

Principios de procedimiento subyacentes a la conceptualización de la evaluación transformativa/formativa venezolana

Eva Pasek de Pinto¹

 <https://orcid.org/0000-0002-6471-2467>

Introducción

La sociedad del siglo XXI requiere cambios profundos en la educación para responder a las nuevas demandas. La educación, con su aporte al conocimiento y a los valores, es el soporte determinante del empleo y, en consecuencia, la base para acceder a los bienes materiales y culturales que ofrece la sociedad. Diferentes autores señalan la necesidad de un nuevo paradigma educativo, inclusivo, con calidad, equidad y eficiencia. (Aguerrond, 1999; Aroca-Aroca, 2022; Duque; Durán, 2020; Miranda, 2014). Luego, el objetivo es mejorar todas las habilidades para la vida, para que puedan servirse mejor a usted mismo y a los demás.

En esta dirección, la educación debe partir de una reflexión epistemológica para transitar por espacios que abarquen el conocimiento, la antropología, la ética y la pedagogía en el ámbito donde interactúan la familia, la comunidad y el entorno natural (Azócar, 2022). Es decir, se requieren nuevos modelos pedagógicos, pues la escuela debe asumir nuevas responsabilidades que la lleven a ser inclusiva, flexible, abierta a la diversidad (Duque; Durán, 2020).

En línea con esta visión, la escuela está obligada a formar personas con mayores capacidades de razonamiento y comunicación, más flexibles ante los cambios. Como señalan Febrero y Learreta (2017), la tarea principal es aprender a aprender en un contexto caracterizado por el uso extensivo de la tecnología y las redes. En este orden de ideas, Molina; Rodríguez y Silva; Herrera (2017) coinciden en la importancia del uso de la tecnología en el aprendizaje, especialmente considerando las aplicaciones educativas en los teléfonos celulares.

Es fundamental practicar actividades como los debates y reflexiones, porque favorecen el aprendizaje y el desarrollo del proceso de pensar y razonar por sí mismos, acrecentando su

¹ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela: evalidpasek@gmail.com.

capacidad de discernir y comprender la realidad. En estos espacios de discusión los estudiantes participan, comparten sus ideas y opiniones y, además, presentan posibles mejoras, proponen soluciones, desarrollando habilidades de comunicación y diálogo, importantes en todos los ámbitos de su vida.

Pero ¿cómo es posible saber que se están logrando los cambios necesarios? Porque no se trata sólo de educación para el siglo XXI, enmarcada en una pedagogía crítica, con procesos de enseñanza y aprendizaje orientados al cambio. También se requiere una evaluación diferente, que además de continua, tenga capacidad de transformación. ¿Qué es esta evaluación transformadora? Porque debe seguir caminos reflexivos, estimular el pensamiento crítico, valorar el desarrollo de potencialidades y conocimientos aprendidos/construidos, tal como lo establece el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Debe ser una evaluación orientada al aprendizaje, de lo contrario no podrá cumplir su propósito transformador. En este contexto, es necesario un cambio en la praxis pedagógica del docente, combinado con la reformulación de los términos de la evaluación y su implementación. Pero, en educación, el paso del discurso a la práctica siempre ha sido lento, más aún para cambiarlo y asumir nuevos modelos o paradigmas educativos decretados (Galván-Cardoso; Siado-Ramos, 2021).

Existe, entonces, una visión distinta de la evaluación, entendida como multidireccional, cualitativa, naturalista; sustentado en los principios de reciprocidad, continuidad, constructivismo y participación. En correspondencia con esto, en Venezuela, como resultado de la reforma educativa, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), decreta una evaluación transformadora que se basa en el diagnóstico permanente con el objetivo de promover el desarrollo del potencial estudiantil, a través de la formación y el desarrollo humano.

Pero, ¿cómo alcanzar este diagnóstico permanente? Pues, aunque su finalidad es conocer los avances y logros, por definición, la evaluación diagnóstica se realiza al inicio del curso académico, de un periodo o de un tema nuevo. Al contrario, para que sea permanente debe ser continua. Así, si el diagnóstico se realiza una sola vez, sólo se detectarán fallas de inicio, ignorando las que se produzcan durante el proceso; en consecuencia, no se resuelven y se pierde el beneficio de poder aprender de los errores y avanzar hacia la mejora continua.

Siguiendo este orden de ideas, es sólo la evaluación en su carácter formativo la que se centra en la orientación y motivación durante el desarrollo del proceso de aprendizaje. Es decir,

es continua, puede puntualizar permanentemente los errores, las dificultades que se presentan a los estudiantes durante el desarrollo de las clases, resolver dudas y problemas, cambiar estrategias, ofrecer nuevas opciones de trabajo.

Dado que la evaluación transformadora se define a partir de un diagnóstico permanente, es la evaluación formativa la que tiene tal peculiaridad, ya que, como característica de la evaluación del aprendizaje y como tipo de evaluación, se define por el hecho de su aplicación durante el proceso educativo; es decir, a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, dándole un carácter de continuidad y permanencia. De ahí se puede afirmar que las diferentes características, principios, tipos de evaluación establecidos por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), si bien no conducen a una aplicación clara de la evaluación transformadora en el aula, no obstante, permiten inferir ciertos principios de procedimiento subyacentes que determinan que la evaluación formativa sea transformadora.

Considerando lo anterior como un desafío para responder a la educación del siglo XXI, este estudio aporta cinco principios de procedimiento, cuya explicitación puede llevar al docente a reflexionar sobre las diferentes opciones que se le presentan para realizar una evaluación transformadora en el aula, logrando así. los cambios necesarios para desarrollar las potencialidades de los estudiantes y la propia práctica docente, según lo establecido por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Para inferir los principios procedimentales se realizó un recorrido teórico-metodológico, que tiene como punto de partida la pedagogía crítica y la evaluación que ésta implica, continuando con la definición de la evaluación transformadora que sustenta el estudio y su conexión con la evaluación formativa, para culminar con principios de procedimiento.

Pedagogía crítica y evaluación

La pedagogía crítica constituye un paradigma diferente en la educación y de la práctica docente, de acuerdo con el cual la enseñanza pretende ayudar a los estudiantes a cuestionar y confrontar la dominación, así como las creencias y prácticas que la generan. Es una educación problematizadora (Freire, 2005), pues, reconoce que, al igual que el docente, los estudiantes también son sujetos históricos y agentes de cambio. Esto se debe a que, como personas, están

constantemente interpretando su mundo, dándole sentido en la construcción del conocimiento y compartiendo su propia concepción con los demás. (FREIRE 2005; GOMES; MARTINS 2017). Así, la educación se entiende como crítica, liberadora y sustentada en el diálogo, conformando un ambiente de respeto.

En este contexto, el papel del docente es orientar y orientar a los estudiantes para que cuestionen teorías y prácticas consideradas restrictivas en su entorno, ya que su práctica debe mostrar la realidad del aula, la escuela y la comunidad. La reflexión sobre esta realidad debe conducir a mejoras en el proceso de enseñanza del docente y en el aprendizaje de los estudiantes. En otras palabras, la pedagogía crítica se caracteriza por el énfasis en enseñar cómo aprender de la propia práctica; está interesada en formar intelectuales y profesionales con pensamiento autónomo. En este proceso educativo, tanto el docente como el alumno aprenden mediante la producción colectiva y participativa de nuevos significados.

Tomando como base las ideas de autores como Freire (1990, 1997, 2005, 2008), Giroux (1992), es posible fundamentar la pedagogía crítica en ciertos principios. Entre otros, cabe destacar que debe resaltar intereses, valores, presupuestos, ya que sitúa la condición existencial humana en/con el mundo: en realidad, cada hombre sabe ser uno con los demás y también distanciarse de los demás (Freire, 1990, 1997; Giroux, 1992). Esta relación, aprendida en la escuela, supone una concepción de la sociedad y del Estado, realizable en el mundo de las cosas concretas, porque la educación implica un proyecto político de inmersión en valores y procesos democráticos.

Por otro lado, con la pedagogía crítica, además de conocer la realidad (es el contexto), también se pretende cambiarla, porque se sustenta en un modelo pedagógico liberador, que conduce al desarrollo de una conciencia crítica que propicie transformaciones sociales. Es aquí donde se destaca la relación teoría-práctica, reflexión-acción, porque, según Freire (1997, p. 24), “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo”. A esto se suma el propósito ético de la pedagogía crítica, ya que las acciones apuntan a hacer el bien, incorporando lo ético y teleológico en un accionar participativo. Por este motivo, la participación es uno de los principios pedagógicos fundamentales, tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en la evaluación. (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007).

Considerando que la pedagogía crítica pretende el desarrollo de un ser humano ético, crítico, participativo, reflexivo, capaz de conocer y analizar su realidad con el objetivo de transformarla, evaluar los logros alcanzados a través del proceso educativo es un aspecto de suma importancia, porque, de acuerdo con el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), tiene como objetivo emitir una valoración del desarrollo del potencial de los estudiantes. En este orden de ideas y en coherencia con la pedagogía crítica, la evaluación de los aprendizajes también se basa en un enfoque crítico y actúa en coherencia con los siguientes aspectos:

1. Centrar su atención en comprender qué y cómo aprenden los estudiantes, para que la evaluación se convierta en la herramienta que impulse el desarrollo de sus potencialidades y les permita tomar decisiones adecuadas.

2. Trasciende la obtención elemental de datos e información, propiciando reflexiones, interpretaciones y juicios, mediante los cuales, considerando las cualidades y potencialidades de los estudiantes, incide también en la práctica docente, buscando mejorarla.

3. Asume como derecho y deber la participación activa de los estudiantes en la evaluación de los procesos de aprendizaje y sus resultados, lo que favorezca su reflexión y conciencia para revisar y mejorar su propio aprendizaje y el desarrollo de sus habilidades.

Esto implica que no sólo se evalúan sus conocimientos, sino también las habilidades y destrezas desarrolladas en/por el estudiante, en las relaciones con los demás y en diferentes entornos socioculturales. La interacción con otros en el contexto de su vida cotidiana implica la posible participación de diferentes actores sociales corresponsables de la educación que puedan fortalecer sus experiencias. En consecuencia, se acepta que la evaluación se caracteriza por su orientación hacia la transformación, es una evaluación transformadora.

Evaluación transformadora

En Venezuela, con la promulgación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), se inicia la educación del siglo XXI, que implica una serie de transformaciones en todos los campos de la actividad humana. En lo que respecta al ámbito educativo, prescribe ciertas formas específicas de educación alternativa como las misiones, el protagonismo social y la participación colectiva de todos los actores sociales en los procesos del país. Esto conduce a la

visión de una educación transformadora a través de ejes temáticos, cuyo propósito es lograr cambios en la conciencia ciudadana. Según el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007, p. 69), la evaluación transformadora es la que:

Parte del diagnóstico permanente de promoción de potencialidades en el aprendizaje, la formación y el desarrollo humano, orientado a la participación activa y valoración de los procesos de aprendizaje utilizados en las relaciones de comunicación y convivencia; así como la participación activa de la familia y la comunidad.

La definición, en términos generales, contempla, por un lado, los principios que rigen la evaluación del aprendizaje: la reciprocidad, que señala la interacción de los corresponsables en el proceso educativo; la continuidad, que indica su carácter procesual y permanente. El principio constructivista, que reconoce a los estudiantes como constructores de nuevos conocimientos a partir de sus experiencias de convivencia; y el principio de participación, que engloba la implicación de estudiantes, profesores y familias en el proceso educativo.

Por otro lado, la citada definición, en coherencia con los principios mencionados anteriormente, considera tres elementos resaltantes: el diagnóstico permanente, su eje en la formación y su orientación hacia la participación activa del estudiante y la familia en su práctica. Los dos primeros están estrechamente vinculados a la evaluación formativa prescrita por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), la cual, en este documento, se define como una característica y como un tipo de evaluación.

En tanto característica, su centro de interés es la orientación y motivación durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como tipo, se refiere a la evaluación procedimental y/o formativa, la cual debe planificarse con el fin de facilitar la obtención de la información necesaria sobre el desarrollo del proceso educativo de cada estudiante con el fin de retroalimentar el aprendizaje y mejorarlo. En este sentido, Avolio e Iacolutti (2006) explican que evaluar el proceso de aprendizaje permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades y, en consecuencia, realizar ajustes para mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza. En este punto cabe resaltar que la evaluación procedimental y/o formativa es definida por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007, p. 68), en función de su finalidad, ya que dice: “finalidad de obtener información de los elementos que configuran el

desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los y las estudiantes”, definición recurrente, según Torrance (2012).

Evaluación del aprendizaje formativo

De acuerdo con la Unesco (2021), la evaluación formativa involucra varias actividades de evaluación administradas por los docentes durante la ejecución de los procesos de enseñanza y aprendizaje; tiene la finalidad de mejorar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, lo que envuelve un cambio en las estrategias pedagógicas. En este sentido, la evaluación formativa se entiende como evaluación para el aprendizaje, su prioridad radica en que se planifica, diseña y pone en práctica con el fin de promover el aprendizaje de los estudiantes. Es por esto que Black y Wiliam (2018) afirman que la evaluación formativa solo puede entenderse dentro de un marco teórico pedagógico.

En esta línea, Largo y Henao-Díaz (2022) explican que, actualmente, gran parte de la investigación sobre evaluación se orienta a su función de mejorar el aprendizaje, más que simplemente a medirlo. En otras palabras, se investigan y analizan las diferencias entre el significado de evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje, destacando el apoyo que brinda al aprendizaje y desempeño de los estudiantes.

Al referirse a la evaluación para el aprendizaje, Giovanniello (2017) sostiene que la evaluación continua no significa calificar todo el tiempo; sino a la búsqueda de información sobre el avance del estudiante en el proceso de aprendizaje; la información le permitirá realizar los ajustes necesarios durante el mismo proceso. De esto se entiende que la evaluación formativa no califica, no se trata de medir o ponderar aprendizajes. Por el contrario, pretende observar el progreso del estudiante en su camino hacia la consecución de sus objetivos. Por tanto, monitorea lo que sucede en el aula, observa atentamente a los estudiantes mientras realizan las actividades, escucha atentamente, recorra los puestos o grupos, hace preguntas, ofrece ideas de solución, aclara dudas (Giovanniello, 2017; Pasek; Mejías, 2014; Pasek; Mejías, 2016).

Otros autores, como López-Pastor (2017); Martínez-Rizo (2013); Pérez, Enrique, Carbó y González (2017); Tejada-Fernández (2011) coinciden en señalar que la evaluación formativa es procesual, está orientada a la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje;

descubre, demuestra e informa a los estudiantes sobre sus limitaciones, deficiencias y progreso. En consecuencia, no ofrece calificaciones aprobatorias o reprobatorias, ya que, a partir del seguimiento que realiza el docente, describe cualitativamente los procesos de aprendizaje y su avance sin emitir juicios de certificación. Sin embargo, como lo reportan Muñoz, Villagra y Sepúlveda (2016), muchos docentes aún realizan prácticas tradicionales de evaluación, planificando actividades diseñadas para generar productos evaluables, verificando el cumplimiento de objetivos y asignando calificaciones; pocas actividades se centran en la retroalimentación o incluyen la autoevaluación y la reflexión.

Es durante el monitoreo de las actividades de los estudiantes en el aula cuando el profesor recopila la información necesaria. Esta recopilación debe ser sistemática, lo que, según Giovanniello (2017), requiere el uso de actividades, técnicas e instrumentos de evaluación adecuados (pruebas, trabajos, registros de observación), pues se debe plasmar la información sobre la marcha del aprendizaje mientras recorre el aula. De esta manera, a medida que avanzan los procesos de enseñanza y aprendizaje, se verifica si el estudiante está logrando satisfactoriamente los objetivos planificados para tomar decisiones y medidas pertinentes (Cruz; Quiñones, 2011). En otras palabras, el objetivo es obtener la información necesaria para ayudar a los estudiantes a mejorar su aprendizaje.

Diferentes autores sostienen que la sistematización de la evaluación formativa requiere una cuidadosa planificación de todas sus etapas, con el fin de favorecer su aplicación en el aula. Hacen hincapié en las prácticas de evaluación, donde se señalan objetivos y criterios, y cuyos procesos, procedimientos y protocolos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes incluyen, desde una perspectiva integral y dinámica, el uso de técnicas e instrumentos que faciliten el proceso. La mayoría de los autores coinciden en que los pasos o aspectos del proceso de evaluación formativa/transformativa para lograr el cambio incluyen aspectos como el seguimiento de los procesos de aprendizaje, incluyendo los errores como base del aprendizaje, la participación de los estudiantes, la autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación (Bastidas; Guale, 2019; Patrimonio, 2010; Muñoz; Villagra; Sepúlveda, 2016; Pasek; Mejía, 2017; Pérez; Enrique; Carbó; Gonzáles, 2017; Popham, 2013; Ríos-Muñoz; Herrera-Araya; 2021). De la exposición anterior se desprenden principios de procedimiento.

Principios de procedimiento

Los principios procedimentales están constituidos por las actividades que el docente planifica, organiza y realiza durante el desarrollo de su enseñanza, en las que tiene en cuenta su saber práctico y paradigmático (Sánchez-González, 2022). En este sentido, los principios de procedimiento tienen como punto de partida las bases teóricas de la evaluación en general y de la evaluación transformadora y formativa, en particular, que emergen como categorías que se infieren de tal soporte teórico. Por tanto, tienen un carácter teórico que se vuelve operativo en su ejecución. Para Sánchez-González (2022, p. 207),

Los principios procedimentales son el conjunto de creencias, máximas o convicciones teóricas que guían la práctica docente, es decir, son una estrategia mediante la cual el educador organiza todas sus acciones a partir de la reflexión y el conocimiento de diferentes paradigmas, teorías y autores.

Teniendo en cuenta la definición, son patrones de actuación en el aula que constituyen las actividades que el docente realiza y/o promueve durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, producto de una reflexión sobre la teoría que sustenta su conocimiento y su propia práctica. De ahí, es posible afirmar que los principios de procedimiento aúnan teoría y práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según López-Pastor (2017), tienen la función de orientar las decisiones sobre la implementación del proceso de evaluación específico y adecuado para cada contexto y asignatura. Por lo tanto, considerar la evaluación a través de principios de procedimiento implica un modelo ajustado a los procesos, que corresponde a la evaluación formativa o procesual. Alcaraz, Fernández y Pérez (2019) destacan su importancia por el aporte de calidad que otorgan a los procesos que ocurren en el aula. Los autores citados señalan tres pasos necesarios para la construcción de principios procedimentales: identificar los conceptos teóricos que se pretenden traer a las actividades, reflexionar y decidir sobre los significados prácticos de los conceptos en las actividades y derivar las implicaciones prácticas para conformar los principios de procedimiento.

Considerando la definición de evaluación transformativa establecida como punto de partida de este estudio y la concepción de evaluación formativa, se derivaron los siguientes conceptos teóricos: planificación, monitoreo, retroalimentación, errores como base del

aprendizaje y participación. A continuación se describe cada uno de ellos en cuanto a sus implicaciones prácticas en el contexto del aula, conformando así los principios de procedimiento.

1. Planificar el proceso de evaluación formativa en el aula

Al igual que otros autores y organizaciones (Black; Wiliam, 2018; Torrance, 2012; Unesco, 2021), el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) también preceptúa que todo tipo de evaluación debe ser planificada, obedeciendo así a su carácter sistemático y sistémico. La planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje y de la evaluación incorporada en ellos está directamente vinculada con la evaluación inicial o diagnóstica, la cual, para el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), tiene como propósito conocer los logros alcanzados por los estudiantes hasta el momento previo al desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje, por lo que es la base para la planificación del proceso educativo. En este sentido, Cruz y Quiñones (2011) plantean que el docente, teniendo en cuenta los resultados de la evaluación diagnóstica, debe elaborar su planificación de las clases, haciendo énfasis en los temas que resultan más difíciles para el estudiante. Esta planificación debe incluir la evaluación formativa.

Para que la evaluación tenga poder transformador, debe ser formativa. Esto implica dos aspectos sumamente importantes: 1) No calificar; 2) Centrarse en el aprendizaje y para el aprendizaje, con el fin de mejorar los procesos en el aula. Para ello, el docente debe recopilar la información necesaria que le lleve a saber cómo ayudar a sus alumnos a optimizar su aprendizaje, sin considerar la necesidad de asignar calificaciones. Asimismo, cada docente planifica e implementa su propia forma de trabajar y aplicar la evaluación formativa, porque debe adaptarla a su contexto, a sus objetivos y a sus alumnos. Ponerla en práctica significa utilizar las técnicas e instrumentos adecuados para que estén orientados al desarrollo futuro y no a la medición, como guías de observación, listas de verificación o cuestionarios abiertos. Por tanto, la evaluación formativa implica planificación; es decir, responder ¿Qué evaluar? ¿Por qué evaluar? ¿Bajo qué criterios? ¿Con qué herramientas?

Responder a las preguntas anteriores implica no sólo plantear los objetivos, contenidos, técnicas e instrumentos de evaluación, sino que se debe tener en cuenta el contexto, es decir, el entorno en el que el estudiante se desenvuelve en su vida cotidiana. Es el contexto el que da

sentido a los conocimientos aprendidos, ya que vincula los contenidos escolares con la realidad, ayudando a vincular los nuevos conocimientos con las experiencias y saberes previos. La contextualización facilita la observación del uso del conocimiento o del contenido escolar en la vida diaria, fuera del aula. Es este uso de los contenidos escolares en la realidad lo que indica el aprendizaje y lo que, en definitiva, muestra el avance o progreso. De hecho, esta transferencia de conocimientos a la realidad es el objeto a evaluar a través de la evaluación final, para certificar el logro.

Por tanto, el docente, en su planificación de la evaluación formativa, debe incluir las posibles técnicas e instrumentos que utilizará en sus clases durante todo el periodo, sin incrementar la carga de trabajo. Es pertinente mencionar que López-Pastor (2017) propone ciertos criterios de calidad como principios de procedimiento, de los cuales el de viabilidad es de gran relevancia en procesos de planificación. Generar un plan viable significa tomar en cuenta las condiciones del aula, la cantidad de estudiantes que atiende cada docente a lo largo de la semana, la realidad personal del docente, carga de trabajo, entre otros aspectos.

En consecuencia, si no se consideran las implicaciones de las técnicas e instrumentos elegidos, la realización del proceso de evaluación formativa puede generar una carga adicional a la labor docente. Por ello, el docente debe planificar únicamente las herramientas que le permitan cumplir con el propósito de la evaluación formativa, con los objetivos que pretende evaluar y los más adecuados a la actividad evaluativa, utilizarlos para registrar la información, analizarla y tomar decisiones adecuadas.

2. Monitorear permanentemente los procesos de aprendizaje

El monitoreo consiste en la observación y el registro continuos del progreso del aprendizaje de los estudiantes. Con este seguimiento se pretende, como lo indican diferentes autores (Black; Wiliam, 2018; Cruzado, 2022; Ministério da Educação Nacional, 2022; Téllez, 2019), evaluar, no solo el progreso en la formación de los estudiantes, sino también precisar cuáles son los ajustes que se requieren en los planes para encaminarse hacia una mejora continua. En consecuencia, su objetivo es asegurar que los estudiantes sean capaces de desarrollar habilidades y conocimientos adecuados, reduciendo así las tasas de deserción y bajo rendimiento.

El monitoreo es un mecanismo de evaluación, seguimiento y mejora basado en información cuidadosamente obtenida sobre el avance que han realizado los estudiantes en la realización de sus actividades de aula. Por lo tanto, es una evaluación basada en evidencia que permite aplicar ajustes oportunamente. A esto se suma que, según Rio; Concha; Salas; Treviño; Walker (2013), durante la actividad, los estudiantes también pueden seguir su propio proceso, a partir de la información compartida con el docente. En este aspecto coincide Escuela de Artes Marta Colvin (2021), quien en su informe indica que el proceso implica monitoreo, retroalimentación y aplicación de refuerzos positivos, proceso en el que participan los estudiantes, aumentando su autonomía y controlando mejor su aprendizaje, lo que además, como señala Téllez (2019), promueve el desarrollo de sus capacidades.

Por otro lado, Gallardo, Valdés y Álvarez (2015) sostienen que el monitoreo, junto con los objetivos, aporta precisión a la evaluación, especialmente cuando este seguimiento es continuo, como señalan Black y Wiliam. (2018). Por lo tanto, es posible afirmar que el seguimiento corresponde al diagnóstico permanente prescrito por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), en su definición de evaluación transformadora.

Según Pasek y Mejía (2017), los docentes realizan el seguimiento desplazándose por el aula, acercándose a cada alumno o cada grupo, deteniéndose para observar y corregir. En este recorrido identifican errores, aclaran dudas, indagan sobre dificultades; señalan fallas y muestran a los estudiantes actividades para corregirlas y superarlas. Al mismo tiempo, deben registrar el progreso de cada estudiante en la realización de las actividades de aprendizaje, por lo que es fundamental utilizar técnicas e instrumentos adecuados y de fácil aplicación durante el recorrido por los puestos o grupos de estudiantes, marcando los indicadores logrados. Nótese que no se trata de clasificar, sino de detectar avances en los términos descriptivos de los indicadores planificados.

Para recopilar información durante el monitoreo, el docente puede aplicar diferentes estrategias e instrumentos. Durante el tránsito por los puestos o grupos, se pueden utilizar estrategias como la comunicación constante con los estudiantes, de manera que les permita expresar sus dificultades, logros y solicitar ayuda. También la observación activa del docente, con el fin de centrarse en determinados aspectos del aprendizaje, como el logro de los objetivos previstos. La observación contempla la planificación de las estrategias, planificación que puede

incluir el acompañamiento de los padres o de la familia, mediante acuerdos previos. Además, debe involucrar al estudiante a través de alguna presentación, demostración, a través de ejercicios que demuestren sus aprendizajes, fracasos y avances.

Para registrar las evidencias, los instrumentos más sencillos de aplicar durante el recorrido por el aula, son la lista de verificación o una escala descriptiva; en ambos casos, los criterios e indicadores facilitan marcar los alcanzados. Revisarlos y analizarlos permite ver objetivamente en qué contenidos debe enfocar la atención y trabajar en el aula o solicitar el apoyo familiar. Conversar con los estudiantes sobre sus logros, dificultades y errores permite ofrecer una orientación oportuna, es decir, darles retroalimentación.

3. Proporcionar retroalimentación oportuna al proceso de aprendizaje

La retroalimentación es una de las estrategias fundamentales de la evaluación formativa que conduce a cambios o transformaciones, ya que a través de la comunicación tiene la capacidad de promover el desarrollo de las potencialidades, habilidades y conocimientos del estudiante, como lo expresa el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Además, como se pudo detectar, está íntimamente ligado al monitoreo, ya que en este proceso el docente conversa y orienta las acciones futuras del alumno para que pueda superar los obstáculos. Por eso, de acuerdo a Contreras (2019), incluye un proceso de comunicación y un arreglo concertado de los resultados del seguimiento.

Esta concepción es consistente con la caracterización de evaluación formativa establecida por el Ministerio del Poder Popular para Educación (2007), cuando indica que proporciona datos que permiten retroalimentar y reforzar los procesos. Los datos que aporta permiten tomar decisiones para reorientar y fortalecer las acciones educativas, además de promover la reflexión sobre los resultados.

La retroalimentación debe ser oportuna, descriptiva y estimular la reflexión, de modo que se centre tanto en los aspectos positivos como en ofrecer atención a las necesidades individuales, dando respuesta a las dudas específicas del alumno y a las dificultades que el profesor haya detectado. Autores como Contreras (2019), Escuela de Artes Marta Colvin (2021), Gallardo, Valdés y Álvarez (2015), Martínez-Rizo (2009), Ruminot (2024), Unesco (2021) coinciden en

afirmar la importancia de contar con información oportuna y clara, oral o escrita, que facilite la apropiación efectiva del conocimiento para que el estudiante pueda mejorar su aprendizaje.

Entregar la retroalimentación al estudiante implica un diálogo o comentarios escritos sobre su trabajo que le permita detectar y reconocer sus errores y corregirlos, de modo que desarrolle y practique habilidades de autoevaluación. En este sentido, Ruminot (2024) destaca la importancia de utilizar un lenguaje preciso, que indique claramente a los estudiantes sus fortalezas y debilidades; seguidamente, el docente debe brindar orientación y/o instrucciones que dirijan al estudiante a mejorar los errores identificados. El autor destaca el valor de los criterios de evaluación, ya que constituyen indicadores de logro y su conocimiento indica al estudiante, tanto el camino como lo que se espera de él. De esta manera, el estudiante aprende de la retroalimentación. Se entiende, entonces, que la retroalimentación, incorpora un proceso de comunicación que conduce al estúdiate a corregir errores; es decir, aprende de sus errores.

4. Asumir el error como base del aprendizaje

La orientación oportuna que involucra retroalimentación implica, por un lado, que el docente haya detectado errores en las actividades y producciones del estudiante; por otro lado, se requiere que el estudiante reconozca tales errores para poder corregirlos y aprender. Sólo entonces los errores se convierten en la base del aprendizaje. En este orden de ideas, admitir sus errores indica al estudiante las áreas en las que necesita mejorar, centrándose en el desarrollo de las habilidades específicas necesarias para corregirlos (Rumimote, 2024; Unesco, 2021). Además, los errores pueden conducir a nuevas ideas o al descubrimiento de nuevas formas de resolver un problema y además, como explica Escuela de Artes Marta Colvin (2021) en su informe, aprender de ellos puede llevar a los estudiantes a cambiar su método de estudio.

Por su parte, Gallardo, Valdés y Álvarez (2015) coinciden con Ruminot (2024) en la importancia de los criterios de evaluación como guías del aprendizaje. Sin embargo, destacan que son los objetivos los que aportan claridad y precisión, ya que establecen la meta y los parámetros para evaluar los logros, de manera que también indican dónde están los errores y cómo corregirlos.

Para aprovechar los errores como oportunidades y base para el aprendizaje, los estudiantes pueden poner en práctica algunas estrategias. La primera, y quizás la más

importante, es la reflexión, ya que lleva a los estudiantes a analizar los errores cometidos, identificar las causas y buscar alternativas para afrontarlos de manera diferente en el futuro. Esta reflexión también permite cambiar la visión de los errores como fracasos y transformarlos en oportunidades, aceptando que equivocarse es natural y útil para el crecimiento personal. Además, al asumir la responsabilidad del error, la reflexión genera ideas sobre cómo resolverlo y qué enseñanza deja para no volver a cometerlo.

Otra estrategia tiene que ver con la retroalimentación, pues es importante reconocer el error cometido y aceptar las correcciones para mejorar, tanto en el aprendizaje como para ser mejor persona. La experimentación, como estrategia para aprovechar los errores cometidos, lleva a probar nuevas ideas, algunas funcionarán, pero otras no. Sin embargo, enseña a aceptar el fracaso como parte del proceso de aprendizaje.

5. Promover la participación activa del estudiante, familia y comunidad

Participar envuelve la idea de tomar o ser parte de algo. En la definición de evaluación transformadora prescrita por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), se establece la participación activa de la familia y la comunidad, participación que permea a todo el sistema educativo venezolano. En este sentido, Razeto (2016), así como Román (2011) sostienen que la participación familiar en el proceso educativo es de gran importancia para la calidad de la educación, por lo que es necesario fortalecer el vínculo entre la familia y la comunidad.

En el contexto venezolano, la participación de la familia, los estudiantes y la comunidad es obligatoria en las formas de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, modos de participación que, según Ampuero (2022), son de gran relevancia en el contexto del aprendizaje. En la autoevaluación el estudiante reflexiona sobre su propio aprendizaje; en la coevaluación intervienen profesores y estudiantes; significa que el alumno está incluido en ella. Los miembros de la comunidad participan en la heteroevaluación. Todas las formas de evaluación están concebidas como formativas, es decir, producen descripciones cualitativas del progreso y los logros de los estudiantes.

De acuerdo con Rodríguez y Hernández (2014), tanto la autoevaluación como la coevaluación ofrecen a los estudiantes oportunidades de mayor participación democrática, quitándole protagonismo al docente, aunque es éste quien realiza la heteroevaluación. Los

autores señalan cierta desconfianza entre los docentes respecto de la participación de los estudiantes en su propia evaluación, alegando falta de objetividad y arraigo de los padres en la concepción tradicional del docente como evaluador. Es de destacar que la falta de objetividad se puede combatir a través de criterios e indicadores claros y precisos (Ruminot, 2024), con objetivos de evaluación planificados (Gallardo; Valdés; Álvarez, 2015) y con la planificación de estrategias adecuadas (Hamodi; López; López, 2015).

La autoevaluación, para el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), es entendida como un proceso reflexivo que realizan los estudiantes sobre su propio aprendizaje. Esta visión es defendida por diferentes autores porque mejora su aprendizaje, promueve su autonomía, desarrolla valores sociales y aprende a participar en la toma de decisiones, lo que aumenta su motivación, compromiso y responsabilidad (Cruz; Quiñones, 2021; López-Pastor, 2012; Ríos-Muñoz; Herrera-Araya, 2021).

La autoevaluación, como estrategia para consolidar una evaluación transformadora, debe implementarse a través de la reflexión o autocrítica del estudiante para valorar su propio desempeño con base en los objetivos de aprendizaje y la formulación de sus propias metas. Es necesario mostrar al estudiante qué aspectos son objeto de evaluación, comunicarle los criterios que le permitan comparar los resultados obtenidos, evitar ver la autoevaluación como el acto de dar una calificación, porque al ser formativa es descriptiva y no culmina en una clasificación. Además, se debe fomentar la coevaluación y la heteroevaluación.

Por otro lado, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) especifica que la coevaluación es la evaluación del proceso de aprendizaje que incluye a docentes y estudiantes. Ruminot (2024), Ríos-Muñoz y Herrera-Araya (2021), entre otros, distinguen entre coevaluación y evaluación entre pares, explicando que la coevaluación incluye a docentes-alumnos y estudiantes entre sí, mientras que en la evaluación entre pares solo los estudiantes reflexionan sobre sus acciones y emiten juicios sobre el desempeño de sus compañeros o pares. Sin embargo, ambas formas representan una oportunidad para practicar valores y actitudes de responsabilidad, honestidad y justicia.

La heteroevaluación como forma de participación incorpora a los miembros de la comunidad, considerados actores sociales incluidos en la construcción del aprendizaje de los estudiantes. Se asumen como sujetos que reflexionan sobre sus esfuerzos, éxitos y logros, que

valoran su contribución a la educación. La inclusión de la familia resalta el compromiso necesario para mantener un contacto positivo con la escuela y los profesores, monitorear las actividades de aprendizaje, entre otros aspectos de su participación. Diferentes estudiosos del tema defienden la participación de la familia en las actividades educativas y de evaluación, argumentando que la calidad educativa, el aprendizaje de los niños y las instalaciones pueden ser mejorados, conduciendo al logro de los objetivos y metas educativas institucionales.

Al respecto, se pronuncian García ; Hernández; Parra y Gomariz (2016), Kñallinsky (2016), Razeto (2016), Rodríguez y Concepción (2020), destacando que la participación familiar es una variable relacionada con la calidad educativa. Por lo tanto, se debe asumir la corresponsabilidad escuela-familia e incluir a la familia en las actividades escolares e institucionales, en las que la institución juega un papel importante en el fortalecimiento del vínculo escuela-familia.

Por otro lado, Precht, Valenzuela, Muñoz y Sepúlveda (2016) reportan que la familia tiene el rol de motivar a los estudiantes a aprender mientras que los docentes deben crear las condiciones que inviten al estudiante a querer saber. En cualquier caso, destaca la relevancia de la motivación como factor clave en el aprendizaje.

En este punto cabe destacar que existen pocos estudios sobre la incorporación de la familia en el proceso de evaluación. La mayoría de investigadores se han centrado en la participación de la familia en la escuela, así como de los estudiantes en su propia evaluación, tanto en la autoevaluación como en la coevaluación, insistiendo en que ambas son las estrategias de participación por excelencia. En este orden de ideas, afirman que la autoevaluación propicia la reflexión sobre sus acciones a través de intercambios dialógicos y análisis de sus producciones escritas. La coevaluación se puede implementar a través de entrevistas individuales o grupales en las que profesores y estudiantes participan haciendo y respondiendo preguntas. La evaluación entre pares se facilita a través de estrategias como el análisis de documentos y la observación, que pueden apoyarse en rúbricas, ya que describen detalladamente las acciones involucradas en cada tarea, lo que mejoraría la comprensión y el aprendizaje (Hamodi; López; López, 2015; Basurto; Moreira; Velásquez; Rodríguez, 2021).

En síntesis, la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación entre pares constituyen las estrategias fundamentales para la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación formativa que apunta a la transformación a través de su capacidad para promover valores y

actitudes, fomentando la acción ética, que servirá como base para su futura participación responsable en el contexto de su vida cotidiana.

Conclusiones

Del análisis de la conceptualización de la evaluación transformadora en el contexto venezolano se infieren cinco principios procedimentales, entendidos como estrategias que permiten a los docentes organizar sus acciones en el aula con el fin de promover una educación acorde con las exigencias del siglo XXI. De manera coherente, la evaluación transformadora pretende formar un sujeto democrático, ético y participativo en el entorno social en el que se desenvuelve.

La evaluación transformadora debe ser formativa, lo que implica describir el progreso sin calificar, enfocada en el aprendizaje de los estudiantes y planificada de manera que optimice los procesos de enseñanza y aprendizaje y ayude a los estudiantes a aprender. Al planificar, se debe tener en cuenta el contexto, los estudiantes y los instrumentos más adecuados para recopilar información sin incrementar tu trabajo.

La aplicación de la evaluación formativa en el aula incluye el monitoreo, entendido como el recorrido que realiza el docente en el aula por los puestos grupos; observando mientras los estudiantes trabajan, él va registrando avances o dificultades. Durante el recorrido, conversa con los estudiantes, responde preguntas, aclara dudas y sugiere actividades que le permiten corregir los errores que detecta. De esta manera, éstos se convierten en oportunidades de aprendizaje.

Un aspecto importante de la realización de una evaluación formativa y transformadora es fomentar la participación de los estudiantes en su propia evaluación. Esta participación se logra a través de la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación por pares. En conjunto constituyen las estrategias por excelencia para fomentar la autonomía personal, desarrollar valores y actitudes, formar una persona responsable, crítica, ética, cualidades útiles en la vida profesional y laboral del futuro.

No hay duda de que habrá dificultades para adoptar estos principios procesales, ya que existen múltiples factores que retrasarán su implementación. Uno de ellos es la necesaria transición de una evaluación final, que califica y certifica, a una centrada en la formación, en

buscar y encontrar formas de ayudar al estudiante a progresar a su propio ritmo. También, monitorear sin calificar o aplicar autoevaluación, coevaluación y evaluación por pares sin solicitar calificaciones a los estudiantes. Sin embargo, se trata de reflexionar, asumir el reto y comenzar a poner los principios de procedimiento en práctica.

Referencias

AGUERRONDO, I. *El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo XXI*. Buenos Aires: OEI. Software. Desarrollo Escolar y Administración Educativa, 1999.

ALCARAZ, N.; FERNÁNDEZ, M. y PÉREZ, L. Principios de procedimiento y escenarios reales en la formación inicial docente. *Aula de Encuentro*, v. 1, n. 21, p. 123-142. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.17561/ae.v21i1.7>

ÁLVAREZ, C. Los principios de procedimiento en el diseño curricular: Claves para mejorar las relaciones teórico-prácticas en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v.10, n.4, p.21-36. 2021. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2012.10.4.00>

AMPUERO, N. Enseñanza aprendizaje: Síntesis del análisis conceptual desde un enfoque centrado en procesos. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, v.23, n. 6 Especial, p.126-135, 2022. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/racs/article/view/38822/43299> Accedido en 21 mai 2024.

AROCA-AROCA, M. Concepto de nuevo paradigma educativo desde una perspectiva de género. *Cultura, Educación y Sociedad*, v.13, n.1, p.19-40. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.02>

AVOLIO, S. ; IACOLUTTI, M.D. *Impartir y evaluar la formación para habilidades laborales: Lineamientos conceptuales y metodológicos*. Buenos Aires, Banco Interamericano de Desarrollo. 2006.

AZÓCAR, T. Educación para el siglo XXI: Aportes para un diálogo necesario. *EDUCERE*, v. 6, n. 17, p. 20-27. 2002. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19690/articulo2.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Accedido en 25 jun. 2024.

BASTIDAS, C.; GUALE, B. La evaluación de la formación como herramienta para mejorar el proceso de aprendizaje, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2019. Disponible en: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/evaluacion-formativa-herramienta.html>. Accedido en 25 jun. 2024.

BASURTO, S.; MOREIRA, J.; VELÁSQUEZ, A.; RODRÍGUEZ, M. Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, v. 6, n.3, p. 828-845, 2021. DOI: <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2408>

BLACK, P.; WILIAM, D. Evaluación y pedagogía en el aula. *Evaluación en educación: principios, políticas y prácticas*, v. 25, n. 6, p.551-575, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>

CONSTITUCIÓN BOLIVARIANA DE LA REPÚBLICA DE VENEZUELA. (1999). *Gaceta Oficial N° 36.860*. 30 de diciembre.

CONTRERAS, G. Prácticas y conceptos de retroalimentación en la Formación Inicial Docente. *Educación e Investigación*, v, 45, e192953, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192953>

CRUZ, F.; QUIÑONES, A. Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona Cercana*, n. 16, p. 96-104. 2012. DOI: <https://doi.org/10.14482/zp.16.133.62>
 CRUZADO SALDAÑA, JJ. Evaluación formativa en educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, v. 13, n. 2, p. 149-160, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>

DUQUE, E; DURÁN, J. El nuevo paradigma de la educación en la promoción de una sociedad más inclusiva. *Revista Iberoamericana de Estudios de Educación*, v. 15, n. 1, p. 27-49, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12632>

ESCUELA DE ARTE MARTA COLVIN. *Estrategias de seguimiento y retroalimentación del proceso de aprendizaje*. 2021. 19 y siguientes. Disponible en: https://archivos.agenciaeducacion.cl/Reporte_06_13171_V02_12ene.pdf Accedido en 21 mai. 2024.

FEBRERO, P.; LEARRETA, B. El desarrollo de la competencia de aprender a aprender en la educación secundaria obligatoria. En Filgueira (Coord.) *Retos del paradigma educativo en el siglo XXI: investigación, innovación y formación*. Madrid, España: conocimiento global Académicos, p. 81-84, 2017. Disponible en: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9672/1/Kambourova_Miglana_AutoevaluacionAprendizajesEducacionSuperior.pdf Accedido en 21 jun. 2024

FREIRE, P. *La naturaleza política de la educación*. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós, 1990.

FREIRE P. *Pedagogía de la autonomía*. México. Siglo XXI, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogía de los oprimidos*. México: Siglo XXI, 2005.

FREIRE P. *Cartas a quienes pretenden enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

GALLARDO, K.; VALDÉS, D. Y ÁLVAREZ, N. Prácticas de evaluación del aprendizaje en relación con estándares internacionales: un estudio exploratorio. *Innovación Educativa*, v. 15, n. 68, p. 117-133, 2015. Disponible en : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179442126008> Accedido en 21 jun. 2024.

GALVÁN-CARDOSO, A.; SIADO-RAMOS, E. Educación tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA*, v.7, n. 12, p. 962-975. 2021. DOI: <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>

GARCÍA, M.; HERNÁNDEZ, M.; PARRA, J.; GOMARIZ, M. Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles educativos*, v. 38, n 154, p. 97-117. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.154.57664>

GIROUX, H. *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI. México, 1992.

HERITAGE, M. *Evaluación formativa y sistemas de evaluación de próxima generación: ¿estamos perdiendo una oportunidad?* Washington DC. Consejo de Jefe Estado Escuela Oficiales, 2010.

KÑALLINSKY, E. La participación de los padres en la escuela. *El Guiniguada*, [S. l.], n. 10, p. 57–69, 2016. Disponible en: <https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/648> Acceso em: 24 jun. 2024.

LARGO, W.; HENAO-DÍAZ, D. Evaluación formativa: potenciando el aprendizaje contextualizado y mejorando la práctica docente. *Revista de Investigaciones - UCM*, v. 22, n.39, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v22i39.190>

LÓPEZ-PASTOR, VM. Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psicología, Sociedad y Educación*; v.4, n.1, p. 1-14. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v4i1.485>

LÓPEZ-PASTOR, VM. Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del estudiante en los procesos de evaluación y aprendizaje. En LÓPEZ-PASTOR, VM; PÉREZ-PUEYO, A. (Coords.). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León, Secretaría de Publicaciones. 2017, p. 34-68. Disponible em: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999> Accedido en 25 jun. 2024

MARTÍNEZ-RIZO, F. Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de la literatura. *Perfiles educativos*. v.35, p.139, p.1-22, 2013. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.139.35716>

MARTÍNEZ-RIZO, F. Evaluación formativa en clase y evaluación a gran escala:hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Ensenada, v. 11, n. 2, p. 1-18. 2009. Disponible en <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/231> Accedido en 24 jun. 2024.

MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: Autor. 80f. 2007. Disponible en: <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/Curr%C3%ADculo%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n%20Primaria.pdf>> Accedido en 24 jun. 2024.

MIRANDA, K. *El paradigma de la educación en el siglo XXI*. Conferencia: Educación Superior. 2014. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/284177928> [El paradigma de la educacion en el siglo XXI](https://www.researchgate.net/publication/284177928). Accedido en 21 jun. 2024.

MOLINA, J.; RODRÍGUEZ Y SILVA, F.; HERRERA, M. Demandas sociales y disciplinarias indispensables para la formación del siglo XXI. Aplicación a la ingeniería ambiental. En: FILGUERAS, C. (coord.) *Retos del paradigma educativo en el siglo XXI: investigación, innovación y formación*. Conocimiento global Académicos, Madrid, España. 2017, p. 59-62.

MUÑOZ, JA; VILLAGRA, CP; SEPÚLVEDA, SE. Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizajes en el contexto de la educación de jóvenes y adultos (EPJA). *Folios*, Bogotá , n. 44, p. 77-91, July 2016 . Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702016000200005&lng=en&nrm=iso Accedido en 24 jun. 2024.

PÉREZ. M.; ENRIQUE, J. O; CARBÓ, JE; GONZÁLEZ, M. Evaluación formativa en el proceso de aprendizaje. *EDUMECENTRO*, Santa Clara, v. 9, n.3, p. 263-283, 2017. Disponible en: <http://www.revedumecentro.sld.cu> Accedido en 24 jun. 2024.

PRECHT, A.; VALENZUELA, J.; MUÑOZ, C. Y SEPÚLVEDA, K. Motivación familiar y escolar: desafíos para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 42, n.4, p.165-182, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500010>

RAZETO, A. El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación*, v. 9, n.2, p.1-26. 2016. Disponible en: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf> Accedido en 24 jun. 2024.

RÍO, F. del; CONCHA, S.; SALAS, N.; TREVIÑO, E. Y WALKER, H. Un modelo de monitoreo de los aprendizajes durante la formación inicial docente: una oportunidad de contar con evidencia concreta de la calidad de los programas. *Calidad en la Educación*, n. 39, p.214-213. 2013. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n39/art08.pdf> Accedido en 24 jun. 2024.

RÍOS-MUÑOZ, D.; HERRERA-ARAYA, D. Aporte de la evaluación educativa para la formación democrática y transformadora de los estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, v. 25, n. 3, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.40>

RODRÍGUEZ, A.; HERNÁNDEZ, A. Desmitificando algunos sesgos de la autoevaluación y coevaluación en los aprendizajes del alumnado. *REXE: Revista Estudios y Experiencias en Educación*, v. 13, n. 25, p.13-31. 2014. Disponible en: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/45/47> Accedido en 24 jun. 2024.

RODRÍGUEZ, O.; CONCEPCIÓN, P. Integración escuela-familia-comunidad: un camino hacia la educación contemporánea. *Educación y Sociedad, [S. l.]*, v. 18, n. 1, p. 70–80, 2019. Disponible en: <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1396> Accedido en 25 jun. 2024.

ROMÁN, M. Autoevaluación: Estrategia y componente esencial para el cambio de mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 55, n. 1, p. 107-136. 2011. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie550527>

RUMINOT, C. Prácticas de evaluación del aprendizaje: conocimientos y desafíos actuales de los docentes de educación primaria. *Revista Saberes Educativos*, n.12, p. 1-31, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5354/24525014.2024.73593>

SÁNCHEZ-GONZÁLEZ, L. Principios de procedimiento: una estrategia para la calidad del diseño docente y la evaluación de la práctica docente. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, v.3, n. 2, p.203-214, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13932>

TEJADA-FERNÁNDEZ, J. La evaluación de competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, n. 354, p.1-15, 2011. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-018>

TÉLLEZ, MR. Desarrollo humano y ampliación de capacidades: elementos para su comprensión e implementación. *Revista CIFE: Lecturas de Economía Social*, v. 21, n. 34, p. 21-45, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15331/22484914.5197>

TORRANCE, H. La evaluación formativa en la encrucijada: Evaluación conformativa, deformativa y transformadora. *Revista de educación de Oxford*, v. 38, n. 3, p.323–342, 2012.

UNESCO. *Evaluación de la formación: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. Reflexión a partir de los resultados de un estudio cualitativo sobre las perspectivas docentes respecto de la evaluación formativa*. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), 2021.

Submissão: 20.04.2023.

Aprovação: 23.05.2023.