

La evaluación formativa en las situaciones de aprendizaje: retos y oportunidades

Formative Assessment in Learning Situations: Challenges and Opportunities

JORGE BURGUEÑO LÓPEZ

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN.
PROFESOR EN UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLA

Resumen

Este artículo explora la evaluación formativa como componente central de las situaciones de aprendizaje, pasando de la evaluación sumativa tradicional a un enfoque que promueve el aprendizaje activo y reflexivo. Examina elementos clave como la retroalimentación, el *feedforward* y la autoeficacia para demostrar su papel en el aumento del compromiso y el desarrollo de competencias de los estudiantes. También se abordan los retos a los que se enfrentan los educadores, como las cargas administrativas y la formación inadecuada, y se ofrecen soluciones innovadoras para integrar la evaluación auténtica en la práctica educativa. Al redefinir la evaluación como una oportunidad de aprendizaje, el artículo subraya su potencial transformador para crear experiencias de aprendizaje significativas y centradas en el alumnado.

Palabras clave: evaluación formativa, feedback, situación de aprendizaje, autoeficacia evaluativa, evaluación competencial.

Abstract

This article explores formative assessment as a central component of learning situations, marking a shift from traditional summative assessment towards an approach that promotes active and reflective learning. It examines key elements such as feedback, feedforward, and self-efficacy to demonstrate their role in enhancing student engagement and the development of competences. The article also addresses the challenges faced by educators, including administrative burdens and insufficient training, and proposes innovative solutions for integrating authentic assessment into educational practice. By redefining assessment as a learning opportunity, the article highlights its transformative potential to create meaningful, student-centred learning experiences.

Key words: formative assessment, feedback, learning situation, assessment self-efficacy, competence-based assessment.

1. INTRODUCCIÓN

La educación del siglo XXI exige una transformación que vaya más allá de la mera adquisición de conocimientos y promueva un aprendizaje significativo. Este cambio es fundamental para responder a las necesidades de una sociedad compleja y globalizada. En este contexto, las situaciones de aprendizaje, mencionadas ampliamente en el Real Decreto 157/2020 (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2022), emergen como herramientas fundamentales para vincular los contenidos curriculares con la realidad de los alumnos. Estas situaciones, centradas en la resolución de problemas, en el aprendizaje activo y autónomo del alumnado y en la aplicación práctica de competencias clave, requieren de un entendimiento del proceso didáctico como una secuencia interdisciplinar que conecte contenidos curriculares con situaciones reales y significativas. En este sentido, atendiendo a la esencia pedagógica que se plantea con la introducción de las situaciones de aprendizaje, se hace necesario un replanteamiento y un viraje del concepto de evaluación, desde una concepción sumativa, basado en la calificación, hacia el de evaluación formativa¹, basado en la evaluación como refuerzo del proceso de aprendizaje (Morales y Fernández, 2022).

La evaluación, concebida tradicionalmente como un mecanismo de calificación, se redefine en este contexto como un proceso dinámico, formativo y participativo. Su propósito principal no es medir, sino acompañar y orientar el aprendizaje, fomentando la reflexión, la autoevaluación y el desarrollo integral de los estudiantes, como parte esencial de su proceso de aprendizaje, tal y como señalaba acertadamente Gómez Parra (2010): «El alumno no aprende para ser evaluado, sino que es evaluado para aprender» (p. 5).

En este sentido, es fundamental comprender que la evaluación no solo debe adaptarse a las nuevas demandas pedagógicas, sino también convertirse en una herramienta que fomente la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje. Para ello, es necesario utilizar estrategias evaluativas que fomenten la curiosidad, el pensamiento crítico y la creatividad, habilidades

¹ El concepto de evaluación formativa fue introducido por primera vez por Scriven (1967), en el contexto de la evaluación de programas y no de estudiantes. Posteriormente, Bloom, et al. (1971) lo popularizaron con su significado actual, diferenciándolo explícitamente de la evaluación sumativa.

indispensables en el contexto educativo actual. Así, la evaluación formativa no se limita a identificar los logros individuales, sino que se convierte en un proceso colectivo en el que docentes y estudiantes participan activamente en la construcción de un aprendizaje significativo y transformador. La evaluación formativa, además, logra incrementar la motivación del alumnado en sus actividades académicas debido a la implicación del profesor en ellas, y los estudios señalan que aumenta el rendimiento de los estudiantes (Luna-Acuña et al., 2023). Este enfoque invita, además, a reflexionar sobre el papel central del docente como mediador de experiencias, que no solo evalúa resultados, sino que guía y enriquece el proceso educativo en su conjunto.

Desde esta premisa, este artículo explora algunos de los retos y oportunidades que plantea este tipo de evaluación en las situaciones de aprendizaje, poniendo el foco en cómo diseñar y aplicar prácticas evaluativas auténticas y transformadoras.

2. ROL DE LA EVALUACIÓN EN LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE

La evaluación en el marco de las situaciones de aprendizaje no puede entenderse como un proceso meramente administrativo o sumativo. Su naturaleza debe trascender hacia un enfoque integrador y formativo, en el que el alumnado no solo recibe retroalimentación, sino que también participa activamente en su propio desarrollo. Este cambio de paradigma sitúa a la evaluación como un eje transversal en el diseño y la implementación de las situaciones de aprendizaje, y permite a docentes y estudiantes construir juntos procesos significativos que vinculen competencias clave con problemas reales del entorno.

Desde una perspectiva formativa, la evaluación tiene como función principal orientar el aprendizaje hacia la adquisición de competencias clave y las situaciones de aprendizaje, tal como se encuentran definidas en el marco de la LOMLOE, están diseñadas para promover un aprendizaje activo mediante tareas interdisciplinarias contextualizadas en problemas reales. En este sentido, la evaluación actúa como un mapa que permite al alumnado comprender no solo qué está aprendiendo, sino también por qué y para qué es relevante (Morales, 2010).

Por ejemplo, en una situación de aprendizaje en la que se involucre el diseño de soluciones sostenibles para reducir el consumo energético en un centro escolar, la evaluación debe plantearse como un proceso continuo. A través de instrumentos como rúbricas o listas de verificación, el alumnado puede recibir retroalimentación constante sobre aspectos específicos de su trabajo, desde la formulación inicial del problema hasta la presentación de soluciones. Esto no solo guía el aprendizaje, sino que también vincula los contenidos curriculares con los desafíos del mundo real.

Al integrar la evaluación en cada etapa del proceso de aprendizaje, es posible identificar de manera temprana las principales dificultades que están teniendo y, de ese modo, diseñar estrategias para abordarlas y superarlas (Yorke, 2003). Así, el alumno comprende que los errores son parte del proceso de construcción del conocimiento y se fomenta un aprendizaje más profundo y significativo.

2.1 La autoeficacia como objetivo evaluativo

Uno de los aspectos fundamentales de la evaluación en situaciones de aprendizaje es su capacidad para reforzar la autoeficacia del alumnado. Este concepto, desarrollado por Bandura (2002), se refiere a la percepción que los estudiantes tienen de su capacidad para completar con éxito una tarea. En el contexto de las situaciones de aprendizaje la evaluación debe ser un elemento importante que contribuya a desarrollar esta percepción. Para fomentar la autoeficacia, es crucial que las tareas propuestas en las situaciones de aprendizaje sean desafiantes pero alcanzables. La experiencia de éxito que surge al resolver problemas reales, como los planteados en estas situaciones, aumenta la confianza del alumnado en sus propias habilidades. Por ejemplo, si una situación de aprendizaje implica organizar una campaña de reciclaje en el centro educativo, los logros concretos, como crear materiales informativos o fomentar la participación activa de la comunidad escolar, refuerzan la percepción de competencia del alumnado.

Para lograrlo, es esencial tener en cuenta dos aspectos fundamentales propios de la evaluación: los momentos (¿cuándo se evalúa?) y los protagonistas (¿quién evalúa y quién es evaluado?). En cuanto a los participantes en el proceso evaluativo, deben incluirse fórmulas y estrategias, no solamente de feedback unidireccional desde la figura del docente hacia el alumno,

sino también herramientas de autoevaluación y de coevaluación, por ejemplo, la evaluación por pares, la cual ha demostrado que refuerza la autoeficacia de los estudiantes al tener la oportunidad de evaluar escritos de sus compañeros (Gaspar-Cámara et al., 2023). En este sentido, es imprescindible profundizar con los alumnos en el contenido de los comentarios que hacen a sus compañeros, dado que, como señalan Hattie y Timperley (2007), el efecto que vaya a tener la evaluación por pares depende de la retroalimentación que reciban, no de indicarles simplemente si la tarea está correcta o no, sino que es preciso señalarles dónde y qué aspectos pueden mejorar.

Con respecto a los momentos debería aplicarse la denominada evaluación frecuente, entendida como la aplicación regular de actividades evaluativas a lo largo del proceso de aprendizaje. Su principal ventaja es su capacidad para proporcionar retroalimentación constante y promover un aprendizaje continuo y, bien diseñada, puede ayudar a evitar enfoques de aprendizaje superficiales dado que promueve una comprensión más profunda y un análisis crítico del contenido. Sin embargo, a pesar de que Stefani (2004) señala que la evaluación formativa es un componente clave de la profesionalidad docente, es cierto que este tipo de evaluación plantea retos importantes, especialmente en términos de tiempo y carga administrativa para el profesorado. Para superar las barreras asociadas a la carga administrativa, es fundamental recurrir a herramientas digitales que simplifiquen el proceso de evaluación, como aplicaciones para crear rúbricas o plataformas que permitan realizar encuestas y recopilar evidencias del aprendizaje. En este sentido, y como propuesta para continuar profundizando en un tema de actualidad, se recomienda también el uso de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa con el objetivo de eliminar este tipo de barreras y cargas administrativas, dado que estas aplicaciones son capaces de ofrecer la posibilidad de optimizar y automatizar estos procesos de evaluación, reduciendo los errores y personalizando y adaptando el feedback (García-Peñalvo, 2024).

2.2 El feedback como estrategia central en las situaciones de aprendizaje

El feedback, ya sea dado por el docente, un compañero, o una IA, es quizás el elemento más potente de la evaluación, debido a que no solamente infor-

ma sobre el desempeño, sino que también tiene como principal objetivo guiar al alumno hacia la mejora continua. Por tanto, independientemente de quién aporte el feedback, este debe ser constructivo, claro y oportuno, dando así la oportunidad a los estudiantes de reflexionar sobre sus debilidades y sus fortalezas. Para Sanmartí (2007), que considera que la evaluación es el motor del aprendizaje, es clave cuidar la retroalimentación que reciben los alumnos, así como los momentos y los modos en los que se lleva a cabo.

El uso del feedback es particularmente relevante en situaciones de aprendizaje, donde las tareas suelen ser complejas y multifacéticas. Retomando el ejemplo propuesto anteriormente, en una situación de aprendizaje donde el objetivo es generar soluciones sostenibles para reducir el consumo energético en un centro escolar, el feedback puede centrarse en aspectos específicos, como la calidad de la investigación individual que hayan tenido que llevar a cabo para la búsqueda de soluciones, en la creatividad de las propuestas finales o en la eficacia de la comunicación a la hora de exponerlas en clase. El hecho de tener múltiples oportunidades y áreas donde ser evaluados, es uno de los aspectos que Bain (2006) señala como claves cuando los alumnos valoran a sus profesores junto a un alto nivel de exigencia en sus materias.

El feedback, entendido como retroalimentación, no solo informa sobre el desempeño del alumnado, sino que también constituye una estrategia clave para fomentar la autorregulación, la motivación y la mejora continua en el aprendizaje. En situaciones de aprendizaje en las que las tareas suelen ser abiertas, colaborativas y orientadas a la resolución de problemas reales, el feedback proporciona a los estudiantes un marco necesario para que evalúen su progreso y ajusten sus estrategias. La neuroeducación subraya el impacto positivo de la retroalimentación en las funciones ejecutivas y la memoria, especialmente cuando se proporciona de manera inmediata y relacionada con la tarea actual. Como señala De la Vega (2022), el feedback eficaz activa regiones cerebrales como la amígdala y la corteza prefrontal, fundamentales para la reflexión, la regulación emocional y la consolidación de aprendizajes.

Cuando se lleva a cabo el feedback, hay que tener presente que debe ser eficaz, de lo contrario, puede convertirse en una herramienta que al docente le resulta costosa, y al alumno inútil según estudios como el de Sadler

(2010). En este sentido, el profesor debe buscar la manera de dar mayor importancia a la retroalimentación en lugar de a la calificación (en el caso de que el trabajo vaya acompañado de calificación, por ejemplo), dado que la tendencia de los estudiantes es a quedarse con solo la calificación, y también a que el feedback dado a los alumnos tenga sentido para ellos y les oriente hacia la mejora para futuras tareas o trabajos. Para evitar esto, Morales (2012) profundiza en tres tipos de orientaciones que señala como imprescindibles para llevar a cabo un feedback útil para los alumnos: dar información previa a los alumnos (cómo se va a evaluar, qué herramientas se van a utilizar, poner a disposición de los alumnos trabajos «modelo», etc.), informar a los alumnos sobre los trabajos (revisión de exámenes en conjunto, revisar con la clase los errores más frecuentes en los trabajos, etc.) y hacer una doble corrección de los trabajos, de modo que los alumnos pueden aplicar lo aprendido con la retroalimentación al segundo trabajo.

Además del feedback, el concepto de *feedforward* cobra relevancia en contextos educativos innovadores. Este enfoque no solo se centra en analizar los errores o logros pasados, sino que también orienta al estudiante hacia las acciones necesarias para alcanzar sus metas futuras. Según Goldsmith (2003), el *feedforward* ayuda a los estudiantes a tener una visión positiva del futuro, guiándolos hacia mejoras concretas y promoviendo un aprendizaje orientado a la acción. Ahumada (2005) destaca que esta práctica potencia el aprendizaje a través de indicaciones claras y constructivas sobre cómo aplicar el conocimiento adquirido en nuevos contextos.

El diseño de situaciones de aprendizaje debe tener en cuenta tanto el feedback como el *feedforward* como elementos complementarios. Mientras que el feedback se centra en ofrecer retroalimentación inmediata sobre el desempeño actual, el *feedforward* permite al estudiante reflexionar sobre los pasos necesarios para avanzar. Este equilibrio resulta especialmente eficaz en tareas complejas y secuenciales, en las que los estudiantes deben ajustar continuamente sus estrategias. Además, ambos tienen un impacto positivo en la motivación intrínseca del alumnado. Un feedback positivo y constructivo, que enfatice los logros y sugiera áreas de mejora, incrementa la producción de dopamina, asociada con el placer y la recompensa, lo que fomenta una actitud positiva hacia el aprendizaje, mientras que el *feedforward*, al centrarse en metas futuras, refuerza la percepción de autoeficacia

y alienta al estudiante a asumir nuevos desafíos con confianza (De la Vega, 2022). Para que estos procesos sean efectivos, el diálogo debe ser fluido y bidireccional, proporcionando oportunidades para que el alumnado reflexione, participe activamente en la planificación de su aprendizaje y desarrolle habilidades de pensamiento crítico. En este sentido, Burgueño-López (2019) insiste en la necesidad de generar relaciones de confianza con los estudiantes, dado que tiene una influencia directa con la motivación de estos hacia el aprendizaje e incluso impacto directo en el rendimiento académico.

3. DISEÑO DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE CON EVALUACIÓN INTEGRADA

La situación de aprendizaje, por tanto, requiere integrar la evaluación como un componente esencial desde el inicio, alineado con los objetivos de aprendizaje, las competencias clave y las tareas propuestas al alumnado. Para ello, es necesario que su diseño tenga en cuenta las siguientes características:

- Contextualización del aprendizaje. Uno de los aspectos más relevantes a la hora de diseñar situaciones de aprendizaje y evaluar el proceso es que el contexto debe ser real y relevante para los alumnos, de manera que puedan establecer conexiones (en muchas ocasiones inconscientes) entre lo académico y lo cotidiano.
- Orientación a competencias clave. Además de los propios contenidos curriculares, la situación debe promover el desarrollo de las competencias que son fundamentales para el desarrollo integral de las personas en nuestra sociedad, tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas o la creatividad.
- Evaluación como proceso continuo (evaluación frecuente). En el diseño de las situaciones de aprendizaje, tal y como se ha explicado anteriormente, es esencial que la evaluación se realice en varios momentos del proceso, enfatizando la importancia de cuidar los procesos para obtener un producto final de mayor calidad.
- Diversidad de instrumentos y técnicas evaluativas. Desde rúbricas hasta portafolios, pasando por diarios de aprendizaje, autoeva-

luación, coevaluación... El diseño debe incluir herramientas que permitan recoger evidencias del aprendizaje desde múltiples perspectivas.

- Participación activa. El alumno debe ser un elemento activo en el proceso de aprendizaje, en el que se incluye la evaluación.

3.1 Pasos para la creación de una situación de aprendizaje con evaluación integrada

Para el diseño de una situación de aprendizaje con evaluación integrada que sea coherente y efectiva se proponen una serie de pasos a tener en cuenta en su planificación:

- Planteamiento del reto: el primer paso es identificar un desafío o problema relevante que actúe como eje central de la situación de aprendizaje. Este reto debe ser lo suficientemente amplio como para permitir múltiples aproximaciones y concreto para que el alumnado pueda abordarlo de manera estructurada. Por ejemplo, en una situación de aprendizaje interdisciplinar sobre sostenibilidad, el reto podría plantearse de la siguiente manera: «¿Cómo podemos reducir la huella ecológica de nuestro centro educativo?». Este problema invita al alumnado a investigar, analizar datos, proponer soluciones y comunicar resultados, lo que implica la vinculación de competencias científicas, sociales y comunicativas.
- Definición de objetivos y competencias: el diseño debe especificar claramente los objetivos de aprendizaje y las competencias clave que se pretenden desarrollar. Esto permite ajustar las tareas propuestas a los criterios de evaluación. En el ejemplo anterior, los objetivos podrían ser los siguientes: comprender los conceptos de huella ecológica y sostenibilidad, desarrollar habilidades de investigación y análisis de datos, y mejorar la comunicación oral y escrita. Las competencias clave relacionadas serían la competencia científica, la competencia digital y la competencia para aprender a aprender.
- Planificación de tareas: El núcleo de la situación de aprendizaje son las tareas que realiza el alumnado. Estas deben ser variadas, signi-

ficativas y desafiantes, y deben permitir que los estudiantes participen activamente en su propio proceso de aprendizaje. En el caso del proyecto de sostenibilidad, las actividades podrían incluir:

- Fase de investigación: recopilación de datos sobre el consumo energético del centro educativo y análisis de sus impactos ambientales.
- Fase creativa: diseño de propuestas para reducir la huella ecológica, como la implementación de energías renovables o campañas de sensibilización.
- Fase de comunicación: presentación de las propuestas al resto de la comunidad educativa.

Cada actividad debe diseñarse teniendo en cuenta la forma de evaluarla y la evidencia que se recogerá para valorar el aprendizaje.

- Selección de los instrumentos de evaluación: la elección de los instrumentos de evaluación es crucial para garantizar que se valoren tanto los resultados como los procesos de aprendizaje. Entre los más utilizados en situaciones de aprendizaje se encuentran:
 - Rúbricas: permiten definir criterios claros de evaluación y proporcionar retroalimentación específica.
 - Portafolios: facilitan la recopilación de evidencias del aprendizaje a lo largo del proceso.
 - Diarios de aprendizaje: promueven la reflexión del alumnado sobre su propio progreso.
 - Evaluaciones entre iguales: fomentan la colaboración y el aprendizaje entre compañeros.
 - Observaciones sistemáticas: ayudan a valorar aspectos como la participación, la creatividad o el trabajo en equipo.
- Estrategias de retroalimentación: el diseño debe incluir momentos específicos para proporcionar feedback al alumnado, tanto de manera individual como grupal. Este feedback debe ser constructi-

vo, orientado a la mejora y, en la medida de lo posible, complementarse con estrategias de *feedforward*, es decir, de orientación hacia acciones futuras.

3.2 Ejemplo práctico

A continuación, se describe un ejemplo práctico que ilustra cómo diseñar una situación de aprendizaje con evaluación integrada.

Título: «Diseñemos un huerto escolar sostenible».

- Reto: ¿cómo podemos diseñar y mantener un huerto escolar que promueva la sostenibilidad ambiental y el aprendizaje colaborativo?
- Objetivos de aprendizaje:
 - Conocer los principios básicos de la agricultura ecológica.
 - Desarrollar habilidades de planificación y trabajo en equipo.
 - Mejorar la comunicación oral y escrita mediante la presentación de resultados.
- Competencias clave:
 - Competencia científica.
 - Competencia social y cívica.
 - Competencia digital.
- Actividades:
 - Investigación sobre los tipos de cultivos adecuados para la región y las prácticas de agricultura sostenible.
 - Diseño del huerto mediante herramientas digitales, como aplicaciones de planificación de espacios.
 - Construcción del huerto y plantación de los cultivos seleccionados.
 - Documentación del proceso mediante portafolios digitales y presentaciones grupales.

- Evaluación:
 - Rúbricas para valorar el diseño y ejecución del huerto.
 - Portafolios para recoger evidencias del aprendizaje.
 - Autoevaluación y coevaluación de los resultados para fomentar la reflexión crítica.

4. RETOS Y PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN EN LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE

La evaluación en el contexto de las situaciones de aprendizaje plantea múltiples retos y oportunidades que exigen una reflexión constante. Estos desafíos están estrechamente relacionados con los cambios en los paradigmas educativos y con las exigencias de los entornos socioeconómicos y culturales. La incorporación de enfoques innovadores y transformadores en la evaluación requiere no solo diseñar nuevas herramientas, sino también cambiar las actitudes, los roles y las prácticas de docentes y estudiantes. De esta manera, esta compleja tarea genera retos en múltiples niveles y escenarios los cuales deben ser tratados y analizados desde diferentes perspectivas para conseguir integrar adecuadamente el proceso evaluativo en el aprendizaje.

Uno de los mayores desafíos consiste en transformar la visión de la evaluación como un medio de calificación hacia un enfoque formativo y auténtico centrado en el aprendizaje. Según Mejía-Rodríguez y Mejía-Leguía (2021), es esencial que la evaluación vaya más allá de la medición cuantitativa y promueva el aprendizaje continuo y la reflexión tanto en docentes como en estudiantes. Esto implica desarrollar metodologías que integren la autoevaluación y la coevaluación, y que proporcionen oportunidades para la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo.

Para lograr este cambio, es imprescindible capacitar a los docentes en el diseño y aplicación de instrumentos evaluativos que estén alineados con las competencias esperadas y promuevan el desarrollo integral de los estudiantes. Además, es necesario adoptar una evaluación auténtica que relacione los aprendizajes con contextos reales, de modo que los estudiantes

puedan demostrar sus competencias en situaciones prácticas y relevantes (Chaviano-Herrera et al., 2016).

Otro de los principales retos que enfrenta la evaluación es la implicación activa de los estudiantes en dicho proceso. La evaluación tradicional (entendida como sumativa o final), centrada exclusivamente en la perspectiva del docente, limita el potencial formativo del proceso evaluativo. Por ello, es crucial incorporar prácticas que empoderen a los estudiantes y los conviertan en agentes activos de su propio aprendizaje. Según Chaviano Herrera et al. (2016), la evaluación debe concebirse como un proceso dialógico en el que los estudiantes participen activamente en la construcción de criterios evaluativos y en la valoración de su propio progreso.

Las propuestas incluyen talleres de creación conjunta de rúbricas, sesiones de evaluación grupal, dinámicas de metacognición o prácticas de diálogo socrático, el cual ha mostrado una gran capacidad de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes (Dalim, 2022; Ho, 2023), entre otros beneficios. Estas técnicas deben estar fundamentadas en permitir a los estudiantes reflexionar sobre su aprendizaje y tomar decisiones informadas para mejorar su rendimiento. Este enfoque refuerza la autonomía, fomenta una mayor responsabilidad y refuerza el conocimiento adquirido, tanto de los contenidos del currículo como el aprendizaje de uno mismo y de los demás.

El uso de herramientas tradicionales, como los exámenes estandarizados, a menudo no logra capturar la complejidad de las competencias adquiridas en situaciones de aprendizaje. Para superar esta limitación, es necesario diseñar técnicas innovadoras como portafolios digitales, análisis de casos prácticos, evaluaciones basadas en proyectos y simulaciones interactivas. Estas herramientas permiten evaluar de manera más integral, teniendo en cuenta no solo los resultados, sino también los procesos de aprendizaje. Además, el uso de tecnologías digitales puede facilitar la recopilación de datos en tiempo real y hacer un seguimiento del progreso de los estudiantes (Ramírez et al., 2024). Herramientas como las plataformas de aprendizaje adaptativo y las aplicaciones de evaluación formativa ofrecen retroalimentación inmediata y personalizada, lo que mejora significativamente la experiencia de aprendizaje.

Otro de los grandes retos para los docentes que pretenden aplicar la evaluación formativa es la sobrecarga administrativa de la profesión, la cual

a menudo reduce el tiempo y la energía disponibles para que los docentes se concentren en diseñar y aplicar este tipo de diseños evaluativos. Martínez Rizo (2013) señala que la presión por cumplir con requisitos burocráticos y el exceso de tareas administrativas pueden hacer que la evaluación se reduzca a un trámite más, perdiendo su potencial pedagógico. Este problema es particularmente evidente en contextos con grupos numerosos o en instituciones con recursos limitados. Además, la implementación de pruebas estandarizadas externas puede entrar en conflicto con los enfoques de evaluación formativa, desviando la atención hacia objetivos que no siempre reflejan el aprendizaje auténtico de los estudiantes. En este sentido, es necesario reflexionar sobre los trámites administrativos y burocráticos, tratando de simplificar y reducir lo máximo posible estos procesos e incluso incluir herramientas digitales de IA para ayudar a los profesores a automatizar procesos que, manualmente, llevarían demasiado tiempo.

Por último, la evaluación formativa se enfrenta al desafío de la falta de formación específica en este tema por parte de los profesionales de la educación, debido a que la formación inicial de los docentes suele ser insuficiente en cuanto a evaluación se refiere, y con una percepción limitada de su papel como evaluadores. Además, tampoco tienen conocimientos adecuados de las posibles herramientas y métodos de evaluación y la investigación muestra que los cursos de actualización profesional a menudo son demasiado teóricos y desconectados de las realidades del aula. Esto provoca que los docentes se sientan desmotivados para aplicar lo aprendido o que no logren integrar las nuevas estrategias en su práctica diaria. Según Stiggins (2001), la formación en evaluación debe estar diseñada para responder a las necesidades reales de los docentes y facilitar herramientas prácticas que puedan aplicar en su contexto inmediato.

5. CONCLUSIONES: LA EVALUACIÓN COMO «SITUACIÓN DE APRENDIZAJE»

La transformación pedagógica promovida no solo por la nueva legislación y sus innovaciones terminológicas, sino también por los nuevos contextos sociales y culturales, alcanza de la misma manera a los procesos evaluativos. Como se ha venido señalando a lo largo del artículo, la finalidad de la

evaluación ha cambiado, pasando de buscar una calificación a convertirse en una oportunidad de aprendizaje en sí misma, es decir, en una «situación de aprendizaje». Así, se hace especialmente relevante el diseño de evaluaciones que sean formativas y, según señalan Barba-Martín y Hortigüela-Alcalá (2022), compartidas, es decir, en diálogo con los estudiantes, implicándoles en el proceso. De esta manera se contribuye a su autorregulación, motivación y desarrollo integral, encontrando sentido en lo que se aprende y en cómo se evalúa lo que se aprende.

Esta transparencia fomenta la justicia educativa, estableciendo un marco de confianza y corresponsabilidad entre docentes y estudiantes, para crear ciudadanos más justos, críticos y culturalmente sensibles (Murillo e Hidalgo, 2016). Un enfoque evaluativo basado en la transparencia y la participación activa del alumnado no solo favorece la comprensión de los objetivos de aprendizaje, sino que también fomenta su implicación consciente en las tareas asignadas. Al hacer partícipe al estudiante en un proceso de evaluación claro, debatido y abierto, este adquiere las herramientas necesarias para comprender lo que se espera de él, enfrentarse a los retos educativos con confianza y tomar decisiones informadas sobre su progreso. Este tipo de práctica fomenta un sentido de responsabilidad en el aprendizaje y facilita la autorregulación, un componente esencial para el desarrollo de competencias clave, tal y como señalan Hortigüela-Alcalá et al. (2019). Gracias a esta implicación activa y continua, el alumnado consolida su capacidad para, entre otras cosas, reflexionar sobre su desempeño, ajustar sus estrategias y asumir un papel protagonista en su propio desarrollo formativo.

La evaluación, en muchas ocasiones la gran olvidada dados los recursos y esfuerzos puestos en el diseño de actividades y tareas, se convierte en una «situación de aprendizaje» ideal, con un potencial transformador muy relevante. El salto a una evaluación formativa y compartida requiere compromiso institucional y una colaboración activa de todos los agentes implicados en los procesos educativos para construir un sistema evaluativo que potencie al máximo el aprendizaje y el crecimiento personal de cada estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva educacional, formación de profesores*, (45), 11-24. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de València.
- Bandura, A. (2002). *Self-efficacy. The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Barba-Martín, R., y Hotigüela-Alcalá, D. (2022). Si la evaluación es aprendizaje, he de formar parte de la misma. Razones que justifican la implicación del alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 9-22. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.001>
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., y Madaus, G. F. (1971). *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill.
- Burgueño-López, J. (2019). La relación profesor-alumno en la metodología *flipped classroom*. *Miscelánea Comillas*, 77(150), 93-113. <http://hdl.handle.net/11531/40361>
- Chaviano Herrera, O., Baldomir Mesa, T., Coca Meneses, O., y Gutiérrez Maydata, A. (2016). La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. *Edumecentro*, 8(4), 191-205.
- Dalim, S. F., Ishak, A. S., y Hamzah, L. M. (2022). Promoting Students' Critical Thinking Through Socratic Method: The Views and Challenges. *Asian Journal of University Education*, 18(4), 1034-1047. https://ajue.uitm.edu.my/wp-content/uploads/2022/10/15-Done_F-SITI-FAIRUZ.pdf
- De la Vega, I. N. (2022). Una aproximación al concepto de evaluación para el aprendizaje y al feedback con función reguladora a partir de los diarios docentes. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 69-89. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39642>
- García-Peñalvo, F. J. (2024). Cómo afecta la inteligencia artificial generativa a los procesos de evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, (549). <https://repositorio.grial.eu/server/api/core/bitstreams/48755dd2-922c-427f-a8fo-541a6c56430b/content>
- Gaspar-Cámara, A., Fernández-Sánchez, M. J., y Sánchez-Herrera, S. (2023). Percepción del alumnado universitario sobre la evaluación por pares en tareas de escritura. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 541-554. <https://doi.org/10.5209/rced.79599>

- Goldsmith M. (2003). Try *feedforward* instead of feedback. *Journal for Quality and Participation*, 38-40. <https://cphrbc.ca/wp-content/uploads/2013/05/MGoldsmith-article-1.pdf>
- Gómez Parra, S. (2010). Situaciones de aprendizaje y evaluación. *Padres y Maestros*, (329), 5-9. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1258>
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Ho, Y. R., Chen, B. Y., y Li, C. M. (2023). Thinking more wisely: using the Socratic method to develop critical thinking skills amongst healthcare students. *BMC Medical Education*, 23, 173. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04134-2>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., y González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: Confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Luna-Acuña, M. L., Bazán-Linares, M. V., Peralta-Roncal, L. E., y Gaona-Portal, M. del P. (2023). Impacto de la Evaluación Formativa en la Educación Primaria. *Revista Docentes 2.0*, 16(2), 335-346. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.431>
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, 35(139), 128-150. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.139.35716>
- Mejía-Rodríguez, D. L., y Mejía-Leguía, E. J. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 702-715. <http://doi.org/10.15359/ree.25-3.38>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP]. (2022, 2 de marzo). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *BOE* (Boletín Oficial del Estado), 52, 24386-24504.
- Morales, M., y Fernández, J. (2022). *La evaluación formativa. Estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. Ediciones SM.
- Morales, P. (2010). *Ser profesor: una mirada al alumno*. Universidad Rafael Landívar.
- Morales, P. (2012). La información de retorno en la evaluación (feedback). En J. C. Torre-Puente (Coord.), *Educación y nuevas sociedades: La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria* (pp.191-220). Universidad Pontificia Comillas.
- Murillo, F., y Hidalgo, N. (2016). Enfoques fundamentales de evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61. <https://doi.org/10.15366/riee2015.8.1.003>

- Ramírez, N. M. M., Toapanta, V. E. D., Chango, E. E. A., y Lunavictoria, D. O. G. (2024). Evaluación del aprendizaje en la era de la inteligencia artificial. *Polo del Conocimiento*, 9(3), 1977-1998.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Graó.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. En Ralph W. Tyler et al. (eds.), *Perspectives in Evaluation, American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation*, 1 (pp. 39-83). Rand McNally.
- Stefani, L. (2004). Assessment of Student Learning: promoting a scholarly approach. *Learning and Teaching in Higher Education*, (1), 51-66. <https://eprints.glos.ac.uk/3608/>
- Stiggins, R. J. (2001). Unfulfilled Promise of Classroom Assessment. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 20(3), 5-15.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, 477-501. <https://doi.org/10.1023/A:1023967026413>

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Burgueño López, J. (2023). La evaluación formativa en las situaciones de aprendizaje: retos y oportunidades. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (53), 105-122. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17176896>