautora de “La evaluación formativa” (SM, 2022) y autora de “La observación de aula” (SM, 2023).

BELÉN PALOP

Profesora titular en la Universidad Complutense de Madrid, con formación en informática y matemáticas. Se especializa en educación matemática, didáctica del pensamiento computacional y educación STEAM. Su experiencia incluye la transferencia de conocimientos entre la universidad y escuelas, además de divulgación científica. Es codirectora y presentadora del podcast Sin Notas, centrado en educación y evaluación.

Resumen

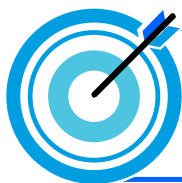
Este capítulo recoge las voces de estudiantes y docentes que han participado en el pódcast *Sin notas/Sense Notes*, un espacio para acompañar el paso (nada sencillo) de dejar atrás las calificaciones como forma de evaluar. A través de citas, anécdotas y reflexiones, se va dibujando qué cambia cuando desaparecen las notas: qué miedos aparecen, qué resistencias se superan y qué tipo de aprendizaje empieza a tener lugar.

El pódcast, creado por Belén Palop y Mariana Morales, abre un lugar de encuentro donde compartir prácticas, dudas y hallazgos en torno a otras formas de valorar lo que ocurre en el aula. Desde el comienzo, el foco está en cómo cultivar una evaluación más formativa, en confiar en el alumnado y en devolverle autonomía. Escuchar a estudiantes contar su experiencia permite asomarse a su desconcierto inicial, pero también a cómo, poco a poco, encuentran un lugar más activo y responsable en su propio aprendizaje. Por su parte, el profesorado relata el alivio — y también la incomodidad— de dejar de tenerlo todo “bajo control” y empezar a mirar de otra manera.

Entre los muchos temas que aparecen, algunos que se repiten con fuerza:

- **Cuando no hay notas, el alumnado se convierte en protagonista:** piensa más sobre cómo aprende, se escucha más a sí mismo, se esfuerza más, pero también con más sentido.
- **Desaparece parte de la ansiedad, pero no el trabajo:** si no hay números en juego, lo que importa es lo que haces, lo que dices y lo que vas construyendo. Y eso se percibe.
- **El profesorado también cambia:** ir sin notas es también una transformación profesional. Y requiere tiempo, dudas y mucha conversación.
- **Sí se puede aprender y evaluar sin notas en cursos “clave”:** aunque parezca difícil en cursos con pruebas externas o exámenes finales, hay experiencias que demuestran lo contrario.

El pódcast se convierte así en una especie de cuaderno de viaje colectivo, lleno de ideas, tropiezos y descubrimientos. El artículo cierra con una convicción compartida: vale la pena intentarlo. Porque confiar en quien aprende —y aprender a mirar de otra manera— cambia muchas cosas. Incluso cuando las notas siguen ahí fuera.



Palabras clave:

Comunidad de práctica, desarrollo profesional, evaluación formativa, podcast, socioafectivo.



Para citar este artículo:

Morales, M. y Palop, B. (2025). Sin notas: una comunidad de aprendizaje en un podcast. *enTERA2.0*, Número 11, 119 – 131
<https://ciberespiral.org/es/entera2-0-numero-11>

Introducción

El podcast *Sin notas/Sense Notes* nació como un espacio para que el profesorado pudiera pensar en voz alta —y en compañía— sobre lo que implica dejar atrás un sistema educativo centrado en los números. Inspirado por el aprendizaje compartido dentro de la comunidad internacional [Teachers Going Gradeless](#) (actualmente Grow Beyond Grades), el proyecto busca documentar y amplificar las experiencias de quienes se están atreviendo a imaginar otra forma de evaluar.

Belén Palop y Mariana Morales, autoras de este artículo, se lanzaron a grabar sin haber hecho nunca un podcast: sin guion, sin estructura fija y con mucha voluntad de aprender sobre la marcha. Además de incluir numerosas voces docentes, en muchos episodios invitan a estudiantes a compartir lo que piensan, cómo lo viven, o qué sienten. Les preguntan por prácticas concretas en el aula y les animan a explicar con sus propias palabras qué ha supuesto para ellas y ellos trabajar sin notas. A menudo, esas voces juveniles son las que mejor permiten entender los cambios en marcha: los bloqueos iniciales, la desorientación, pero también la confianza que empieza a surgir y el compromiso con lo que se está aprendiendo.



SIN NOTAS

1. El alumnado sin notas



Cita 1

“Yo creo que él [el profesor] se preocupaba más por que entendiéramos la asignatura que porque llegásemos a aprobar.”

—Alejandra Rebaque, 4º de ESO, episodio 26.



Comentario 1

Esta reflexión de Alejandra recoge con precisión el giro que propone la evaluación formativa: desplazar el foco desde el rendimiento cuantificable hacia la comprensión profunda. Para ella, que un profesor se interese más por lo que el alumnado entiende que por si aprueba o no supone un cambio radical respecto a lo habitual. En el sistema educativo español, aprobar suele implicar alcanzar una calificación mínima de 5 sobre 10, y el miedo a repetir curso convierte las notas en un instrumento de control muy potente. De ahí que el cambio que percibe Alejandra resulte tan significativo: su docente no utiliza la calificación como forma de presión, sino que le hace ver que lo importante es el contenido, no la nota. Esta inversión de prioridades no solo transforma la experiencia de aprendizaje, sino también la relación pedagógica.



Cita 2

“A la hora de trabajar, como hay tanta libertad y nadie te dice nada, pues te descontrolas un poco. Pero cuando va pasando el tiempo y ves que es cosa tuya trabajar o no, pues es responsabilidad tuya aprender.”

—Amanda Moré, 4º de ESO, episodio 28.



Comentario 2

El testimonio de Amanda muestra con claridad una de las consecuencias más frecuentes al eliminar las notas: la pérdida inicial de referencia. En contextos donde el alumnado está habituado a trabajar bajo estructuras externas muy marcadas, la libertad repentina puede producir desorientación. Sin una pauta explícita que marque objetivos y sanciones, emerge una necesidad real de autorregulación. Amanda describe ese momento de transición: del desconcierto al reconocimiento de la propia responsabilidad sobre el aprendizaje. Esta observación coincide con estudios recientes que muestran cómo, al reducirse la presión externa, el alumnado necesita tiempo y apoyo para reorganizar sus metas y ajustar sus estrategias de forma autónoma (Boekaerts et al., 2019). El proceso no es inmediato, pero es precisamente ahí donde se abren nuevas posibilidades de agencia.



Cita 3

“Tú llegas después de haber hecho tu reflexión, de pensar qué he hecho bien, qué he hecho mal, qué puedo mejorar, qué me ha gustado más y qué me ha gustado menos. Y luego hablas con Christian y le dices: ‘Yo creo que esto lo he hecho bien, estoy orgullosa de este trabajo’, y a ver si él está de acuerdo o no.”

—Paula García, 4º de ESO, episodio 20.



Comentario 3

En ausencia de notas, la conversación entre docentes y estudiantes adopta un lugar central. Lo que antes se resolvía con una cifra ahora requiere palabras, reflexión, argumentos. Paula describe ese proceso con naturalidad: primero piensa sobre su trabajo, identifica fortalezas y aspectos a mejorar, y solo entonces se abre al diálogo con Christian, su profesor. Este tipo de prácticas no sólo promueve la metacognición, sino también una relación pedagógica más simétrica, basada en el reconocimiento mutuo. La autovaloración deja de ser un ejercicio decorativo y pasa a formar parte real del proceso de aprendizaje. Además, como han señalado autoras como Brookhart (2017), el hecho de que el alumnado elabore juicios sobre su propio trabajo le permite comprender mejor los criterios de calidad y asumir un papel más activo en su progreso.



Cita 4

“Menos ansiedad, te quita presión [...]. Es relajante, pero en realidad no te relajas, porque sigues aprendiendo, cada día aprendes cosas de otra manera [...] y te ayuda a crecer más porque, como he dicho, no es solo un número.”

—Cinta Pegueroles y Cristina Curto, estudiantes adultas de Formación Profesional, episodio 22.



Comentario 4

En muchos casos, las primeras semanas sin calificaciones generan incertidumbre. Pero con el tiempo, ese vacío se transforma en alivio. Así lo cuentan Cinta y Cristina: la desaparición de la nota reduce la ansiedad, pero no implica una relajación del esfuerzo. Al contrario, el aprendizaje gana presencia. Ya no se trata de alcanzar una cifra, sino de reconocer lo que se va logrando. La presión baja, pero la implicación se mantiene. Este efecto está documentado en investigaciones sobre feedback cualitativo: cuando desaparece la calificación numérica, la atención se dirige al contenido del aprendizaje y no a su valoración extrínseca, lo que favorece tanto la motivación como el bienestar (Lipnevich y Smith, 2021)



Cita 5

“Te quita un peso de encima porque no estás todo el rato pensando en la nota; estás centrada en el aquí y ahora, en lo que estás haciendo en ese momento, entonces es como que te lo trabajas más.”

—Ainé Travieso, 4º de ESO, episodio 20.



Comentario 5

El relato de Ainé pone en palabras algo que se repite en muchas voces del podcast: la liberación mental que supone dejar de pensar constantemente en la nota. Su testimonio conecta con la idea de atención plena, de poder centrarse en el proceso de aprendizaje sin la interferencia constante de una expectativa numérica. Lo interesante es que esa “relajación” no se traduce en desimplicación, sino todo lo contrario: trabajar sin presión permite trabajar más y mejor. Es un giro que sorprende, especialmente en contextos donde se asume que las calificaciones son necesarias para motivar, pero el feedback descriptivo, sin nota adjunta, favorece la concentración en la tarea y genera un compromiso más profundo con el aprendizaje.

Las voces del alumnado de las citas anteriores dejan ver con claridad que eliminar las notas no implica eliminar el esfuerzo, sino redistribuirlo. Lo que cambia no es la exigencia, sino la forma de sostenerla: a menor presión externa, mayor implicación interna. Las frases de Amanda o Ainé muestran ese tránsito de la dependencia al compromiso, del “me lo mandan” al “me pertenece”. También aparece con fuerza la necesidad de nuevas herramientas: sin notas, hace falta aprender a mirar el propio trabajo, a nombrarlo, a situarse en el proceso. Y eso no ocurre solo: requiere acompañamiento, estructura y tiempo. El feedback descriptivo y la autorreflexión no son solo sustitutos de la nota: son condiciones necesarias para una evaluación que acompaña de verdad.

2. El profesorado sin notas



Cita 6

“Tenía una falsa sensación de control porque tenía muchos números apuntados de cada alumno, pero no sabía dar una información valiosa sobre ellos [...]. No era capaz de decirme a mí misma en qué tengo que trabajar o qué tengo que reforzar con este alumno.”

—Mer Flores, profesora de Secundaria, episodio 18.



Comentario

La frase de Mer refleja un punto de inflexión habitual en los relatos del profesorado: el momento en que los números dejan de ofrecer certezas. Tener una hoja llena de calificaciones no significa saber qué sabe —o no sabe— el alumnado. Esa acumulación cuantitativa puede generar una ilusión de control, especialmente en contextos donde las decisiones del profesorado están constantemente sometidas a juicio: familias, equipos directivos, inspección. Pero ese control es frágil. Lo que Mer pone en cuestión no es solo la utilidad de la nota, sino su capacidad para producir conocimiento pedagógico real. Como señala Brookhart (2017), las calificaciones sin una interpretación pedagógica pierden su capacidad de orientar el aprendizaje y no permiten tomar decisiones que lo mejoren.



Cita 7

“Lo que hago desde el principio es decirles: mirad, el año pasado los alumnos entregaron esto en tal fecha. Entonces, he hecho un estudio estadístico de los plazos que siguieron los alumnos, y cada semana, con los objetivos semanales, les digo: esta semana, el 50% del alumnado ya había entregado el objetivo cero. Así que tienen información sobre la fecha de entrega, su objetivo, la fecha en que lo han completado y, por supuesto, cuántos objetivos llevan cumplidos.”

—J.J. Merelo, profesor universitario, episodio 21.



Comentario

Lejos de ser una evaluación informal o “blanda”, la propuesta de J.J. Merelo muestra cómo el acompañamiento sin notas puede ser meticuloso, riguroso y basado en datos. Su enfoque se apoya en el análisis estadístico de patrones anteriores para ofrecer al alumnado referencias concretas y útiles sobre su progreso. Esta práctica no solo fomenta la autonomía, sino que permite a cada estudiante situarse en el proceso y tomar decisiones informadas sobre su ritmo de trabajo. En contextos donde la evaluación suele reducirse a juicios sumativos, este tipo de seguimiento continuo devuelve el protagonismo al proceso y permite sostener altas expectativas sin recurrir a la calificación.



Cita 8

“Tienen una tabla individual con estos criterios [...] Hablamos un momento, comentamos los criterios, vemos qué ha pasado, por qué, dónde está el error y cómo pueden mejorar. El objetivo es ayudarles a comprender por qué no han entendido, y esa conversación también me ayuda a mí a entender cómo puedo ayudarles mejor.”

—Jordi Rull, profesor de 2º de Bachillerato, episodio 16.



Comentario

La evaluación no termina cuando el alumno entrega una tarea. Tampoco cuando se le da una calificación. Jordi Rull describe aquí un tipo de práctica que prolonga el aprendizaje más allá del momento “final”. En su aula, la conversación sobre los criterios permite deshacer malentendidos, identificar por qué no se ha entendido algo, y convertir el error en una herramienta compartida: para cada estudiante, que gana claridad, y para el profesorado, que ajusta su acompañamiento. Esta forma de evaluar requiere tiempo y una disposición distinta: implica parar, hablar, escuchar. Pero también revela su potencial formativo, porque sitúa la comprensión —no la nota— como centro de la evaluación. Lo que está en juego ya no es clasificar, sino comprender juntos qué está pasando en ese proceso de aprendizaje.



Cita 9

“Yo, sinceramente, creo que el bienestar del profesorado mejora cuando te quitas de encima la esclavitud de calificar. Entonces creo que ganamos los dos lados. No es solo que el pobre alumno esté estresado, calificar también nos estresa a nosotros.”

—Marta Caño, directora, episodio 14.



Comentario

A menudo se habla del impacto que las notas tienen en el alumnado, pero mucho menos del que tienen en quien las pone. Marta Caño lo expresa con claridad: calificar también genera estrés al profesorado. No solo porque supone una carga de trabajo, sino porque coloca a quien enseña en una posición de juicio continuo, con todo el desgaste emocional que eso conlleva. Cuando desaparecen las calificaciones, lo que se alivia no es solo la presión sobre el estudiante, sino también una parte importante de la carga emocional y administrativa del profesorado. Este aspecto —la sostenibilidad emocional del trabajo docente— es clave cuando se plantea un cambio de este tipo. Porque si la evaluación va a ser diferente, también tiene que serlo la experiencia de quienes la practican.



Cita 10

“La posibilidad de trabajar individualmente con ellos en entrevistas y luego en grupos más pequeños, atendiendo a lo que realmente necesitan. Y los que ya han alcanzado y superado los objetivos, pues a esos ya les tengo confianza.”

—Toño Gutiérrez, profesor de 4º de ESO, episodio 26.



Comentario

La evaluación sin notas no solo transforma lo que se espera del alumnado, sino también cómo se organiza el trabajo docente. Toño Gutiérrez describe aquí una forma de acompañar mucho más ajustada, basada en el seguimiento cercano, el trabajo en grupos reducidos y, sobre todo, en la confianza. Su frase marca un punto de inflexión: cuando el profesorado deja de ver la evaluación como una herramienta de control y la convierte en un espacio de diálogo, aparece la posibilidad real de personalizar el acompañamiento. Esta lógica rompe con la cultura del cumplimiento, donde todo el alumnado avanza al mismo ritmo y bajo la misma presión. En su lugar, se abre una cultura de confianza: si un estudiante ya ha demostrado que sabe, no necesita ser vigilado. Puede seguir avanzando, porque se confía en él. Y esa confianza no es ingenua: es pedagógica.



Lo que muestran esta selección de voces docentes es que ir sin notas no es solo un cambio metodológico: es una transformación profesional. En muchos casos, lo que se pone en cuestión no es tanto la utilidad de la nota sino su promesa de control. ¿Sirve realmente para saber cómo aprende el alumnado? ¿O solo genera una apariencia de orden? La reflexión de Mer Flores resume esa sospecha: tener números no significa tener información valiosa. Frente a esa lógica de vigilancia, empiezan a desplegarse otras formas de evaluar: más centradas en el proceso, más abiertas al diálogo y más atentas a los ritmos reales de quienes aprenden.

También aparece con fuerza la dimensión emocional. Calificar cansa, agota, desgasta. No solo al alumnado. Como han mostrado Sutton y Wheatley (2003), el acto de evaluar está cargado de emociones complejas para el profesorado, que muchas veces asume el papel de juez con incomodidad. Liberarse de esa función puede abrir un espacio más habitable para todos: para quienes enseñan, y para quienes aprenden. Porque, como expresa Toño Gutiérrez, cuando hay confianza, hay margen para acompañar de verdad.

3. Contexto, comunidad y posibilidad



Cita 11

“Empezamos por problemas fáciles y, a medida que vamos avanzando, él [el profesor] los va complicando. —¿Y qué te parece eso? —Pues a mí me gusta, porque vas ampliando el conocimiento y puedes enfrentarte a problemas de matemáticas más difíciles y [...] aprendes más cosas.”

—María, 1º de ESO, episodio 24.



Comentario

Cuando las calificaciones desaparecen, la mayoría de estudiantes experimentan que “el techo se eleva”. Ya no hay un 10 que marque el final del camino. En su lugar, aparece la posibilidad de seguir avanzando, sin límite. María lo explica de forma sencilla pero profunda: empezar por lo básico, ir creciendo en dificultad y disfrutar del proceso. Su testimonio muestra cómo, al eliminar la presión de la nota, la progresión en el aprendizaje se vuelve más natural y continua. No se trata de correr por llegar a la meta, sino de construir un camino que tiene sentido. Esta lógica se aleja de la estructura tradicional, donde alcanzar el máximo implica detenerse. Aquí, por el contrario, aprender más se convierte en una posibilidad real y deseable.



Cita 12

“Hay una formación continua en un entorno protegido, como es el centro educativo, donde el error se entiende como algo natural dentro del proceso de aprendizaje y un contexto que siempre ofrece muchas oportunidades para practicar, entrenarse y avanzar en esos logros de aprendizaje.”

—Iris Maturana, profesora de Formación Profesional, episodio 22.



Comentario

La mirada de Iris sitúa el aula como lo que muchas veces se olvida que es: un lugar para aprender. Su manera de hablar del error no lo presenta como algo que se “tolera”, sino como una parte natural —y necesaria— del proceso. En un entorno sin calificaciones, se abre la posibilidad de trabajar desde esa lógica: cometer errores no penaliza, sino que permite seguir ensayando, seguir practicando. El aula se convierte así en un espacio seguro, donde se puede probar sin miedo a “perder puntos” y donde reintentar deja de ser un castigo para pasar a ser parte del avance. Este enfoque, aplicado a la Formación Profesional, demuestra que el valor formativo de la evaluación puede sostenerse incluso en entornos habitualmente más orientados al rendimiento y la certificación.



Cita 13

“A mí me ayudó mucho poder hacer varias pruebas, saber si lo había hecho bien o no, si tenía que estudiar más. Yo creo que eso les tranquilizó bastante [a mis compañeros] y también les ayudó a entender un poco cómo iba a ser la asignatura ese mes.”

—Alejandra Rebaque, 4º de ESO, episodio 26.



Comentario

Este testimonio de Alejandra, en el que narra cómo tranquilizó a sus compañeras de un curso inferior, muestra cómo cambia la relación con el error y la evaluación cuando se eliminan las calificaciones. Poder hacer varias pruebas sin que cada una implique una penalización numérica transforma la percepción del aprendizaje: deja de ser un examen que “se aprueba o se suspende” para convertirse en una oportunidad de saber dónde estás y qué necesitas reforzar. Alejandra habla también de la tranquilidad que genera este enfoque, tanto en ella como en sus compañeras y de cómo ayuda a entender mejor el ritmo de la asignatura. Cuando el feedback sustituye a la nota, el foco ya no está en si se ha fallado, sino en qué se puede mejorar. Y eso, como muestran muchos relatos del pódcast, tiene un efecto directo sobre la implicación y la confianza.



Cita 14

“Y realmente ha sido un aporte para ellos, ha sido inspirador [...] escuchar a otros profes, tan comprometidos con su práctica.”

—Valeria Troncoso, formadora de docentes, episodio 36,



Comentario

La transformación no ocurre solo dentro del aula. Como cuenta Valeria Troncoso desde Chile, escuchar voces docentes hablar con honestidad sobre sus procesos y sus dudas tiene un efecto contagioso. El podcast funciona así como espacio de formación entre iguales: no ofrece recetas cerradas, pero sí relatos que inspiran, que dan permiso para probar, para cuestionar, para cambiar. La voz de una profesora que se atreve a dejar atrás las calificaciones puede resonar en otra, a miles de kilómetros, que aún está buscando cómo empezar. Esa posibilidad de reconocerse en la experiencia de otros es una forma muy poderosa de aprendizaje profesional. En un contexto donde a menudo se espera que el profesorado tenga certezas, o al menos respuestas, escuchar dudas sinceras puede ser el primer paso hacia la transformación.

Este último bloque de citas comentadas muestra que evaluar sin notas no es solo una posibilidad para contextos “protegidos” o con baja exigencia académica. Lo que relatan docentes y estudiantes —en Secundaria, Bachillerato o Formación Profesional— es que otra forma de acompañar el aprendizaje también es viable cuando hay mucho en juego. De hecho, algunos de los efectos más potentes del cambio aparecen precisamente ahí: en el ritmo adaptativo que permite avanzar más allá del 10, en la tranquilidad de repetir una prueba sin castigo, en la confianza que nace al sentirse escuchado, también como docente.

El podcast, como señala Valeria Troncoso, hace de altavoz de esas experiencias. No dicta un modelo, pero sí pone en circulación una idea fuerte: dejar atrás las notas no es renunciar a evaluar. Es abrir la evaluación a otras preguntas, otras formas de mirar y otras maneras de aprender.

4. Conclusiones

Este viaje implica transformar prácticas arraigadas: dejar de asociar la evaluación con control, comprender que el error forma parte del aprendizaje y empezar a mirar los procesos con más atención que los resultados. Para el profesorado, supone abrir espacios nuevos tras años de cultura centrada en la calificación. Para el alumnado, significa construir un sentido distinto del esfuerzo, conectado con el recorrido personal y no con un número.

Las voces que han pasado por el podcast muestran que, cuando desaparecen las notas, el aprendizaje cambia. Gana profundidad, se vuelve más consciente. Aparece la posibilidad de equivocarse, volver a intentar, hablar sobre el propio trabajo, hacerse cargo. Y desde ahí, muchos estudiantes aumentan su implicación. El esfuerzo no desaparece: se vuelve más auténtico.

El podcast se convierte en un cuaderno de viaje compartido, lleno de ideas, preguntas y hallazgos. Ofrece caminos posibles, abre conversaciones, pone en circulación experiencias que animan a explorar. Confiar en quien aprende —y aprender a mirar con otros ojos— transforma la experiencia educativa. Incluso en contextos donde las notas siguen presentes, ya es posible abordarlo de otra manera desde el aula.

5. Datos del podcast

A lo largo de tres años, entre 2021 y 2024, el podcast ha publicado 36 episodios que combinan entrevistas a docentes con conversaciones informales y reflexivas entre las dos coautoras y presentadoras, Belén Palop y Mariana Morales. El recorrido ha incluido la participación de 33 docentes y 17 estudiantes de distintos niveles del sistema educativo. La distribución aproximada ha sido:

- Educación Primaria (1.º a 6.º): 7 docentes y 3 estudiantes.
- Educación Secundaria (1.º a 4.º ESO y Bachillerato): 15 docentes y 12 estudiantes.
- Formación Profesional (FP): 4 docentes y 2 estudiantes.
- Educación Universitaria: 5 docentes.
- Formación del profesorado: 2 especialistas

El podcast ha alcanzado un total de **27.400 escuchas** (en las plataformas iVoox y Spotify). Los cinco episodios más escuchados han sido:

1. Episodio 17 — 1.668 escuchas (diálogo entre las conductoras, sin invitados).
2. Episodio 24 — 1.130 escuchas (con Gregorio Morales).
3. Episodio 18 — 1.092 escuchas (con Mer Flores).
4. Episodio 19 — 1.019 escuchas (con Noelia Alcaraz y Manuel Fernández).
5. Episodio 29 — 1.044 escuchas (con Rocío Garrido)

Puedes escuchar todos los episodios <https://sinnotas.es/category/podcast/>



SIN NOTAS



Referencias

- Boekaerts, M., De Koning, E. y Vedder, P. (2019). Goal-directed behavior and contextual factors in the classroom. *Applied Psychology: An International Review*, 68(2), 360–395. <https://doi.org/10.1111/apps.12180>
- Brookhart, S. M. (2017). Grading. En Andrade, H. y Cizek, G. (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 143–154). Routledge.
- Lipnevich, A. A., y Smith, J. K. (2021). *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108788045>
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>

Evaluar es reflexionar para transformar



APUNTES

PARA LA REFLEXIÓN





IA Y EVALUACIÓN. CÓMO LA IA ES UNA GRAN ALIADA PARA “APRENDER A APRENDER”

Juan Manuel López Esparrell

Docente de Lengua Castellana y Literatura

Uno de los beneficios más significativos de la irrupción de la inteligencia artificial en nuestras aulas es su potencial para aprender a aprender. Usada de forma ética y responsable, la IA es una valiosa herramienta que puede facilitar el desarrollo en nuestro alumnado del conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que abarca esta competencia clave tan importante.

En el ámbito de la evaluación, una de sus mayores ventajas es su capacidad de ofrecer *feedback* inmediato, personalizado y de calidad que permita una mejora continua en el propio aprendizaje. Esta retroalimentación es fundamental para guiar el aprendizaje de nuestros alumnos. Si bien numerosos estudios confirman la importancia de la retroalimentación, su aplicación en el aula se ve a menudo obstaculizada por factores externos (ratios elevadas, carga burocrática, etc.) La IA, sin embargo, se presenta como una gran aliada para superar o, al menos, mitigar estos desafíos.

Una experiencia de aula: uso de la IA para la autoevaluación

Es relativamente sencillo para un docente usar la IA para evaluar una evidencia de aprendizaje. Bastará con un simple *prompt*, una rúbrica (para que tenga bien claro en lo que queremos que se fije) y la evidencia. Ya está.

Pero ¿qué pasaría si en lugar de hacerlo el docente le mostráramos a nuestro alumnado cómo hacerlo? Es más: ¿qué pasaría si logramos que nuestro alumnado se habitúe a usar la IA para autoevaluar su propio aprendizaje y, en consecuencia, tomar las decisiones oportunas para ir mejorando? Pues la respuesta es sencilla: estaría aprendiendo a aprender.



En realidad, el verdadero potencial de la IA reside en empoderar a nuestro alumnado para que sean ellos mismos quienes la utilicen para autoevaluar su aprendizaje. Vemos un ejemplo de aula concreto: en el currículo de Lengua Castellana y Literatura de Bachillerato existe la competencia específica número 5, que consiste básicamente en la producción de textos escritos coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, y, pensando en la PAU, de tipo argumentativo defendiendo una tesis propia. La adquisición de este aprendizaje requiere que nuestro alumnado redacte a lo largo del curso multitud de textos de esta tipología sobre temáticas variadas cercanas a su realidad. Para el docente, ofrecer una retroalimentación personalizada y constante, desde el borrador hasta el producto final, supone un reto complejo, especialmente en aulas con ratios elevadas.

Sin embargo, para la IA no existe tal limitación. Siempre está disponible para trabajar. Si un alumno concreto, durante la redacción de su borrador necesita retroalimentación para identificar puntos de mejora y ver cómo continuar redactando su texto, puede obtenerla de forma inmediata mediante el uso de la IA. Además, lo puede hacer en cualquier momento del proceso y no únicamente al final.

Esta inmediatez y accesibilidad, disponible en cualquier momento del proceso de escritura, es una ventaja significativa que no podemos ignorar.

Una experiencia de aula: uso de la IA para la autoevaluación

El diseño de un prompt para la autoevaluación de una evidencia, disponible para que nuestro alumnado lo aplique en cualquier momento, es sencillo. Veamos un posible modelo de prompt en la infografía de la página siguiente.

Conclusión

Lejos de suponer una amenaza, la IA puede convertirse en una gran aliada para el desarrollo de la competencia clave de aprender a aprender, siempre que su uso sea ético y responsable. Integrarla en el proceso de evaluación representa un salto cualitativo, mejorando significativamente la eficacia del aprendizaje de nuestro alumnado.



Prompt para la evaluación de evidencias

ROL →

CONTEXTO →

ACCIÓN →

Actúa como docente experta en evaluación formativa, especialista en rúbricas de evaluación.

A continuación, te proporcionaré el trabajo escrito de un alumno y también la rúbrica de evaluación correspondiente.

Tu tarea consiste en evaluar el trabajo escrito usando la rúbrica y generar un feedback de calidad que:

- Señale los puntos fuertes del trabajo.
- Identifique las áreas de oportunidad y mejora.
- Justifique todos los comentarios relacionándolos explícitamente con la rúbrica y con el contenido del trabajo del alumno.

Presenta el feedback de forma clara y estructurada.

Una vez completada la evaluación, pregúntame si me parece adecuada o si deseo introducir alguna modificación.


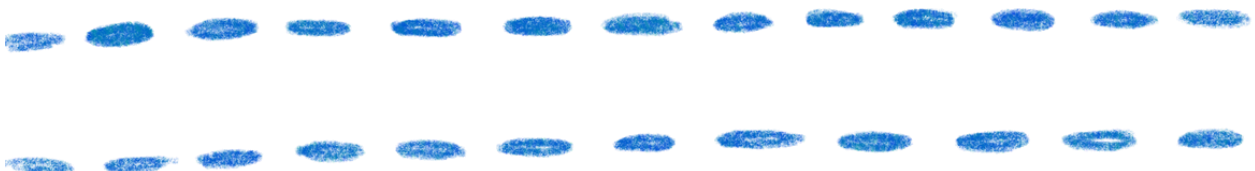


Imagen 1. Prompt para la autoevaluación de evidencias (Esparrell, 2025)





LA EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE

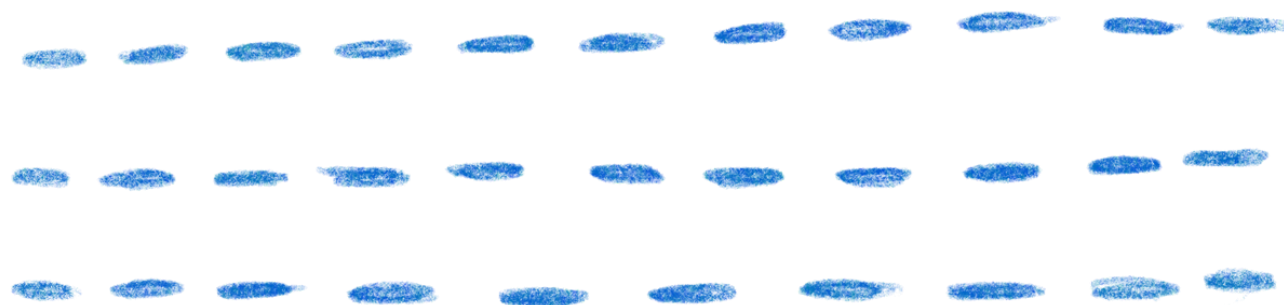
Jared Aladrén

Colegio San Gabriel, Zuera. Zaragoza

En mi práctica docente, entiendo la evaluación como una herramienta para acompañar el aprendizaje, no para frenarlo. Por eso, intento que sea variada, continua y ajustada a las competencias específicas, dando espacio a los alumnos para mostrar lo aprendido de formas diferentes: una presentación, una rúbrica compartida, una conversación, un vídeo, una propuesta creativa...

Apostar por la coevaluación y la autoevaluación ha sido un cambio clave: no solo les hace más conscientes de su proceso, sino que les da voz. Utilizo herramientas como las rúbricas de Google Classroom o CoRubrics, especialmente en proyectos cooperativos, donde evaluar en equipo nos permite aprender también a mirar al otro con criterio.

Además, en nuestro enfoque Flipped Classroom, la evaluación se convierte en un diálogo constante: no solo recogemos productos finales, sino también cómo cada alumno construye su aprendizaje a lo largo del proceso. Evaluar así implica confiar más en ellos, e intentar transmitir que aprender es mucho más que acertar.





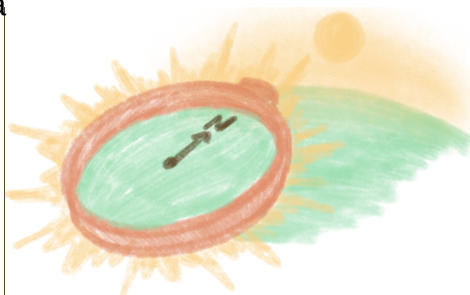
LA BRÚJULA DE LA EVALUACIÓN COMPETENCIAL NAVEGANDO HACIA LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Julio Rodríguez

Asesor de formación.

Me gusta pensar en la evaluación como un instrumento que nos ayuda a llegar a buen puerto en el viaje hacia los aprendizajes que se generan en nuestras aulas. Imaginemos, pues, la evaluación competencial como una **brújula de aprendizaje**. Su norte magnético no es la calificación -a pesar de la enorme inercia que tiene en el sistema y que podría alterar el rumbo, como un perverso imán-, sino la mejora continua del alumnado. Para que esta brújula sea precisa, requiere una buena **alineación** con nuestro mapa: las **competencias específicas** del currículo. Cada actividad evaluativa debe apuntar directamente a ellas, sirviéndose de la ayuda de los criterios de evaluación, que nos definen un destino claro.

El propósito, el para qué, es siempre guiar y tomar decisiones, nunca solo medir. La **retroalimentación** se convierte en el diálogo constante que nos ayuda a **corregir el rumbo**, indicando no solo dónde estamos, sino cómo continuar el camino. Estrategias como la formulación de metas o las preguntas generadoras de pensamiento, junto a la *co* y *autoevaluación*, **entregan esta brújula al propio alumnado**, haciéndole partícipe y responsable de su viaje hacia el aprendizaje.



Ojalá esta metáfora pueda inspirar a los docentes a persistir en el necesario cambio que redescubra la evaluación como el verdadero motor del aprendizaje.



EVALUACIÓN Y DUA

Antonio A. Márquez

Maestro de pedagogía inclusiva en excedencia. Director de Aula Desigual.

Cuando realizamos una evaluación del alumnado en el aula debemos tener presente que la evaluación siempre debe buscar una mejora continua en el aprendizaje del alumnado y en las formas de enseñar del docente.

En este pequeño artículo nos vamos a centrar en la primera de las dos cuestiones: la evaluación del aprendizaje del alumnado.

Si tenemos ya superadas las cuestiones relativas a las diferencias entre evaluar y calificar, y estamos en la senda de evaluar para mejorar el aprendizaje (evaluación formativa): y también tenemos claro que queremos mejorar el aprendizaje de todo el alumnado, y no solo de aquellos que “van mejor”, entramos en una nueva dimensión en la que el abordaje de la evaluación debe centrarse en aspectos curriculares y algo más técnicos de lo habitual, superando el examen para medir a todos de igual manera.

Cuando se reformula el currículo de las distintas etapas educativas en la LOMLOE, se ofrece una redacción de las competencias específicas y de los criterios de evaluación mucho más abierta y flexible que en currículos anteriores. Esta flexibilidad atiende a los postulados que el DUA trata de hacernos llegar para realizar diseños didácticos para todos y todas.

De esta forma, pasamos de redacciones cerradas de criterios en los que se emplazaba al profesorado a valorar, por ejemplo, si un discente era capaz de expresar oralmente y por escrito el proceso seguido en la resolución de un problema matemático, a redacciones mucho más abiertas y flexibles, como la reformulada para este mismo criterio solicitando al discente que “comunique” el proceso seguido en la resolución de un problema matemático.

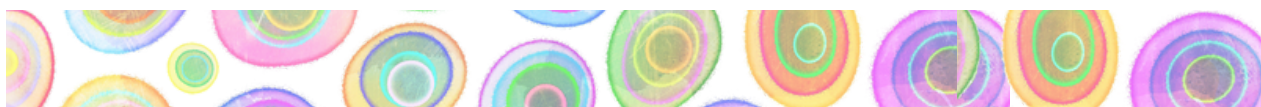


Estas variantes en las redacciones de los elementos curriculares repercuten directamente en las evidencias y en los instrumentos que se pueden elegir para valorar el aprendizaje del alumnado.

Dado que este carácter abierto ofrece muchas más posibilidades para que el alumnado pueda alcanzar el criterio marcado -vamos a seguir pensando en el ejemplo citado de comunicar el proceso seguido- el personal docente va a disponer de numerosas opciones para que el alumnado “comunique” ese proceso y esa comunicación se convierta en una evidencia de aprendizaje que puede ser recogida y valorada con un instrumento de evaluación determinado.

Y como de lo que se trata es de mejorar el aprendizaje de todo el alumnado a través de la evaluación formativa, es de recibo pensar que disponer de un número variado de evidencias sobre un mismo aprendizaje (criterio de evaluación) otorgará una mayor información al profesorado sobre el nivel de desempeño o aprendizaje alcanzado por cada alumno o alumna. Desde luego, si la experiencia de comunicar el proceso seguido solo se permite que sea evidenciada a través de una exposición oral, estaremos restando posibilidades de expresión de ese aprendizaje a aquel alumnado que tenga mayores dificultades en sus capacidades orales. Pero si a esa evidencia le añado otra en la que el alumnado pueda expresar (comunicar) ese proceso, por ejemplo, a través de dibujos, esquemas, línea de tiempo, de forma manipulativa, o con otro formato, estaremos añadiendo información adicional para conocer el grado de desempeño del mismo aprendizaje. Dicho de otro modo, un alumno puede limitar la expresión de su aprendizaje al disponer solo de una forma de evidenciarlo, o puede encontrar la forma adecuada de hacerlo si dispone de otros formatos que se acerquen a sus potenciales expresivos.

Diseñar variadas actividades que generen diferentes evidencias sobre un mismo criterio o acción evaluable dará mayores oportunidades a todos los alumnos y alumnas.





EL EXAMEN COMO HERRAMIENTA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA

Paulina Bánfalvi

Experta y formadora en Personalización del Aprendizaje, Desarrollo del Talento y Destrezas de Pensamiento

Un estudiante de 3º ESO resuelve con acierto los 5 problemas de fracciones de su examen, pero recibe un 0 de su profesora porque usó corchetes en lugar de paréntesis. Otro se bloquea en el examen de lengua porque no entiende la frase que tiene que analizar. En el afán de incluir muchos complementos que identificar, su profesora ha construido una frase “frankenstein”, sin sentido ni significado. Victor lleva toda la primaria suspendiendo un examen tras otro. Estudia, comprende y se motiva con los temas, pero en los exámenes siempre parecen preguntar la letra pequeña del libro de texto que a él nadie le dijo que fuera importante memorizar. A Julia le han anulado una respuesta porque no usó las mismas palabras que el libro de texto. En bachillerato, Miguel se lamenta. No podrá acceder a la carrera de sus sueños porque no acaba de entender la extensión de las respuestas que le pide su profesor. Todos ellos empezaron el curso con ganas de dar lo mejor de sí mismos. El examen mató su motivación.

John Hattie, investigador de la Universidad de Melbourne, es el autor de uno de los mayores metaanálisis realizados en el campo de la educación (la muestra alcanza 80 millones de estudiantes en todo el mundo), sobre qué es lo que verdaderamente tiene impacto en términos de progreso de los estudiantes. Una de las conclusiones de este estudio es la revelación de que la mayoría de los estudiantes expresa que enfrentarse a los exámenes es, para ellos, más un ejercicio de adivinación que de preparación. Los estudiantes no sienten que los exámenes valoran qué han aprendido, sino en qué medida han sido capaces de acertar, ofreciendo la respuesta que el docente esperaba.

Todos nosotros hemos tenido la misma sensación en nuestra época de estudiantes,



y, sin embargo, seguimos reproduciendo el mismo modelo. Algunos copian preguntas que encuentran en las redes o ya existen en sus departamentos. Otros repasan el libro de texto buscando los datos más recónditos, creyendo que su labor es “pillar” a los estudiantes. Pocos se aseguran de que sus enunciados sean claros y explícitos y no sean, en sí mismos, una barrera para que el estudiante muestre su aprendizaje, y menos, los que se aseguran de que sus pruebas se orienten a valorar el nivel de adquisición de los criterios de evaluación de su asignatura.

Un mapa en blanco para colocar las capitales, ríos y montañas de África no responde al criterio de evaluación “el alumnado conoce y comprende la importancia de África en el orden geopolítico mundial”. Un examen que pregunta el significado de las siglas de organismos de la UE que ningún adulto sabría responder, está alejado del criterio de evaluación “el alumno conoce el origen, evolución, y funcionamiento institucional de la UE y es capaz de analizar críticamente los retos de la UE y su futuro, valorando su participación en proyectos y su comprensión de los valores democráticos y de ciudadanía que promueve la Unión”. Hacer que nuestros estudiantes memoricen la fecha de nacimiento y muerte y cuántas mujeres e hijos tuvo Ausiàs March no lleva al “conocimiento y comprensión de los elementos históricos y literarios en la literatura de la Edad Media española”. Y, sin embargo, éste es el sentido de muchas de las preguntas en nuestros exámenes.

La evaluación es para los estudiantes, la retribución de su esfuerzo. Si ésta no es justa ni proporcional a su esfuerzo, se convierte en un elemento desmotivador y bloqueante, reduciendo sus niveles de motivación, implicación, atención y autoestima académica. Al contrario, cuando los estudiantes sienten que son evaluados de forma justa su implicación en el aprendizaje aumenta.

- Céntrate en el criterio de evaluación, las grandes ideas que subyacen detrás de los datos.
- Plantea preguntas que impliquen análisis y reflexión, que les permitan aportar algo propio
- Revisa los enunciados para que sean claros, explícitos y no alberguen suposiciones ni ambigüedades.



- Puntúa el aprendizaje y no el nivel de precisión con el que reproducen un texto o aciertan con la respuesta prevista
- Permite otros caminos y perspectivas si son igualmente correctas
- Considera que, cuando muchos estudiantes han fallado en la misma pregunta, o un examen ha salido especialmente mal en términos generales, puede existir un error en la formulación de la o las preguntas o en el trabajo previo de clase. No siempre el error es del alumnado.

Algunos docentes se escudan argumentando que en las pruebas de acceso a la Universidad, no se dan segundas oportunidades, no se evalúa con este enfoque. Sin embargo, ¿es el objetivo de la educación obligatoria preparar para pasar una prueba estandarizada?; si los entrenamos para que “aciertan” lo que nosotros pedimos, ¿serán más capaces de “acertar” lo que piden las pruebas estandarizadas?; ¿todos nuestros estudiantes van a pasar por estas pruebas?

Las pruebas de acceso a la Universidad en España están cambiando, y lo harán para asemejarse a las de otros países de nuestro entorno. Los exámenes de matemáticas, física o química aportan las fórmulas o la tabla periódica. Los de historia y geografía las fechas y datos relevantes. Porque las preguntas no tratan de valorar cuántos datos son capaces de memorizar y retener sus estudiantes, sino en qué medida comprenden, razonan, aplican, resuelven problemas reales y toman decisiones: Un grupo de científicos observa que cierta especie de aves ya no cruza por sus cielos. ¿Cuáles son las posibles causas? ¿Qué datos debes averiguar para confirmar o refutar tu hipótesis? Un gobernante de principios de siglo reformó las siguientes leyes ¿Qué consecuencias tuvo para la ciudadanía en ese momento? ¿Cuáles creen que aún permanecen en nuestra sociedad? En un experimento hemos obtenido el siguiente resultado, ¿qué conclusiones podemos extraer?

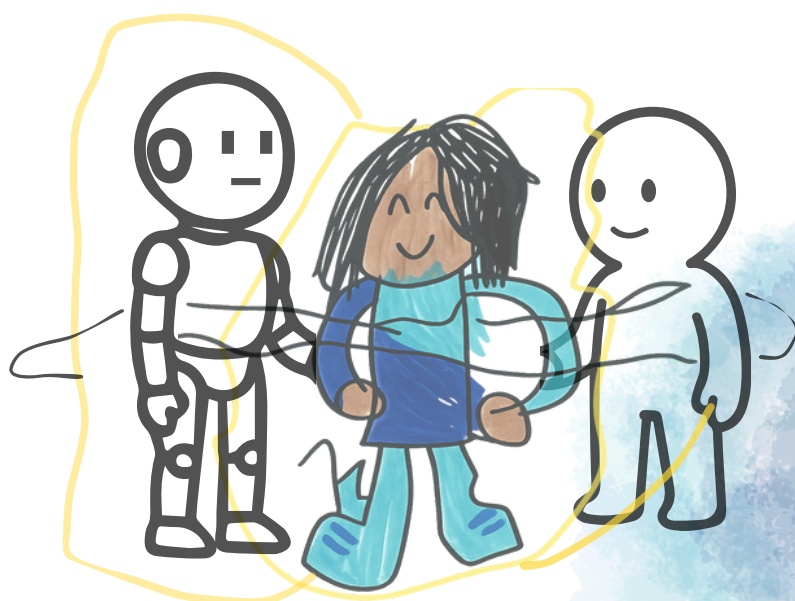
Nunca nadie obtuvo reconocimiento en su desarrollo profesional por recopilar datos que no comprende ni sabe aplicar. Pero para nuestros estudiantes hay un factor que supone un reto adicional para su empleabilidad: la inteligencia artificial. Los sistemas de inteligencia artificial están allí para aportarnos los datos. El ser humano debe estar para interpretarlos y extraer conclusiones que les permita ofrecer aportaciones de valor, nuevas y originales.



APUNTES

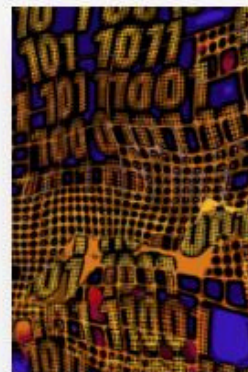
PARA LA REFLEXIÓN

Reflexionar sobre qué hacemos, por qué lo hacemos y con qué objetivo, también cuando elaboramos los exámenes y definimos nuestros procesos y rúbricas de evaluación, es el primer paso para ofrecer una educación de calidad capaz de motivar e implicar a nuestros estudiantes en su propio desarrollo. Si carecemos de un objetivo claro y definido, es difícil que podamos evaluar si nuestras acciones son las adecuadas y, por tanto, tomar las decisiones que nos permitan mejorar. Y si nosotros no sabemos cómo mejorar, ¿cómo podemos hacer mejorar a nuestro alumnado?



edades

La espiral no para de girar, estas son las últimas novedades de las actividades de la asociación. Y si no quieres perderte nada apúntate a nuestra Newsletter



MODELOS HÍBRIDOS
PROMOVER EL
APRENDIZAJE
POR BITÁCORAS



Technovation

...a que une la tecnología y el
...miento, proponiendo a chicas de
... que confeccionen una
...móvil para resolver un

Saber más...



Premio Espiral

El Premio Espiral pretende valorar la
importancia y repercusión de las buenas
prácticas educativas, apoyadas en
herramientas digitales, para el desarrollo
de contenidos curriculares y motivar a
los alumnos.

Información



espiral

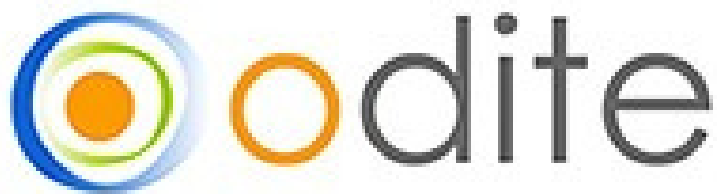
Observatorio de Innovación Educativa y Cultura Digital

Tu brújula para navegar en la Transformación Educativa Digital.

Nuestra misión: análisis y prospectiva

El ODITE (Observatorio de Innovación Educativa y Cultura Digital) de Espiral es el motor de análisis y difusión de las tendencias que están redefiniendo el ecosistema educativo. En un entorno de cambio constante, nuestra labor se centra en la investigación rigurosa y la divulgación práctica, proporcionando a la comunidad educativa herramientas esenciales para la toma de decisiones informada.

ciberespiral.org/es/odite



INFORMES DE TENDENCIAS:

Investigación de Vanguardia

ODITE se consolida como referente en la generación de informes anuales y sectoriales sobre la innovación educativa y la cultura digital. Estos documentos estratégicos destilan la complejidad de las nuevas tecnologías y pedagogías, ofreciendo una visión clara y aplicable.

Visión estratégica: Identificamos los patrones emergentes y las mejores prácticas a nivel global para mantenerse a la vanguardia.

Acceso al conocimiento: Facilitamos el acceso a datos verificados y proyecciones de futuro, convirtiendo la investigación en acción



JORNADA AUMENTAME EDU:

El Evento Cumbre

La Jornada Aumentame EDU es el evento clave en el calendario de la innovación. Es un espacio vibrante y colaborativo, impulsado por ODITE, dedicado a explorar el potencial de las tecnologías inmersivas en el ámbito educativo.

Más información: aumenta.me

DESEANDO CONOCER TU EXPERIENCIA

PREMIO ESPIRAL INTERNACIONAL

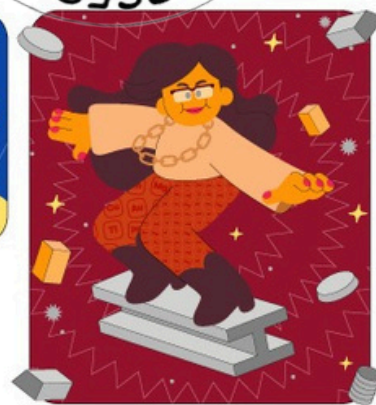
XIX EDICIÓN
2026

¡Inscríbete!



PREMIO
ESPIRAL
INTERNACIONAL

www.premioespiral.org



Capses InspiraTech es una propuesta educativa para ciclo medio y superior de primaria que acerca la ciencia y la tecnología a las aulas desde una mirada inclusiva y con perspectiva de género, dando visibilidad a cinco mujeres catalanas referentes en ámbitos como la robótica, la matemática, la nanociencia, la inteligencia artificial y la ciencia de los materiales.

Cada caja, basada en la metodología de las cajas de aprendizaje, incluye materiales manipulativos y digitales, retos secuenciados y guías docentes, y permite trabajar en pequeños grupos para fomentar la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico y la competencia digital. Los retos abarcan desde programar con Scratch hasta diseñar prótesis robóticas o crear pódcasts científicos. Todo el material es gratuito y accesible desde www.capses.cat





espiral

#educacióninquieta

El Diario de la Educación

ESCRIBE EN NUESTRO BLOG

Recibimos posts sobre novedades en el ámbito educativo, avances tecnológicos, innovación educativa.

Opinión
Entrevistas
Innovación educativa
Avances tecnológicos
Experiencias

El blog es una ventana abierta al mundo educativo donde mostrar tus inquietudes, dar tu opinión y contarnos tus necesidades a pie de aula

CONTÁCTANOS EN:

blog@ciberespiral.org

<https://eldiariodelaeducacion.com/espiral/>

ESPIRAL, EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA



LEER MÁS



ACTUALIDAD | Una visión internacional, tecnológica, coeducativa y retadora de la...

por Jesús Álvaro Rivilla



ACTUALIDAD | El camino de PiEfcitos: por una educación saludable y sostenible

por Jorge Manzano Lagunas



ACTUALIDAD | Una jirafa en el aula: curiosidad

por Elisa Beltrán García



el diari de l'educació

ESCRIU AL NOSTRE BLOC

Rebem posts sobre novetats a l'àmbit educatiu, avenços tecnològics, innovació educativa

Opinió
Entrevistes
Innovació educativa
Avenços tecnològics
Experiències
Entrevistas

El bloc és una finestra oberta al món educatiu on mostrar les teves inquietuds, donar la teva opinió i explicar-nos les teves necessitats a peu d'aula

CONTACTA'NS A:

blog@ciberespiral.org

<https://diarieducacio.cat/blogs/>



ESPIRAL, EDUCACIÓ I TECNOLOGIA



LLEGIR MÉS



***#EDUCACIÓ**

OPINIÓ Una visió internacional, tecnològica, coeducativa i desafiadora de l'Educació Física
per Jesús Álvaro Rivilla



ANÀLISI El Camino de Piefcitos:
Per una educació saludable i sostenible
per Jorge Manzano Lagunas



***ALUMNES**

OPINIÓ Una girafa a l'aula
curiositat...
per Elisa Beltrán García



Normas de publicación

La revista **enTERA 2.0** es una publicación digital de la **Asociación Espiral Educación y Tecnología** que fomenta la libre difusión del conocimiento, experiencia y saber de las personas que en ella publican. Nacida para el intercambio de opiniones y reflexión acerca de las prácticas vinculadas al uso de la tecnología en el mundo de la educación, pretende ser un espacio a disposición de los socios de Espiral, y de toda la comunidad educativa, en general.

En cada número se hará una aproximación y una reflexión temática vinculada al uso de la tecnología en el mundo de la educación.

Se pretende, en definitiva, fomentar *“la libre difusión del conocimiento, experiencia y saber de las personas que en ella publican”*.

La revista tiene una **periodicidad anual**.

Colaboraciones

- Los artículos deben ser **originales**.
- Se enviará **un abstract o resumen** al mail revista@ciberespiral.org y se remitirá el original en los plazos que comunicará por parte del equipo de redacción de la revista.
- Los **idiomas aceptados** son español, catalán e inglés. El equipo editorial se encargará de las traducciones.
- El **formato de los artículos debe ser .doc o .docx**.
- Los artículos serán de entre 3 y 5 páginas,
- Incluirán:
 - Un **resumen** de 150 palabras máximo y entre 3 y 6 palabras clave.

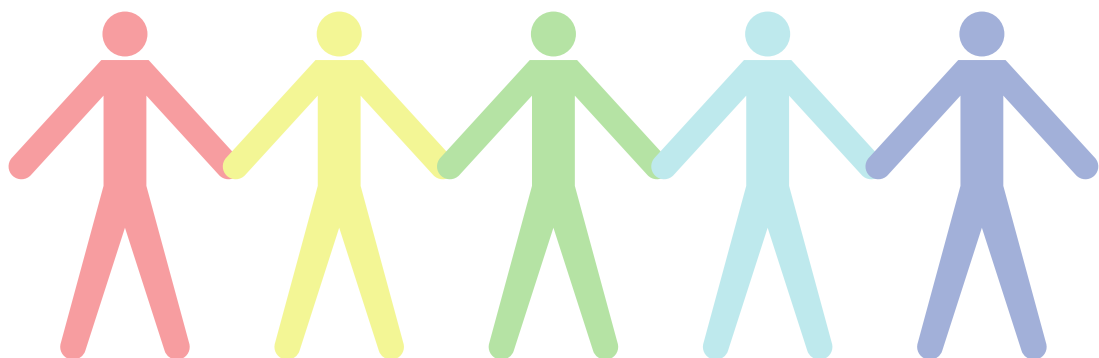
- Las **imágenes, gráficos e infografías** están permitidas, siempre y cuando la fuente esté debidamente citada y exista permiso legal para ser incluidas en un artículo bajo licencia Creative Commons. Estas se enviarán en un n archivo
- Se incluirán los **datos personales del autor/es (nombre, profesión, organización, contacto, sitio web y/o redes sociales)**. No incluir currículum vitae completo, sino que se han de seleccionar datos relevantes. Se publicarán 4- 5 líneas sobre la biografía de cada autor/es.
- Y una fotografía del autor/es que se enviarán en archivos jpg. junto al resto de datos y archivos solicitados. Es importante que la imagen tenga una calidad óptima para ser reproducida.

El artículo, incluyendo todo lo requerido se remitirá al correo:



a través de los **coordinador/es temático/s**, en el caso de que estos hayan contactado directamente con los autores.

Se podrá devolver el artículo al autor/es en el caso de no incluir alguno de los requisitos indicados en las normas de entrega.







¡HAZTE SOCIO!

COLABORA CON ESPIRAL

Esperamos contar desde ahora y por mucho tiempo con tu colaboración activa en nuestra (tu) asociación

Socios/as

Institucional Básico

Institucional Premium

Personas físicas a nivel individual

40€

Ventajas

Información

Estar al día de los eventos, jornadas y actividades formativas organizadas por la asociación.

Servicios

Descuentos en las escuelas virtuales de Espiral.

Descuento en jornadas divulgativas organizadas por Espiral que tengan coste.

Inscripción preferente en las jornadas gratuitas de Espiral.

Reconocimientos de horas de formación con certificaciones oficiales.

Apoyo a tus iniciativas y proyectos.

Participación

Preferencia en la presentación de ponencias en las jornadas.

Formar parte de la lista de formadores para impartir formación dentro de la asociación.

Visibilidad de proyectos

Instituciones (empresas, centros educativos, entidades...)

90€

Ventajas

Información

Estar al día de los eventos, jornadas y actividades formativas organizadas por la asociación.

Servicios:

Descuentos en las escuelas virtuales de Espiral para **5 miembros de la organización**

Descuento en jornadas divulgativas organizadas por Espiral que tengan coste para **5 miembros de la organización**

Inscripción preferente en las jornadas gratuitas para **5 miembros de la organización.**

Recepción gratuita de la revista Entera 2.0.

Instituciones (empresas, centros educativos, entidades...)

120€

Ventajas

Información

Estar al día de los eventos, jornadas y actividades formativas organizadas por la asociación.

Servicios:

Descuentos en las escuelas virtuales de Espiral para **5 miembros de la organización**

Descuento en jornadas divulgativas organizadas por Espiral que tengan coste para **5 miembros de la organización**

Inscripción preferente en las jornadas gratuitas para **5 miembros de la organización.**

Recepción gratuita de la revista Entera 2.0.

Visibilidad de trabajos y proyectos (innovadores, replicables, sostenibles y sin vocación comercial) en la web de Espiral.

Logos y enlace, en la página principal de Espiral, a la web de la entidad



www.ciberespiral.org

