

# El Papel de la Evaluación y la Calificación dentro del Aula

## The Role of Assessment and Grading in the Classroom

Manuel Romero Hilario \*

Universidad de Málaga, España

### DESCRIPTORES:

Evaluación  
Calificación  
Educación primaria  
Currículum  
Proceso de enseñanza-  
aprendizaje

### RESUMEN:

La evaluación y la calificación forman parte de la idiosincrasia del proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de las aulas. Ambas confluyen en el día a día de los centros escolares y cobran especial relevancia en la función como docente. El objetivo del presente artículo es plasmar cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación y de calificación dentro del desarrollo de la comunicación y la expresión oral dentro de una experiencia educativa en un aula de segundo curso de Educación Primaria de un centro educativo español de carácter público, así como la interrelación existente entre ambos procesos, analizando la influencia que ejercen sobre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Para ello, este artículo se apoya en tres fuentes de información: la recogida de información de los distintos procesos evaluativos usados en el aula a lo largo del curso escolar y la revisión legislativa estatal y bibliográfica sobre la evaluación referente a los procesos que se dieron en el aula. Al finalizar el artículo se exponen una serie de conclusiones acerca de las implicaciones prácticas y limitaciones metodológicas halladas sobre el papel de la evaluación y el papel de la calificación dentro de la experiencia educativa descrita.

### KEYWORDS:

Assessment  
Grading  
Primary School  
Curriculum  
Learning and teaching  
process

### ABSTRACT:

The assessment and grading are part of the idiosyncrasy of the teaching and learning process in classroom. Furthermore, these two educational elements coexist every day in the daily routine of the schools and they also have special relevance in the teaching function concerning how teachers analyze the student learning and how they take new methodological decisions to improve the process. The objective of this article is to expose how both processes are developed during the learning of the communication skills in an educational experience applied in a second year of primary education classroom in Spain, as well as how assessment and grading are interconnected during the educational process, analyzing the influence they have in the different periods of the teaching and learning process in classroom. For the preparation of this article, three sources of information have been used: the methodological processes used in classroom, regarding the activities proposed and the methods to assess and grades pupils during the experience, but also legislative and bibliographic review about assessment and grading. At the end of the article, it depicts a set of limitations and practical implications discovered during the educative experience exposed regarding the assessment and grading role in the educational process.

### CÓMO CITAR:

Romero Hilario, M. (2024). El papel de la evaluación y la calificación dentro del aula. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(2), 117-134.  
<https://doi.org/10.15366/rie2024.17.2.006>

## 1. Introducción

Dentro del contexto escolar, el proceso de evaluación del aprendizaje y de la enseñanza es uno de los aspectos más controvertidos que existen hoy en día. Debido a su complejidad y a las distintas perspectivas que hay acerca de ésta, se convierte en un reto a afrontar por parte del cuerpo docente (Sanmarti Puig, 2020).

Existen factores externos que condicionan el papel docente sobre la evaluación dentro del aula. Factores como la falta de tiempo, la excesiva burocratización o el currículo escolar se establecen como ejes de presión sobre el docente a la hora de ejercer un proceso evaluativo de calidad que repercuta positivamente en el aprendizaje del alumnado.

Asimismo, también existen factores de carácter intrínseco o profesional. Estos se relacionan al desconocimiento sobre la evaluación, la confusión entre calificar y evaluar, la carencia formativa en este ámbito o el propio estrés docente que provoca el ejercer un rol burocrático en vez de pedagógico.

A pesar de todos estos factores, el papel del docente es fundamental en el proceso de aprendizaje ya que son los que tienen mayores conocimientos para poder llevar a cabo un andamiaje de calidad en sus aulas, favoreciendo un aprendizaje mucho más significativo y estimulante para el alumnado.

De este modo, algunos estudios subrayan la importancia de visibilizar los procesos de evaluación en etapas inferiores como la Educación Primaria ya que la mayoría de las investigaciones publicadas se dan en el nivel superior universitario (Bizarro Flores et al., 2021).

Teniendo en cuenta todo esto, este presente artículo pretende exponer y analizar cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación y de calificación dentro del contexto escolar a través de una experiencia llevada a cabo en un aula de segundo de Educación Primaria para el área de Lengua Castellana y Literatura.

Para ello, el artículo se apoyará en un análisis sobre qué se interpreta como evaluación dentro del currículo escolar vigente, llevando a una separación entre los conceptos evaluar y calificar. Posteriormente pasará a desarrollar las diferencias entre evaluación y calificación como procesos desarrollados dentro del aula para luego valorar las repercusiones que tienen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por último, finalizará con unas conclusiones acerca de la realidad educativa vivenciada en la experiencia expuesta.

## 2. La evaluación dentro del currículo escolar: ¿evaluar o calificar?

A lo largo de las últimas décadas, el sistema educativo español ha sufrido una gran variedad de reformas educativas. Desde el año 2006 España ha vivido tres grandes reformas educativas a través de las siguientes leyes orgánicas:

- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación,
- la Ley Orgánica 8/2012, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, y
- la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOMLOE).

Todas ellas han traído consigo una perspectiva diferente de la educación, así como del proceso evaluativo dentro de las aulas del sistema educativo español. Esto quiere decir que han influido en las labores docentes de su día a día y en el propio aprendizaje del alumnado, cambiando lenguajes y añadiendo al proceso más burocracia, pero que en esencia mantienen las mismas prácticas.

La evaluación ha ido adquiriendo nuevos apellidos y connotaciones en cada una de ellas, haciendo que este término acuñe multitud de conceptos y, en palabras de Alcaraz Salarirche (2015), perdiendo el referente al que acude estos. Por tanto, “añadir apellidos al mismo concepto para distinguirlo de lo que verdaderamente ya de por sí no representa, resulta un pleonasma poco clarificador que no elimina la confusión” (Rodríguez, 2003 en Alcaraz Salarirche, 2015, p. 405).

Es por ello que conviene diferenciar dos términos que son esenciales para comprender la finalidad de este artículo, que es la de distinguir el proceso de evaluación y el proceso de calificación dentro del aula. Estos términos son la evaluación formativa y la evaluación sumativa respectivamente. Scriven (1967) lleva a cabo una distinción conceptual de ambos términos. Expresa que cuando el proceso evaluativo se focaliza en desarrollar o mejorar cualquier proceso educativo es una evaluación formativa. Mientras tanto, si lo que se pretende es valorar o tomar una serie de decisiones al final de un proceso, es una evaluación sumativa, donde el propósito es averiguar lo que ha aprendido el alumnado.

Chen y cols. (2021) aclaran que la evaluación formativa requiere de un proceso de planificación para obtener evidencias de aprendizaje a través de las actividades diseñadas y que todo ello se emplea para el ajuste de la orientación del conjunto de estrategias metodológicas para promover un adecuado rendimiento de estas. Por tanto, el concepto de evaluación formativa alude a evaluar, mientras que el concepto de evaluación sumativa alude a calificar.

Teniendo en cuenta esta aclaración terminológica, las buenas intenciones plasmadas en la ley chocan con la realidad educativa que se vive en las aulas, puesto que las sensaciones del profesorado es que la prescripción normativa conduce a llevar a cabo prácticas más relacionadas con la calificación que con la evaluación.

En la etapa de la Educación Primaria, la LOMLOE expresa lo siguiente sobre cómo ha de ser la evaluación en dicha etapa: “La evaluación del alumnado será continua un global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de procesos de aprendizaje” (Ley Orgánica 3/2020, Artículo 20, p. 122888).

Lo que sin duda alguna expresa la Ley Orgánica es una declaración de buenas intenciones. El carácter continuo y global del proceso evaluativo puede garantizar una alta probabilidad de que los procesos de enseñanza y aprendizaje mejoren y, por ende, la calidad de la enseñanza tienda a mejorar.

La pretensión del carácter global, entiéndase, tener en cuenta todos los procesos evolutivos del alumnado: el desarrollo cognitivo, social y afectivo; y no solo el académico es fundamental ya que va acorde al desarrollo integral del alumnado. En relación a la continuidad, se pretende que el proceso evaluativo esté inmerso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo fundamental en ello, con el fin de perseguir y detectar posibles dificultades, analizando sus causas y adaptar las prácticas educativas (Morey Alzamora, 2001).

Sin embargo, esta concepción choca con la práctica educativa, es decir, lo que se vive en el día a día en las aulas, y lo que realmente expresa el currículo sobre el concepto de evaluación con un carácter difuso que, en realidad, alude a la calificación.

Es por ello que la propia normativa se centra en un perfil de carácter más tecnocrático de cómo se entiende la evaluación, enfocándola hacia la calificación, surgiendo así los criterios de evaluación, entendidos como referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, Artículo 2).

Se interpreta que surgen como medio para poder evaluar, cuando verdaderamente pretende calificar el nivel competencial del alumnado en cada una de las áreas, teniendo en cuenta las competencias específicas de éstas (Real Decreto 157/2022, Artículo 2) y a, su vez, poder evaluar las Competencias Clave, las cuales tienen una estrecha vinculación con las competencias específicas de área.

La evaluación plasmada en el currículo se aleja del carácter global y continuo para aproximarse cada vez más al concepto de calificación. No se pretende valorar los progresos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y llevar a cabo un periodo reflexivo de las distintas metodologías o recursos educativos que se empleen para la posterior mejora de la práctica educativa. Ni tampoco establecer un proceso de democratización del proceso de evaluación donde el propio alumnado tome protagonismo en sus propios aprendizajes, llevando a cabo procesos de reflexión que les permitan tomar conciencia de los errores de lo que aprenden y de gestionar el proceso de aprendizaje. Se busca medir dichos aprendizajes.

#### Cuadro 1

*Interrelación de un criterio de evaluación de quinto de Educación Primaria con los descriptores de las Competencias Clave, la Competencia Específica del área de Lenguaje y Literatura y los Saberes Básicos de la misma área*

Descriptores	Competencia Específica	Criterio de Evaluación Quinto Curso	Saberes Básicos
CCL1, CCL5, CP2, CP3, CC1, CC2, CCEC1, CCEC3.	1. Reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España para favorecer la reflexión interlingüística, para identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos, y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.	1.1.a. Mostrar interés y respeto por las distintas lenguas y variedades dialectales, incluidas las lenguas de signos, identificando algunos rasgos de los dialectos y lenguas familiares del alumnado.	LCL.3.A.1. Biografía lingüística personal y mapa lingüístico del entorno geográfico. Mapa del español en el mundo. El español como lengua universal. La Real Academia Española de la lengua. Orígenes e historia de la lengua española. Lenguas muertas en España: griego y latín. Elio Antonio de Nebrija como autor de la primera gramática de la Lengua Castellana. LCL.3.A.2. La diversidad etnocultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística. Aproximación a las lenguas de signos. La modalidad lingüística andaluza. LCL.3.B.1.1. Interacciones entre los componentes del hecho comunicativo (situación, participantes, propósito comunicativo, canal, registro).

*Nota.* Extraído de Consejería de Educación de Andalucía.

Los criterios de evaluación surgen como instrumentos para que los docentes puedan llegar a medir los aprendizajes competenciales (competencias específicas de área) adquiridos por el alumnado. Estos se interrelacionan con los descriptores de las Competencias Clave, así como con las competencias específicas. Además, también se

relacionan con los saberes básicos que los docentes han de emplear para llevar a cabo el proceso de evaluación de dichas competencias (Cuadro 1).

En este contexto, el carácter subjetivo de dichos criterios de evaluación cobra un papel trascendental en el proceso de calificación ya que tiende a ser objeto de interpretación del docente que vaya a calificar el alumnado. La subjetividad está presente en los procesos de calificación pues, dependiendo de la persona que califique, el criterio tendrá una consideración u otra a la hora de establecer una nota. La normativa pretende simplificar un proceso tan complejo como la evaluación a la mera expresión de una nota, ya que en las sesiones de evaluación los resultados serán expresados en: Insuficiente (IN), Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT), o Sobresaliente (SB) (Real Decreto 157/2022, Artículo 26).

Cabe destacar que la responsabilidad de la utilización de los criterios de evaluación, así como el uso de diferentes mecanismos de evaluación o el planteamiento de diferentes tipos de situaciones de aprendizaje recae sobre los centros educativos. Éstos diseñan y elaboran sus propias programaciones didácticas por curso donde integran todos los elementos curriculares y las metodologías a llevar a cabo por el centro quedando todo recogido en el Proyecto Educativo del centro.

Sin embargo, es la propia Administración Educativa quien establece una serie de rúbricas preconfiguradas para poder “evaluar” dichos criterios de evaluación. Dentro de los portales educativos de gestión interna de cada comunidad autónoma se puede observar que se ofrecen rúbricas por cada criterio de evaluación con una ponderación establecida. Recurso que facilita y fomenta la labor de calificación por parte de los centros docentes (Imagen 1).

### Imagen 1

#### *Rúbrica sobre un criterio de evaluación ofrecido por el portal de gestión educativa de la Comunidad Autónoma de Andalucía*

MAT.5.2.1.Comparar, comenzar a seleccionar y emplear entre diferentes estrategias para resolver un problema tomando decisiones, aplicándose en la resolución y

Rúbrica				
1-2,9	3-4,9	5-6,9	7-8,9	9-10
No compara, ni comienza a seleccionar y, por tanto, no emplea diferentes estrategias para resolver un problema tomando decisiones, por lo que no se aplica en la resolución y justificación de la estrategia seleccionada.	A veces compara, comienza a seleccionar, pero no emplea diferentes estrategias para resolver un problema tomando decisiones, por lo que no se aplica en la resolución y justificación de la estrategia seleccionada.	Con frecuencia compara, comienza a seleccionar y emplea diferentes estrategias para resolver un problema tomando decisiones, sin aplicarlo en la resolución y justificación de la estrategia seleccionada.	Casi siempre compara, comienza a seleccionar y emplea diferentes estrategias para resolver un problema tomando decisiones, y en ocasiones se aplica en la resolución y justificación de la estrategia seleccionada.	Siempre compara, comienza a seleccionar y emplea entre diferentes estrategias para resolver un problema tomando decisiones, aplicándose en la resolución y justificando la estrategia seleccionada.

*Nota.* Extraído de Consejería de Educación de Andalucía.

Tal y como se observa, la propia legislación se va contradiciendo a lo largo de la publicación de las normas que regula el currículo. La finalidad de la misma es la de medir los procesos de aprendizaje, ciñéndose a métodos de calificación como la rúbrica, escalas de valoración o el registro anecdótico. Al fin y al cabo, el uso en la ley de términos como evaluación continua, global, competencial o formativa parece ser más una declaración de buenas intenciones para camuflar el proceso real que pretende que se lleve a cabo en la práctica que es el de la calificación, del cual se ha repetido tanto tiempo a lo largo de los años y en la que inevitablemente hay un componente subjetivo dentro de ella. (Alcaraz Salarirche, 2015).

No en vano, cabe destacar que sí hay ciertos aspectos legislativos que muestran cierto progreso hacia un procedimiento de calificación algo más transparente la LOMLOE apuesta por la importancia del derecho del alumnado a una evaluación objetiva en la que:

*Las propias administraciones educativas garantizarán el derecho del alumnado a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad, para lo que establecerán los oportunos procedimientos que, en todo caso, atenderán a las características de la evaluación dispuestas en la legislación vigente y, en particular, al carácter global, continuo y formativo de la evaluación en esta etapa. (Real Decreto 157/2022, Artículo 23 p.13)*

Este aspecto coincide con la idea que resaltan autores como Hortigüela y cols. (2019) de que este proceso ha de ser cumplido por los docentes ya que la normativa así lo establece, pero ha de intentar hacerse garantizando unas condiciones evaluativas previas coherentes.

Por tanto, llevar a cabo la evaluación y la calificación dentro del aula es complejo ya que requiere de una planificación previa que sea lo más coherente y ética posible atendiendo a la singularidad del grupo clase.

### 3. ¿Calificamos o evaluamos? Dos procesos distintos dentro del aula

#### 3.1. El proceso de evaluación dentro del aula

Evaluar y calificar son dos procesos completamente distintos. Ambos persiguen una finalidad educativa diferente que difiere entre sí.

Tal y como expresa Alcaraz Salarirche (2015), el proceso de evaluación conlleva un carácter educativo, destinado a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; en cambio, calificar no lo es. La misma autora expresa que calificar es:

*En el mejor de los casos, una actividad informativa basada en inferencias; en el peor de los casos, una tarea de clasificación del alumnado que con frecuencia responde o a determinantes socioeconómicos o a simplificaciones, estereotipos y prejuicios. (Alcaraz Salarirche, 2015, en Fernández Navas, 2020, p. 79)*

En cambio, el sentido de la evaluación, siendo esta formativa, es completamente distinto. Ésta ha de ser una actividad realizada por docentes, alumnos y alumnas que permita dar retroalimentación para poder mejorar el desempeño de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Parno y Yogihati, 2021).

No en vano, en las aulas se producen ciertas incoherencias entre lo que el docente piensa que es evaluar y lo que lleva a cabo en su propia práctica. Pérez Gómez (2019) y Argyris (1993) expresan que esto es el choque entre las teorías proclamadas – lo que piensa el docente sobre qué es evaluar- y teorías en uso – lo que el docente lleva a cabo en su propia práctica respecto a la evaluación-. Asimismo, hay que destacar que en esta contradicción se fundamenta aún más con lo visto en el apartado anterior, pues el currículo prescrito juega un papel condicionante en la propia praxis de los docentes ya que en el análisis anterior se observa que, una vez quitada las capas bienintencionadas de la norma, se descubre que la finalidad sigue siendo calificar al alumnado mediante una serie de criterios.

Ante esta situación, no resulta fácil llevar a cabo el proceso de evaluación en el aula. El proceso evaluativo entraña una serie de procedimientos y de reflexiones que hace que sea mucho más complejo de lo que se cree. Profundizar en la evaluación suele ser un auténtico reto debido a que, en palabras de Fernández Navas (2020) se tiene que

navegar, comprender y diferenciar entre un amplio abanico de conceptos entre los que incluso los investigadores tienen dificultades para establecer diferencias claras.

Asimismo, para que el proceso de evaluación dentro del aula tenga un carácter formativo y pueda llevarse a cabo hay que tener en cuenta cinco elementos básicos de la evaluación formativa:

*(1) Aprendizaje compartido (aclarar, compartir el aprendizaje intenciones y criterios de éxito); (2) Interrogatorio (diseñando discusiones efectivas en el aula, preguntas y tareas de aprendizaje que provocan evidencia de aprendizaje); (3) Comentarios (proporcionando comentarios que impulsa a los estudiantes a avanzar más); (4) Evaluación entre pares (activando a los estudiantes como recursos instructivos para otro); (5) Autoevaluación (activando a los estudiantes como propietarios de su propio aprendizaje. (Parno y Yogihati, 2021, en Galarza-Salazar, 2021, p. 11)*

Todo ello parte de una concepción constructivista de la educación, entendiéndose ésta como un proceso de adquisición de conocimientos que es algo personal e intransferible, donde se enfatiza que el sujeto que aprende debe ser activo y participante del proceso en el que está inmerso (Ander-Egg, 1996). Lo más congruente es que el propio alumnado también participe en el proceso de evaluación ya que le da voz y les ayuda a reflexionar sobre sus aprendizajes.

Existen distintos mecanismos y procesos de evaluación dentro de la educación obligatoria. Entre ellos cabe destacar dos herramientas que involucran al alumnado: la coevaluación y la autoevaluación. Ambas juegan un papel muy importante ya que se le da un papel activo al alumnado dentro de la evaluación, ayudándoles a tomar conciencia de sus propios aprendizajes y sus propios errores.

Entiéndase por coevaluación (Palacios, 1996, citado por Gómez Ruíz y Quesada Serra, 2017) como una evaluación conjunta y negociada con dos o más intervinientes, sean estos docente-estudiante, estudiante-estudiante, etc. en base a los procesos de aprendizaje que lleva a cabo en el aula y a las producciones elaboradas por el alumnado.

La coevaluación puede ser un proceso grupal o entre pares donde los aprendices analizan las actitudes hacia el trabajo o los productos finales de sus compañeros y compañeras con la finalidad de aportar un feedback constructivo. No debe centrarse en dar un número, sino en aportar información relevante para que el alumno o alumna coevaluado tome conciencia y aprenda de sus errores o cuestiones que ha de mejorar.

Dentro de las aulas el proceso de coevaluación debe estar adaptado a las características psicoevolutivas del alumnado, teniendo en cuenta la singularidad del grupo-clase. El proceso será más complejo conforme vayan avanzando en edad y curso ya que el alumnado estará más capacitado para llevar a cabo una serie de análisis y reflexiones de mayor profundidad. La labor del docente a la hora de diseñar situaciones de coevaluación se basa en tener en cuenta las características del grupo-clase y ofrecer información, estrategias y herramientas al alumnado para llevar a cabo este proceso.

En la Imagen 2 se muestra una actividad de coevaluación sobre dramatización para el desarrollo de la expresión oral del alumnado de un curso de segundo de Educación Primaria, dentro del área de Lengua Castellana y Literatura. Las características psicoevolutivas de esta edad condicionan al docente a diseñar instrumentos de coevaluación mucho más estructurados y guiados a través de una escala de valoración.

**Imagen 2**

*Ficha de coevaluación para valorar la exposición oral en segundo de Educación Primaria utilizada durante la investigación*

CO-EVALUACIÓN DRAMATIZACIÓN		
NOMBRE DE LAS PERSONAS QUE HABLAN: <u>María y Grigori</u>		
REVISADO POR: <u>Vera y Vladik</u>	FECHA: <u>9/6/23</u>	
REVISIÓN DEL CONTENIDO		
¿Se tiene clara la historia?	<input checked="" type="radio"/> SI	<input type="radio"/> NO
¿Hablan 4 veces cada personaje?	<input checked="" type="radio"/> SI	<input type="radio"/> NO
¿Tiene un principio y un final?	<input checked="" type="radio"/> SI	<input type="radio"/> NO
¿Te parece original?	<input checked="" type="radio"/> SI	<input type="radio"/> NO
Estructura y exposición		
Nombre: <u>María</u>		
¿Entona bien y se le entiende al hablar?	<input checked="" type="radio"/> SI	<input type="radio"/> NO
¿Mira de vez en cuando al público?	<input type="radio"/> SI	<input checked="" type="radio"/> NO
¿Se mueve y hace gestos al hablar?	<input checked="" type="radio"/> SI	<input type="radio"/> NO
Nombre: <u>Grigori</u>		
¿Entona bien y se le entiende al hablar?	<input checked="" type="radio"/> SI	<input type="radio"/> NO
¿Mira de vez en cuando al público?	<input checked="" type="radio"/> SI	<input type="radio"/> NO
¿Se mueve y hace gestos al hablar?	<input checked="" type="radio"/> SI	<input type="radio"/> NO

Nota. Elaboración propia.

La coevaluación en esta situación requiere de su tiempo y el previo análisis de las diferentes cuestiones que aparecen en el documento con la pretensión de aclarar qué se pretende observar, qué analizar y sobre qué reflexionar. Para el alumnado debe quedar muy claro qué se analiza y qué feedback se les dará a los compañeros y compañeras que exponen. De lo contrario, se puede generar confusión y la experiencia de coevaluación podría no dar los resultados previstos.

En la situación anteriormente descrita, cabe destacar que el proceso de coevaluación no solo se ciñe única y exclusivamente a lo transmitido en el documento, sino que también la información verbal aportada es trascendental. Una vez realizada la exposición sobre dramatización, los aprendices que se encargan de coevaluar a los que han expuesto, han de darles un feedback oral. En este proceso es clave el docente como guía, pues debe orientar al alumnado hacia una retroalimentación que tenga real relevancia en el aprendizaje del alumnado.

Como en esta experiencia, el papel del docente ha de ser de focalizar la crítica hacia algo constructivo, donde se destaque lo positivo de la exposición y aquellos aspectos que han de mejorar los que han realizado la exposición. De este modo, el alumnado analiza, reflexiona y aporta información relevante de los aprendizajes de otros alumnos y alumnas, Además, se crea un clima de confianza y seguridad que hace que los que reciban la retroalimentación opten por tener una actitud abierta hacia las críticas constructivas y las tengan en cuenta para futuras actividades orales. Por tanto, la coevaluación permite al alumnado reconocer sus potencialidades y errores a partir de identificarlos en las producciones de sus compañeros y compañeras (Sanmartí, 2010).

Otro de los instrumentos para llevar a cabo la evaluación formativa dentro del aula se trata de la autoevaluación. Ésta se define como una modalidad de evaluación consistente en que cada alumno o alumna ha de realizar una valoración o estimación

personal de una actuación concreta o propios progresos en un determinado momento de su proceso de aprendizaje (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2003).

La autoevaluación tiene un componente significativo en el proceso de aprendizaje pues ayuda al alumnado a tomar conciencia de su vivencia como aprendiz. Se lleva a cabo a través de un proceso de autorreflexión donde el mismo alumno o alumna reflexiona sobre las actividades, conductas, relaciones, dificultades, ventajas y otros aspectos que va encontrando en su propio proceso de aprendizaje.

Permite ofrecer en el proceso de enseñanza-aprendizaje una mayor autonomía al alumnado, dándole el control de la reflexión sobre su aprendizaje. Según Santos Guerra (1999, p. 62) la autoevaluación se muestra “como una auténtica generadora de hábitos realmente enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad que envuelve al alumnado”

Trasladando la autoevaluación a la práctica hay que tener una serie de aspectos a tener en cuenta que destaca autoras como Olguín (1999). En este caso, ha de sustentarse en la corriente constructivista del aprendizaje, donde el alumnado construye su propio aprendizaje desde la propia reflexión de los procesos vividos y cómo actúa sobre ellos.

En este sentido, la autoevaluación llevada a cabo en el aula de segundo de Educación Primaria anteriormente descrita se formuló desde dos herramientas: ficha de autoevaluación y el diario de aprendizaje. En ambos se diseña el material teniendo en cuenta las características psicoevolutivas del alumnado siendo un proceso totalmente dirigido por el docente, puesto que los alumnos y alumnas de estas edades aún no poseen la suficiente autonomía.

En la Imagen 3 se presenta una ficha de autoevaluación a la hora de llevar a cabo debates en clase. Se puede observar que todo está con pictogramas pues así ayuda a comprender la información desde la perspectiva escrita y visual, favoreciendo la inclusión del alumnado y la atención a aquellos que tengan dificultades en el aprendizaje. En este caso, lo que se pretende es que el alumnado tome conciencia de cómo actúa durante la participación en debate y, a través de una escala de valoración, dependiendo de la frecuencia, se valoren a sí mismos.

Lo que se estaba trabajando en ese momento era la adquisición de las normas a la hora de participar en una tertulia dialógica. Así, cada ítem guarda relación a lo acordado en dichas normas y permite al alumnado reflexionar sobre cada una de ellas con respecto a su cumplimiento y en qué medida las cumplen.

El proceso para completar la ficha fue lo más pautado posible, donde se leía cada apartado, se debatía qué quería decir cada uno de ellos y luego se completaba. De esta manera, los aprendices iban completando la ficha. Tras la finalización de la misma, se les invitaba a reflexionar sobre sus propios comportamientos, así como qué aspectos podrían mejorar sobre ello. Esto tenía un impacto positivo en el desarrollo de la siguiente tertulia dialógica, ya que el alumnado iba interiorizando las reglas y eran más conscientes de su conducta en la participación de las mismas, lo que propiciaba que el clima de aula fuera mejorando.

El diario de aprendizaje, en cambio, se sostiene como una herramienta de autoevaluación y valoración del aprendizaje algo más compleja, el cual necesita de constancia y dedicación diaria en los procesos de aprendizaje. Se focaliza más en tomar conciencia sobre qué considera el alumnado que está aprendiendo y les invita a reflexionar sobre ello.

Continuando con el aula de segundo de Educación Primaria, lo que se pretendía era utilizar esta herramienta como medio de reflexión sobre lo aprendido en el desarrollo de la expresión oral a través de distintos proyectos. Tal y como indica autores como (Nussbaum, 1995, en Mendoza y Briz, 2003) debido al carácter efímero de lo oral, el empleo de esta herramienta puede llegar a tener un valor educativo muy importante.

**Imagen 3**

*Ficha de autoevaluación sobre las normas a la hora de llevar a cabo una tertulia dialógica durante la investigación en un curso de segundo de Educación Primaria*

Nos expresamos: Autoevaluación.

Nombre: PAULA Fecha: 27/11/22

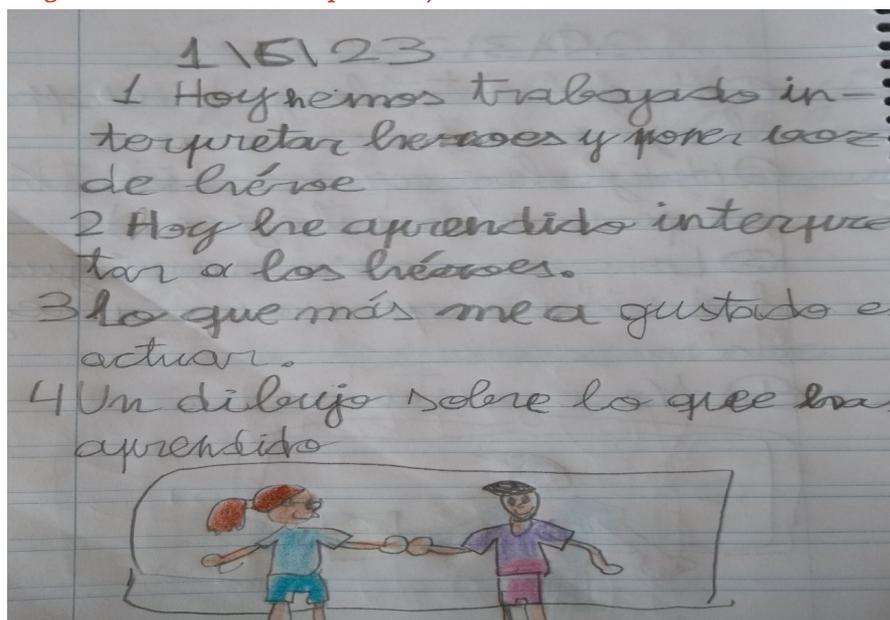
Rodea					
Me siento correctamente	Hablo cuando me toca	Escucho a los compañeros y compañeras cuando hablan	Hablo en voz baja y sin gritar	No salgo del tema y trabajo	No repito
					
J K L	J K L	J K L	J K L	J K L	J K L
Sí, normalmente J      A veces K      Casi nunca L					

Nota. Elaboración propia.

Para que el proceso sea significativo, ha de llevarse a cabo en un tiempo prolongado con el alumnado. Asimismo, debido a las características de la etapa ha de ser lo más guiado posible. En la Imagen 4 se observa una entrada del diario del aprendizaje del alumnado.

**Imagen 4**

*Fragmento de un diario de aprendizaje*



*Nota.* Elaboración propia.

En este caso, el diario de aprendizaje está formado por cuatro partes: qué han dado, qué ha aprendido, qué es lo que más les ha gustado y un dibujo sobre ello. Lo que se pretende es que el alumnado tome conciencia de lo que se ha dado, reflexione sobre lo que ha aprendido y destaque lo que más le ha gustado o aprendida, plasmándolo de manera escrita y visual. Se concluye la actividad de manera oral reflexionando sobre las cuestiones que han respondido.

### ***3.2. El proceso de calificación dentro del aula***

La propia praxis docente queda condicionada por la calificación. Asimismo, conviene aclarar que, en palabras de Alcaraz Salarirche (2015), calificar es, en el mejor de los casos, una actividad informativa basada en inferencias; en el peor de los casos, una tarea de clasificación del alumnado que con frecuencia responde o a determinantes socioeconómicos o simplificaciones, estereotipos y prejuicios.

Surgen distintos instrumentos de calificación para medir las evidencias desarrolladas por el alumnado tales como cuestionarios, presentaciones, análisis de producciones propias, exposiciones orales, la rúbrica etc.

La investigación educativa ha evidenciado que la rúbrica es una herramienta valiosa en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes ya que orienta formativamente la calidad de la retroalimentación y aumenta el nivel de reflexión docente (Gilmour et al., 2018; Tigelaar y Janssen, 2012). Desde esta perspectiva, la calidad de los criterios establecidos en la rúbrica debería sustentarse en los principios pedagógicos clave y en lo prescrito por la ley a través de los criterios de evaluación. En otras palabras, la rúbrica tiene que otorgar garantías de calidad, poseer criterios claramente descritos y con claros propósitos formativos.

Muchos autores coinciden en que la rúbrica debe regular los niveles de subjetividad de la retroalimentación (Contreras Pérez y Zúñiga González, 2019, Fraile et al., 2017; Gilmour et al., 2018). Aunque también debe regular los mismos niveles a la hora de poner una calificación al alumnado, siendo conscientes de que la calificación tiende a estar sujeta a la interpretación del docente de los criterios de evaluación.

La rúbrica ha de abarcar diversos procesos y evidencias educativas, tal es así que Pérez Gómez (2012) destaca que las actividades que se enfoquen única y exclusivamente a la mera reproducción raramente producen un aprendizaje de calidad, mientras las que conllevan una pluralidad metodológica favorecen el aprendizaje y la motivación intrínseca.

En este caso, el papel del docente es el de diseñar distintos momentos de calificación donde, a través del empleo de la rúbrica, pueda llevar a cabo un proceso de calificación lo menos subjetivo posible y transparente, teniendo claro en todo momento qué pretende medir.

Por ello, el diseño de la rúbrica contemplará distintos momentos de calificación a lo largo del desarrollo de un proyecto. Tal es así que debe planificarse desde el comienzo del proyecto y tener en cuenta “las evidencias de aprendizaje” (entendiéndose una serie de actuaciones, documentos y actitudes frente a distintos tipos de situaciones que ha de afrontar el alumnado y que son diseñadas por el docente) que se irán dando a lo largo del proyecto. En el Cuadro 2 se observa la rúbrica para un proyecto destinado al desarrollo de la expresión oral en el área de Lengua Castellana y Literatura en segundo curso de Educación Primaria.

**Cuadro 2**

**Rúbrica utilizada en el proceso de investigación para calificar un proyecto sobre el desarrollo de la expresión oral en el área de Lenguaje y Literatura**

	Sobresaliente 10 puntos	Notable 8 puntos	Bien 6 puntos	Suficiente 5 puntos	Insuficiente 2,5 puntos
Exposición oral leyenda	Produce una exposición oral sencilla sobre una leyenda a partir de modelos dados enriqueciendo dicha exposición con buena entonación gran riqueza léxica,	Produce una exposición oral sencilla sobre una leyenda a partir de modelos dados enriqueciendo dicha exposición con buena entonación y buen léxico	Produce una exposición oral sencilla sobre una leyenda a partir de modelos dados con buena entonación y empleando un léxico correcto	Produce una exposición oral sencilla sobre una leyenda presentando ciertas carencias de entonación, de riqueza léxica, necesitando de ayuda para concluir	No produce una exposición oral sencilla sobre una leyenda siguiendo el patrón dado
Tertulia y respeto al diálogo	Participa activamente en la tertulia, respetando las normas e invitando a los demás a participar, argumentando sus ideas coherentemente	Participa activamente en la tertulia, respetando las normas e invitando a los demás a participar y respetando las normas orales establecidas	Participa en la tertulia respetando las normas orales establecidas	Apenas participa en las tertulias o apenas respeta las normas básicas orales establecidas	No participa en las interacciones orales establecidas ni respeta las normas básicas orales establecidas
Trabajo en equipo	Establece relaciones de cooperación y de trabajo en equipo respetando las decisiones tomadas democráticamente y propiciando un clima agradable de grupo	Establece relaciones de cooperación y de trabajo en equipo respetando las decisiones tomadas democráticamente y teniendo una actitud positiva hacia el trabajo	Establece relaciones de cooperación y de trabajo en equipo respetando las decisiones tomadas democráticamente y teniendo una actitud aceptable hacia el trabajo	Establece cierta relación de cooperación y de trabajo en equipo no respetando, a veces, las decisiones tomadas	No establece relaciones de cooperación ni de trabajo en equipo y no tiene una actitud positiva hacia el trabajo

*Nota.* Elaboración propia.

Cada criterio corresponde a una evidencia que el alumnado debe demostrar. La rúbrica se caracteriza por tener coherencia entre lo que el alumnado hace y lo que el docente pretende calificar. Cada ponderación tiene un descriptor que define concretamente qué se pretende medir y qué calificación se le da a cada uno de ellos.

Aun así, el carácter subjetivo del proceso está presente pues es el docente quien decide qué nivel alcanza el alumnado. De esta forma, es él quien decide y establece la nota. Aparte, surgirá comparaciones con las producciones de otros alumnos y alumnas que influirán en la calificación obtenida.

Se observa que la rúbrica tiende a demostrar una transparencia en el proceso de calificación, estableciendo claramente qué se espera en el alumnado en cada ponderación, pero que esto, al fin y al cabo, está sujeto a la opinión de quien juzga dichas evidencias, por lo que el componente subjetivo estará presente en todo

momento haciendo que el proceso se disfrace de objetivo, pero verdaderamente es subjetivo debido a la cualidad de la educación como campo de conocimiento.

#### 4. Valor educativo de la evaluación, ¿y de la calificación? perspectivas del docente sobre la práctica

Calificar y evaluar son dos procesos completamente distintos. Ambos llevan a cabo una serie de procedimientos e instrumentos que implican, en mayor o menor medida, al alumnado. Sin embargo, hay que aceptar que la realidad educativa es la que es y el docente debe llevar a cabo ambos procesos durante el periodo de enseñanza-aprendizaje. Esto quiere decir que deben coexistir y que está en manos del docente el valor educativo que le dé a ambos.

Tal y como expresa Fernández Navas (2020), en un simple reduccionismo de la evaluación, lo cual supone simplificar la evaluación en la calificación, ni tampoco focalizar la atención única y exclusivamente en medir las evidencias de aprendizaje del alumnado para luego tomar futuras decisiones que conciernen procesos más complejos del aprendizaje. Aunque bien es cierto que el mandato normativo condiciona la calificación, ésta debe seguir un rigor moral vinculada con los principios de transparencia y rendición de cuentas ante la sociedad (Fernández Navas, 2020).

Ambos procesos han de estar diseñados de manera separada ya que se puede caer en la contaminación que puede acarrear la calificación sobre la evaluación puesto que, en palabras de Fernández Navas (2020), no se sabría por qué participa el alumnado, si porque les interesa o lo hacen por la obtención de una parte de la nota de la asignatura.

Siguiendo a Martínez (2024), la evaluación es un proceso complejo y relevante para el docente puesto que también sirve como un indicador de mejora de la metodología, pero también lleva al docente a una metacognición, en la que se cuestione su forma de enseñar. Requiere de largos periodos de reflexión y rediseño de los métodos educativos que pone en práctica en su aula. Ahí reside su importancia dentro de la educación. Para Popham (2013) ha de ser un proceso planificado y que permita realizar ajustes en lo que está haciendo tanto el docente como el alumnado. A su vez, debe tener un carácter formativo, en donde los ajustes deben realizarse lo antes posible (Álvarez Méndez, 2011; Popham, 2013; Santos Guerra, 2014).

Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2003) plantean:

*En cualquier caso, la evaluación debe estar integrada en el proceso educativo y convertirse en un instrumento de acción pedagógica que permita, por un lado, adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales del alumnado a lo largo de su proceso de aprendizaje, y por otro, comprobar y determinar si han conseguido las finalidades y metas educativas que son el objeto y razón de ser de la actuación educativa. (p. 11)*

Desde esta perspectiva, para el docente la evaluación debe tornarse como un proceso de profunda reflexión hacia las propias intervenciones como docente, el diseño de los materiales y su propio método a través de la recogida de información sobre el alumnado mediante sus propias producciones, su participación o la confluencia del clima del aula. Es una forma de entender la evaluación que se asemeja mucho a un proceso de investigación (Millán et al., 2011).

En este caso, la triangulación juega un papel vital en la evaluación del alumnado dentro de las aulas. Se trata de planificar situaciones y materiales que permitan recopilar información sobre los procesos del alumnado para poder triangular dicha información

(Flick, 2007; Gibbs, 2012; Santos Guerra, 2005; Simons, 2011) y tener una visión del progreso del aprendiz mucho más certero, a pesar de la complejidad del proceso.

Por ello mismo, se distinguen varios tipos posibles de triangulación (Santos Guerra, 2005): triangulación de métodos, triangulación de sujetos y triangulación de momentos. Hay que hacer especial hincapié en la triangulación, entendiéndose como un proceso donde se obtiene información durante un tiempo prolongado y no solamente al finalizar un proyecto.

En este caso, se trata de reflexionar sobre los porqués que surgen durante las clases y que permiten conocer a fondo la cuestión con la finalidad de poder mejorar el proceso de enseñanza. Que los mismos aprendices aporten información a través del diario de aprendizaje y de los propios análisis de las exposiciones que realizan en clase tiene un alto componente educativo para ellos y ellas, pues toman conciencia de sus aprendizajes, de sus propios progresos y les ayuda a poder detectar errores que mejorar (Brown y Dove, 1990).

También constituye una oportunidad para fomentar la cultura del desarrollo profesional docente (Morales Lobo y Fernández, 2024) y ayuda a mejorar la propia práctica del profesorado pues le permite detectar dificultades que vayan surgiendo en distintos aspectos, corregir errores metodológicos y seguir aprendiendo sobre la propia práctica en víspera de poder ofrecer al alumnado distintas situaciones de aprendizaje que sean lo más enriquecedoras y significativas posible.

Asimismo, desde una perspectiva constructivista, el valor educativo de la evaluación para el alumnado es más significativo. Ander-Egg (1996) señala que dentro de la idea educativa constructivista se enfatiza de manera particular sobre el sujeto que aprende, adoptando un rol más activo y participante en el proceso de adquisición de conocimiento. Por lo tanto, la idea de participación ha de traducirse en la participación de éstos sobre su propia evaluación, empleando distintos métodos evaluativos como la coevaluación o la autoevaluación que les permita ser más conscientes del proceso de aprendizaje y puedan reflexionar sobre lo que están aprendiendo.

De este modo, y tal y como se explicó anteriormente, los aprendices van adquiriendo mayor autonomía en sus aprendizajes, tomando conciencia de lo que aprenden y valorando los errores como oportunidades de aprendizaje. También propicia un ambiente de aprendizaje mucho más ameno y confortable, pues los aprendices se abren a aceptar la retroalimentación que el resto de compañeros y compañeras les ofrecen.

En cambio, la calificación juega un papel distinto al de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Tal y como expresa Alcaraz Salariche (2015), ésta enfoca sus esfuerzos en medir los efectos del evaluando, lo que quiere decir que se centra los productos que puede hacer el alumno a través de distintos instrumentos de calificación tales como pruebas escritas, pruebas orales, producciones escritas, producciones orales, etc.

Así, su función se centra en cuantificar lo que el alumnado ha producido, considerándose esto como algo de poco valor educativo para el alumnado ya que, en palabras de Sanmartí (2020), el simple hecho de poner un número a una producción de un aprendiz no hace que el alumnado se fije en los errores, sino que va a valorar lo “aprendido” dado a través de la calificación puesta dado que todos miran el número y tampoco se paran a leer los comentarios añadidos (Veslin y Veslin, 1992).

Sin embargo, a pesar de que la calificación y la evaluación son procesos completamente distintos, han de convivir en el aula. El referente ha de ser la evaluación ya que su carácter formativo ayuda a los docentes a mejorar su propia práctica y ofrecer

situaciones de aprendizaje mucho más enriquecedoras para el alumnado. Aparte, permite ayudar a detectar posibles dificultades de aprendizaje.

En este sentido, la calificación debe convivir de tal manera que no fagocite el proceso de evaluación, ni tampoco lo contamine durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. El enfoque que el docente le dé a la calificación será la clave de cómo hacerla convivir con la evaluación. En este caso, la calificación puede permitir a los docentes obtener información para poder triangular otros datos y orientar la detección de posibles dificultades de aprendizaje del alumnado, así como poder elaborar programas de refuerzo educativo (Real Decreto 177/2022, Artículo 14). Es así como el docente puede sacar provecho de la calificación y no emplearla como un elemento sancionador o herramienta de poder sobre el alumnado (Hortigüela et al., 2019).

En el Cuadro 3 se exponen dichas diferencias entre la evaluación y calificación en su desarrollo dentro del aula en base a las investigaciones realizadas.

### Cuadro 3

#### *Diferencias entre los procesos de evaluación y calificación aplicados en un aula de Educación Primaria*

	Evaluación	Calificación
Finalidad	Poder detectar dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje y poder mejorarlos	Aportar un valor numérico o nominal sobre una producción del aprendiz
Temporalización	Requiere un largo periodo de tiempo para asentarse y explotar sus virtudes	De carácter puntual. En momentos planificados por el docente
Participación del alumnado	Activa. A través de procesos como la coevaluación o autoevaluación	Ninguna. El docente se encarga de calificar, aunque expone los criterios de calificación para hacer el proceso más transparente
Valor de uso	De carácter significativo. El alumnado aprende a autogestionar sus aprendizajes y sirve como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza	Apreciación numérica de las producciones elaboradas por el alumnado. Puede servir como información para triangular en el proceso de evaluación
Sensaciones del docente	Positivas	Neutras o negativas
Sensaciones del alumnado	Positivas	Positivas o negativas
Ambiente de aprendizaje	Favorecedor de un clima positivo de aula basado en la cooperación y el respeto	Favorecedor de un clima competitivo de aula

*Nota.* Elaboración propia.

## 5. Conclusión

El proceso de evaluación ha de convivir junto con el proceso de calificación dentro del aula. La experiencia educativa plasmada en el presente artículo invita a reflexionar sobre la complejidad de aplicar ambos procesos dentro del contexto escolar.

A la hora de llevar a cabo su planificación, los docentes se enfrentan a numerosos factores que han de tener en cuenta para que el proceso de evaluación tenga un carácter formativo y que repercuta positivamente en los aprendizajes del alumnado.

En lo referente a la evaluación formativa aplicada en el aula, se han de seguir una serie de procedimientos que propicien la participación del alumnado a través de la propia

reflexión sobre el aprendizaje que estos hagan. Una estructura basada en los cinco elementos que ha de tener la evaluación formativa según Parno y Yogihati (2021) se considera compleja a la hora de llevarlo a la práctica puesto que su aplicación requiere de tiempo y la vida escolar tan acelerada de hoy en día impide que los procesos evaluativos sean pausados y a su vez fructíferos para el alumnado.

Otra de las consideraciones a tener en cuenta es la carencia de cultura evaluativa del alumnado (Bizarro Flores et al., 2021), lo que hace que se tenga que adaptar el proceso e incluso emplear más tiempo para orientar al alumnado a hacerlo adecuadamente. Dentro del aula se necesita emplear tiempo para explicar el proceso de autoevaluación y coevaluación que se pretende llevar a cabo. Durante la experiencia descrita se observa cómo este procedimiento es resaltado con el fin de garantizar un adecuado proceso de evaluación formativa.

A pesar de estas condicionantes, el proceso de evaluación se vuelve fructífero tanto para el alumnado como para el docente. Permite que los alumnos y las alumnas puedan autogestionar sus aprendizajes, teniendo en cuenta los errores y propiciando un proceso de reflexión que les permita adquirir esa cultura evaluativa y les ayude a mejorar en el proceso de aprendizaje. En cambio, para los docentes se torna como un proceso complejo, pero a la vez enriquecedor ya que las propias reflexiones se centran en poder mejorar sus procesos metodológicos para ofrecer mejores situaciones de aprendizaje.

Asimismo, la calificación o evaluación sumativa debe convivir con la evaluación formativa en las aulas. El carácter prescriptivo ceñido a la normativa anteriormente analizada conlleva que el docente ha de poner una nota numérica a las producciones de su alumnado. Las limitaciones surgen del carácter prescriptivo pues la propia normativa induce con sus criterios de evaluación y rúbricas propuestas a cómo calificar al alumnado, así como su carácter ético.

Dentro del aula, el docente se enfrenta a la complejidad ética que conlleva calificar al alumnado, y es donde ha de primar la transparencia en el proceso (Álvarez, Méndez, 2011) optando por instrumentos de calificación como la rúbrica donde se exprese claramente qué comportamientos o producciones del alumnado se pretende calificar.

Para finalizar, siguiendo las palabras de Hortigüela y cols. (2019), deberíamos evaluar más y calificar menos y, ya que tenemos que calificar cumpliendo los aspectos legales establecidos, que sea un proceso con unas condiciones evaluativas previas lo más coherente posible.

## 6. Referencias

- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: De la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://doi.org/10.15366/riece2015.8.1.001>
- Álvarez Méndez, J. M. (2011). *Evaluar para aprender, examinar para excluir*. Morata.
- Ander Egg, E. (1996). *La planificación educativa: concepto, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Magisterio del Río de La Plata.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*. Jossey-Bass.
- Bizarro Flores, W. H., Paucar Miranda, P. J. y Chambi-Mesco, E. (2021). Evaluación formativa: una revisión sistemática de estudios en aula. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la educación*, 5(19), 872-891. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.244>

- Brown, S. y Dove, P. (1990). *Self and peer assessment*. Seda.
- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Pearson Educación.
- Chen, Z., Jilao, J. y Hu, K. (2021). Formative assessment as an online instruction intervention: Student engagement, outcomes, and perceptions. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(1). 50-65. <https://doi.org/10.4018/IJDET.20210101.oa1>
- Contreras Pérez, G. y Zúñiga González, G. (2019). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 69-90. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr>
- Fraile, J., Pardo, R. y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334. <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>
- Fernández Navas, M. (2020). Y si no puedo hacer exámenes, ¿qué hago? Evaluación alternativa en situaciones extremas. En F. Trujillo y Conecta 13 (Eds.), *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento: Propuestas útiles para la educación del siglo XXI en tiempos de pandemia* (pp. 74-86). Catarata.
- Fernández Navas, M., Fernández Millán, J. M. y Hamido Mohamed, A. (2011). *Educación social y atención a la infancia*. Pirámide
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Galarza-Salazar, F. (2021). Evaluación formativa. Una revisión sistemática: conceptos, autorregulación y educación en línea. *Revista 593 Digital Publisher CEIT*, 6(5-1), 5-17. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.5-1.681>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gilmour, A. F., Majeka, C. E., Sheaffer, A. W. y Wehby, J. H. (2018). The coverage of classroom management in teacher evaluation rubrics. *Teacher Education and Special Education*, 42(2), 161-174. <https://doi.org/10.1177/0888406418781918>
- Gómez Ruiz, M.A. y Quesada Serra, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á. y González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con 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>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, 4 de mayo de 2006.
- 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, 340, 30 de diciembre de 2020.
- Ley Orgánica 8/2012, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, 10 de diciembre de 2013.
- Martínez, M. (2024). Teorías declaradas y teorías de acción sobre evaluación: análisis de cuatro experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 57-85. <https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.004>
- Mendoza, A. y Briz, E. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Prentice Hall.
- Morales Lobo, M. y Fernández, J. G. (2024). Comunidades profesionales de aprendizaje para implementar la evaluación formativa. De la evaluación de los aprendizajes del alumnado a la evaluación de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 25-38. <https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.002>
- Morey Alzamora, A. (2001). La evaluación formativa en la educación secundaria obligatoria. *Educació i Cultura: Revista Mallorquina de Pedagogia*, 14, 183-200.

- Olguín, L. (1999). Modelo de autoevaluación participativa. *Revista Educación*, 23(1), 291-312.  
<https://doi.org/10.15517/revedu.v23i1.24708>
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0, 3-17.  
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Parno, A. y Yogihati, C. (2021). Development of ILAU based on PBL-STEM model with formative assessment as an opportunity to improve problem solving skills in heat and temperature topics. *Journal of Physics: Conference Series*, 1747(1).  
<https://doi.org/10.1088/1742-6596/1747/1/012005>
- Popham, W. J. (Coord.). (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, 2 de marzo de 2022.
- Sanmarti Puig, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Santos Guerra, M. Á. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción Pedagógica*, 8(2), 78-81.
- Santos Guerra, M. Á. (2005). Democracia, arte de la convivencia.. En I. Carrillo i Flores (Coord.), *Diez valores para el siglo XXI: libertad, igualdad, diferencia, sostenibilidad, civismo, democracia, cooperación, sensibilidad, compromiso utopía* (pp. 119-149). Ciss Praxis.
- Santos Guerra, M. Á. (2014). *La evaluación como aprendizaje: cuando una flecha impacta en la diana*. Narcea.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En M. Scriven (Ed.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 38-83). Rand McNally and Company.
- Tigelaar, D. y Janssen, F. (2012). Dilemmas in designing rubrics for the assessment of student teachers in teacher education: Stories of a design and evaluation process in the context of biology teaching. *Educación Química*, 23(2), 179-187.  
[https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(17\)30106-4](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(17)30106-4)
- Veslin, J. y Veslin, O. (1992). *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Hachette.

## Breve CV del autor

### Manuel Romero Hilario

Diplomado en Magisterio (especialidad de Educación Física) por la Universidad de Málaga (España). Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Málaga (España). Máster Universitario en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa por la Universidad de Málaga (España) y Máster Universitario en e-Learning y Tecnología Educativa por la Universidad Camilo José Cela (Madrid). Cuenta con más de siete años de experiencia como maestro de la especialidad de Educación Primaria y Educación Física en la escuela pública perteneciente a la Consejería de Educación de Andalucía. Actualmente realiza el Doctorado en Educación en la Universidad de Málaga (España). Email: [mromhil634@g.educaand.es](mailto:mromhil634@g.educaand.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-6712-7161>