

**Universidad San Jorge**

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN  
PROFESORADO DE ESO Y BACHILLERATO,  
FP Y ENSEÑANZAS DE  
IDIOMAS**

**Proyecto Final**

**Revisión crítica de literatura: el papel de la  
evaluación en el aprendizaje.**

**Autor del proyecto: Javier Vadillo Fañanás**

**Director del proyecto: Víctor Manuel Pérez Martínez**

**Zaragoza, 28 de Octubre de 2023**



## **RESUMEN**

El trabajo es una revisión crítica de literatura que responde acerca de la utilidad de la evaluación en contextos de ESO y Bachillerato. Resulta en una exposición de críticas y defensas de la evaluación tradicional y de la evaluación formativa. También se exploran diferentes aspectos de la evaluación formativa con mayor profundidad, y de la posición de la LOMCE y de la normativa al respecto. Se concluye que aunque con la entrada del aprendizaje por competencias se hacen necesarios modelos de evaluación que fomenten el aprendizaje mediante retroalimentaciones y evaluación continua, todavía muchos docentes se resisten a ponerlos en práctica: se hace necesaria una reestructuración del sistema educativo que parta de formación y ayuda a los profesionales de la docencia para que conozcan cómo y cuándo implementar instrumentos de evaluación auténtica.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, evaluación auténtica, evaluación para el aprendizaje, retroalimentación

## **ABSTRACT**

This document contains a literature review that addresses the utility of assessment in the context of secondary education and high school. It results in an exposition of criticisms and defenses of both traditional assessment and formative assessment. It also delves into various aspects of formative assessment in greater depth, as well as the position of the LOMCE and relevant regulations. The conclusion is that, although the shift to competency-based learning requires assessment models that promote learning through feedback and continuous evaluation, many educators still resist implementing them. A restructuring of the educational system is necessary, starting with the training and support of teaching professionals to help them understand how and when to implement authentic assessment tools.

Keywords: learning assessment, authentic assessment, assessment for learning, feedback

<b>RESUMEN</b>	<b>1</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES.</b>	<b>4</b>
1.1. La evaluación estandarizada.	4
1.2. La selectividad como ejemplo de evaluación estandarizada en España.	5
1.3. ¿La evaluación igualitaria genera igualdad? Las diferencias en el acceso a la cultura dependiendo del contexto social.	5
1.4. La evaluación estandarizada como defensa de la meritocracia y la desigualdad social.	6
1.5. En defensa de la evaluación para el aprendizaje.	7
1.6. Sobre el fin último de la evaluación.	8
<b>2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS.</b>	<b>9</b>
2.1. Preguntas de investigación.	9
2.2. Objetivos.	9
<b>3. MARCO TEÓRICO.</b>	<b>10</b>
3.1. El papel de la evaluación en el proceso de enseñanza - aprendizaje.	10
3.2. La relación entre evaluar y enseñar: ¿Por qué se evalúa como se evalúa?	11
3.3. Las concepciones del docente sobre la evaluación.	12
3.4. La finalidad de la evaluación según sus perspectivas.	13
3.4.1. Perspectiva social o sumativa: evaluar el aprendizaje.	13
3.4.2. La evaluación formativa: evaluar para el aprendizaje.	14
3.4.3. Evaluación sumativa en la calidad.	16
3.5. Calificación y promoción: la evaluación en la legislación.	16
<b>4. METODOLOGÍA.</b>	<b>19</b>
4.1. Mapeo sistemático de literatura.	19
4.1.1. Planteamiento	20
4.1.2. Localización de producción científica.	20
4.1.2.1. Selección de bases de datos para la consulta.	20
4.1.2.2. Definición de descriptores.	21
4.1.3. Pre Análisis	23
<b>5. RESULTADOS.</b>	<b>25</b>
5.1. Crítica al modelo tradicional: evaluación del aprendizaje.	25
5.1.1. Unilateralidad: el papel pasivo del alumnado.	25
5.1.2. El uso de exámenes: mero indicador del conocimiento acumulado.	26
5.2. Evaluación formativa: una evaluación para el aprendizaje.	27
5.2.1. La evaluación en el currículo de procesos.	28
5.2.2. Una evaluación formativa y formadora.	28
5.3. La evaluación auténtica.	29
5.3.1. Hacia el aprendizaje significativo.	29
5.3.2. La retroalimentación.	30
5.3.2.1 Limitaciones de la retroalimentación.	31
5.4. La evaluación sostenible.	32
5.4.1. Autoevaluación y coevaluación.	32

5.4.2. Evaluación colaborativa en entornos de aprendizaje virtuales.	33
5.5. La evaluación continua.	33
5.5.1. La evaluación como diálogo y parte del proceso.	33
5.5.2. Evidencias de mejora en los resultados.	34
5.5.3. Percepción desde el alumnado: cercanía, claridad y apertura.	35
5.6. Las competencias y los objetivos en la evaluación.	35
5.7. La evaluación auténtica en el Aprendizaje Basado en Proyectos.	36
5.8. Uso de rúbricas para la motivación de los estudiantes.	37
5.9. La evaluación en la legislación.	38
5.9.1. Normativas orientadas hacia la innovación educativa.	38
5.9.2. Hacia una evaluación continua y formativa.	38
5.9.3. Críticas a la LOMCE.	39
5.10. Limitaciones y errores en la puesta en práctica de la evaluación.	39
5.10.1. La evaluación en la práctica: la vigencia de su función social.	39
5.10.2. La función de la evaluación y el proceso de aprendizaje.	40
5.10.3. Tareas inadecuadas para la retroalimentación.	40
5.10.4. Ideas preconcebidas sobre el alumnado.	41
5.10.5. Uso de indicadores erróneos.	41
5.10.6. El examen en las Ciencias Sociales.	41
5.10.7. Alumnos con dificultades de aprendizaje.	42
5.11. La evaluación formativa y sus retos.	42
5.11.1. El método como enfoque.	42
5.11.2. Nuevos instrumentos para la evaluación formativa.	43
5.11.3. Retroalimentación, compatibilidad calificación - formación y el papel activo del alumno.	43
5.11.4. Uso de pruebas que reflejen los indicadores apropiados.	44
5.11.5. Facilidades para el cambio de percepción entre el profesorado.	44
<b>6. CONCLUSIONES Y PROSPECCIÓN FUTURA.</b>	<b>46</b>
6.1. Prospección futura.	48
<b>7. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>49</b>
<b>ANEXOS.</b>	<b>56</b>
Anexo I. Mapeo sistemático. Resultados de la búsqueda definitiva.	56
Anexo II. Mapeo sistemático. Trabajos sin resumen disponible.	63
Anexo III. Mapeo sistemático. Trabajos no disponibles para descarga.	64
Anexo III. Mapeo sistemático. Trabajos cuyo título no corresponde con el tema planteado.	64
Anexo IV. Mapeo sistemático. Publicaciones sin contenido relevante en el resumen.	72

## **1. INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES.**

La evaluación es un elemento crítico en el proceso de enseñanza - aprendizaje (Azambuya, 2020). Acompaña a los y las alumnas de todas las etapas de su desarrollo académico. Se trata del elemento curricular que condiciona todo el proceso y la forma en que los estudiantes orientan su trabajo y su proceso de aprendizaje (López et al, 2019) y, en definitiva, define la manera en que los alumnos aprenden (Alonso y Garrido, 2013). Se convierte no solamente en fundamental para medir resultados, sino para dirigir el proceso completo y formar parte del mismo (Lera, 2017).

Los resultados - numéricos o cualitativos - de la misma persiguen desde su perspectiva social (Vallejo y Molina, 2014) estandarizar la valoración de su rendimiento como estudiantes, y se convierten así en determinantes con los que justificar el estancamiento o avance a través de la promoción en su desarrollo académico (Azambuya, 2020).

Dos planteamientos se abren con esta premisa: ¿es capaz, entonces, la evaluación de medir el aprendizaje de las alumnas, o sencillamente cumple una función de estandarización de resultados, para poder valorar a las alumnas desde una supuesta “igualdad”?

### **1.1. La evaluación estandarizada.**

Sobre esta cuestión, Bravo y Fernández (2000) hablan de la “evaluación estandarizada” como incapaz de detectar el “verdadero aprendizaje”.

Esta estandarización encuentra su claro ejemplo en los exámenes tipo test, que permiten dedicar poco esfuerzo a la corrección de una cantidad elevada de alumnas, y garantizando que todo el alumnado es evaluado de un modo homogéneo, con objetivos comunes. En contraposición, es incapaz de poder evaluar a cada alumna por sus verdaderas competencias (Johnston, 1987; Newman, 1990).

A esto se le suma que este tipo de evaluación “guía el juicio de los estudiantes” en su planteamiento del estudio. Al marcar una serie de objetivos claros, la propia evaluación influye en el proceso de aprendizaje de los alumnos, su motivación y la forma en que desarrollan las estrategias de aprendizaje (Terence Crooks, 1988). Lo mismo ocurre desde el lado de la enseñanza: la evaluación determina “qué y cómo deben enseñar”. El

profesorado plantea unos contenidos orientados hacia la evaluación del alumnado, tomando como referencia rúbricas preestablecidas (Bravo y Fernández, 2000, p2).

### **1.2. La selectividad como ejemplo de evaluación estandarizada en España.**

El sistema educativo español presenta de manera clara este tipo de evaluación con la selectividad o EBAU: un examen completamente estandarizado, que determina los tiempos, contenidos y modos de evaluación de todo bachillerato y que evalúa únicamente de forma escrita vía examen final todo lo aprendido en los últimos años de las estudiantes. Durante este período la enseñanza se centra en perfeccionar la habilidad de dar mejores respuestas en los tests, para lo que el cuerpo docente imita estos exámenes de selectividad a lo largo del curso. Por este motivo, los objetivos de la selectividad se convierten en los objetivos del currículum, y la evaluación convertida en examen final se convierte en la referencia para planificar la enseñanza de todo bachillerato, especialmente en su segundo año (Bravo y Fernández, 2000).

A esto se le suma que el resultado de este examen resulta clave para el futuro académico de las alumnas, marcando la nota obtenida qué y dónde van a estudiar, si es que la nota obtenida les permite estudiar, y las becas a las que potencialmente aspiran.

Incluso si en el día a día del aula el proceso de enseñanza integra modelos de lo que los autores denominan como evaluación auténtica (Bravo y Fernández, 2000), el acceso a niveles de educación superior necesariamente pasa por este tipo de pruebas, en todos los niveles.

El acceso por ende a un capital cultural y un avance académico superior viene determinado por la capacidad del alumnado de superar estas pruebas.

### **1.3. ¿La evaluación igualitaria genera igualdad? Las diferencias en el acceso a la cultura dependiendo del contexto social.**

Se abre por ende otra cuestión. Además de la evaluación estandarizada como limitante del proceso de enseñanza - aprendizaje y falta de capacidad de valorar el verdadero conocimiento de las alumnas, se plantea sumar en este trabajo la perspectiva de la igualdad en el acceso a la educación, y el papel de la evaluación en todo ello.

Con esto, la hipótesis que se plantea es si la evaluación, al actuar como filtro que determina la promoción del alumnado y el acceso a la educación superior, con rúbricas

y metodologías definidas previamente y que responden tanto a capacidades cognitivas como la preparación de las pruebas a superar, establece una serie de requisitos que son más favorablemente salvables si las alumnas y, por ende, las familias, poseen los recursos para ello. Es decir, con el modelo de evaluación actual, la variable que determina quién promociona y a qué carreras universitarias y estudios superiores puede optar no es tanto la barrera de entrada a la educación, sino las capacidades de preparación de una serie de pruebas ya establecidas, y por ende de los recursos de los que disponen las alumnas para prepararlas.

Se entiende por tanto la limitación que supone hacer que todas las alumnas independientemente de su contexto y su capacidad puedan acceder a la educación, asunto sobre el que la LOMLOE incorpora, plantea y desarrolla esta idea de acceso igualitario a la educación con adaptaciones de diferente tipo que buscan paliar las desigualdades de las alumnas, tanto a nivel cognitivo como socio económico. Se trata de que el propio modelo de evaluación genera esta desigualdad en la forma en que el alumnado se enfrenta (y prepara) a estas pruebas. Rendueles (2020) habla de esta igualdad “dominante” como “aquella que se limita a eliminar las barreras de entrada que distorsionan los mecanismos de gratificación del esfuerzo individual” (p. 24). Esto es, la igualdad que se plantea es aquella que es compatible con la meritocracia y con la idea de que el punto de partida para todas es el mismo y que, por tanto, salvadas las diferencias individuales, el hasta dónde es capaz de llegar cada individuo viene derivado única y necesariamente del esfuerzo y entrega que realiza al estudio.

#### **1.4. La evaluación estandarizada como defensa de la meritocracia y la desigualdad social.**

Rendueles defiende la meritocracia como “una forma de desigualdad” (García, 2022, p. 24), y resume la idea expuesta en este punto afirmando que no se trata de la idea de que consiguen el aprobado pagando, sino de que un mayor capital permite a las estudiantes tener más errores en el camino (Rendueles, 2020, p.28). En cifras el autor señala que mientras el 56% de las hijas de profesionales de clase media-alta que en la educación secundaria presentan notas bajas o regulares llegan a la educación postobligatoria, solamente un 20% de las hijas de trabajadoras no cualificadas lo hacen.

profesionales de clase media-alta con notas malas o regulares en la enseñanza obligatoria” pasan a la educación superior postobligatoria, solamente el 20% de las hijas de las trabajadoras sin cualificación lo hacen.

Los datos sobre el abandono escolar parecen seguir la misma tendencia. Un estudio del Ministerio de Educación (2019) indica que el capital cultural de las familias y en concreto “el nivel de estudios de las madres”, son las variables de mayor peso para explicar el riesgo de abandono escolar. En datos de la Comunidad de Madrid, la tasa de abandono escolar entre las estudiantes cuyas madres han alcanzado estudios superiores es del 3,9%, siendo muy distinto el caso de las hijas de trabajadoras con educación primaria o inferior, con una tasa de abandono que alcanza el 41,5% (Tarabini, 2020, p.2). Queda también patente en el estudio el papel que tiene la educación privada y concertada y el programa de bilingüismo en la segregación de los estudiantes de ESO por cuestiones socioeconómicas (Murillo y Martínez, 2020).

Esta meritocracia se traduce en una clase media que monopoliza, a través de “barreras de entrada” o itinerarios, “los recursos educativos y las competencias técnicas”, del mismo modo que la clase capitalista acapara los medios de producción. De este modo a la clase trabajadora se le excluye tanto de la propiedad de la producción como de los estudios y las relaciones de mayor reconocimiento social y mayor remuneración (García, 2022, p.24; Rendueles, 2020, p. 54).

Rendueles señala la educación como elemento fundamental en la sociedad de la meritocracia, al dotar de base para la sustitución de unos privilegios heredados por otros que se basan en el mérito (García, 2022, p. 24). En definitiva, la meritocracia es necesaria dentro del “programa elitista”, al servir de justificación para el clasismo y la desigualdad y, por ende, centrar la crítica a la falta de ascenso social en una falta de esfuerzo o mérito de las alumnas.

### **1.5. En defensa de la evaluación para el aprendizaje.**

Establecida por estos autores la relación entre evaluación, meritocracia y desigualdad, la segunda línea de este estudio debe ser encontrar la alternativa. Con este trabajo se quiere desarrollar en profundidad la verdadera utilidad de la evaluación, las formas en que a través de la evaluación se puede esquivar la desigualdad o si, por el contrario, la

desigualdad es inherente a cualquier tipo de evaluación y por ende el aprendizaje dentro del sistema educativo español es causa necesaria de desigualdad.

Se llega así a la evaluación auténtica, definida por Bravo y Fernández (2000) de partida como una contraposición a la estandarizada: un tipo de evaluación que tiene en cuenta diferentes tipos de conocimientos, destrezas o intereses que se busca desarrollar entre los discentes. Además antepone “el proceso a los resultados”, el contexto y la situación real de las alumnas, a lo que Wiggins (1989) suma la evaluación de capacidades y hábitos esenciales. También es interesante el principio de Resnick (1991) que coloca la evaluación por delante de aquello que se desea enseñar, al construirla con la meta de enseñar determinados contenidos.. En definitiva, Bravo y Fernández (2000) defienden que la evaluación auténtica es el camino si el fin de la educación no recae en la clasificación sino en la enseñanza. Los mismos autores señalan en el artículo las limitaciones de ambos modelos de evaluación, y contextos en los que es más favorable la aplicación de unos u otros. En ambos casos, uno - si no el único - de los fines de la evaluación es medir el aprendizaje del estudiante, lo que determina su promoción dentro del sistema educativo.

### **1.6. Sobre el fin último de la evaluación.**

Independientemente del método de evaluación elegido, mientras el principal objetivo de la educación en España sea filtrar el avance de las alumnas a lo largo de diferentes etapas los problemas de desigualdad para acceder a la educación superior. La evaluación, auténtica o no, es lo que realmente determina el futuro de las alumnas.

Por ello, con este trabajo se quiere resolver la verdadera utilidad o, más bien, la función que se le otorga a la evaluación y, en concreto, dentro del sistema educativo español. El referente visto es la EBAU o selectividad, aunque no se quiere dejar pasar que la evaluación determina la promoción de las alumnas en todas las etapas de su vida académica.

En definitiva, este trabajo nace con una doble intención: determinar el papel de la evaluación dentro del modelo productivo actual y a la par servir de defensa de aquellos modelos de evaluación que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS.**

### **2.1. Preguntas de investigación.**

P1. ¿Cuál es el estado de la cuestión sobre la evaluación como limitante o potenciadora del aprendizaje en ESO y Bachillerato en los últimos 10 años?

P2. ¿Cuáles son los problemas que presenta la evaluación en la etapa de Bachillerato en los últimos 10 años?

P3. ¿Cuál es la situación actual de la evaluación a nivel legal (LOMCE, LOMLOE) en ESO y Bachillerato, especialmente en las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales?

P4. ¿Existen modelos de evaluación que garanticen el aprendizaje en ESO y Bachillerato?

### **2.2. Objetivos.**

Objetivo general.

OG. Analizar la evaluación como limitante o potenciador del aprendizaje en ESO y Bachillerato.

Objetivos específicos.

O1. Realizar una revisión bibliográfica sobre la evaluación como limitante o potenciador del aprendizaje en la fase de ESO y Bachillerato en los últimos 10 años.

O2. Identificar las posibles causas y razonamientos que señalan la evaluación como problemática para el aprendizaje en ESO y Bachillerato a 10 años vista.

O3. Analizar el planteamiento de la normativa en términos de evaluación en las asignaturas que se cursan hoy en día en ESO y Bachillerato, con el foco puesto en aquellas relacionadas a las ciencias sociales y la economía.

O4. Identificar propuestas metodológicas de evaluación que favorezcan el aprendizaje en ESO y Bachillerato.

### **3. MARCO TEÓRICO.**

Antes de avanzar hacia las respuestas de esta investigación sobre modelos de evaluación que garanticen el aprendizaje, es necesario contextualizar y comprender el papel teórico y práctico de la evaluación, y las diferentes perspectivas que se le han otorgado y se le otorgan. También, conocer cuál es su papel según la legislación.

Por la relevancia del aprendizaje para el desarrollo del alumnado y por ende su evaluación, ésta se convierte en un determinante de su vida presente y futura (Hidalgo y Murillo, 2017). Es por ello que se hace relevante comprender su papel, su función y las decisiones que los docentes toman sobre la misma. Si la evaluación se convierte en un determinante para el desarrollo de la vida del alumnado, ¿qué lleva a un docente a escoger un tipo u otro de evaluación?

Sobre esto, son numerosas las evidencias que relacionan la visión que tienen los profesores con cómo evalúan (Hidalgo y Murillo, 2017). Se necesita por tanto investigar qué concepciones existen sobre la evaluación para entender cómo evalúan los docentes, y si éstos métodos de evaluación son los más adecuados para cumplir con los objetivos que se tienen sobre el aprendizaje y el tipo de competencias a evaluar (Alonso y Garrido, 2013).

#### **3.1. El papel de la evaluación en el proceso de enseñanza - aprendizaje.**

Coincidiendo con Azambuya (2019) al definir el papel de la evaluación como crítico para el aprendizaje, López (2019) además la sitúa como el elemento curricular que condiciona todo el proceso de enseñanza y la manera en que los alumnos dan forma a sus procesos de aprendizaje o, dicho de otro modo por Alonso y Garrido (2013), la manera en que los discentes aprenden. Se convierte no solamente en fundamental para medir resultados, sino también para dirigir el proceso completo pasando así a formar parte del mismo (Lera, 2017). Esto hace que deba entenderse en conjunto con el resto de tareas de enseñanza y aprendizaje (Vallejo y Molina, 2014).

### 3.2. La relación entre evaluar y enseñar: ¿Por qué se evalúa como se evalúa?

Lera (2017) define esta evaluación respondiendo a las preguntas para qué, qué, cómo y cuándo evaluar, y los relaciona directamente con el para qué, qué y cómo enseñar”. A estas cuatro Salazar (2018) añade otras: quién evalúa y a quién.

“¿Qué evaluar?” responde al aprendizaje del discente, aunque se debe tener en cuenta el tipo de aprendizaje evaluado (habilidades, destrezas, capacidades o competencias) (Salazar, 2018). Por encima del tipo de aprendizaje establecido por los planes y programas, el quehacer del docente debe permitir que cada aprendizaje sea tratado con la coherencia adecuada. “¿A quién evaluar?” señala directamente al discente. “¿Para qué evaluar?” otorga sentido a la evaluación. Históricamente su finalidad era la de calificar resultados para la promoción de los discentes, aunque otros enfoques - vistos más adelante en este mismo trabajo - incorporan a la evaluación un carácter formativo a través de procesos de retroalimentación permanente, dotando de mejoras en el proceso de aprendizaje del discente (Salazar, 2018). Para la pregunta “¿Quién evalúa?” el autor habla de que un aspecto positivo es la incorporación del mayor número de fuentes de información y participantes en este aporte de información para juzgar de forma precisa el aprendizaje, dando importancia a la autoevaluación y la coevaluación, e incorporando la opinión de padres o tutores. Para la función formativa de la evaluación Salazar (2018) realiza la pregunta “¿Cómo evaluar?”, para la que incorpora instrumentos novedosos como el “portafolio, el diario de clases, entrevistas, cuestionarios” y otros. Las actividades propuestas o las tareas de evaluación son mencionados por García (2015) como elementos clave sobre los que construir el proceso de evaluación. Siguiendo la línea de la evaluación auténtica, el autor plantea la evaluación como proceso y no como un suceso al abordar la pregunta “¿Cuándo evaluar?”, corrigiendo y reportando para mejorar el aprendizaje y la enseñanza mientras ocurre. La última pregunta que plantea responde a “¿Para quién evaluamos?": la respuesta en este caso es “ eminentemente política”, pues la evaluación responde a los intereses institucionales, sociales o del propio sistema educativo (Salazar, 2018).

Sobre esto último Cardoner (2016) señala la evaluación como una práctica social definida por su contexto: se conceptualiza de forma diferente según la región, su intencionalidad, los instrumentos empleados y, en definitiva, la necesidad de seguir

principios y normas diferentes. El autor habla así de que el proceso de evaluación “evidencia aspectos relacionados [...] con la institución educativa”, sus proyectos, las propuestas curriculares... y las particularidades de docentes y alumnos, poniendo esta multidimensionalidad de actos evaluativos en duda “la unidad y coherencia” del término evaluación.

### **3.3. Las concepciones del docente sobre la evaluación.**

Profundizando en lo visto, la finalidad de la evaluación viene definida por el docente en base a su propia concepción de la misma (Hidalgo y Murillo, 2017), y ésta depende de su contexto cultural y social. Se entiende como concepción en el ámbito de la evaluación a todas aquellas ideas o teorías sobre las que el docente crea su propia forma de entender la evaluación y su forma de llevarla a cabo (Hidalgo y Murillo, 2017). Las respuestas a las preguntas planteadas en el punto anterior dependen de estas concepciones.

Hidalgo y Murillo (2017) hablan de las cuatro concepciones del docente y que determinan en última instancia los objetivos y por tanto el tipo de evaluación escogida: la evaluación como mejora (evaluar para el aprendizaje), la evaluación como herramienta de rendición de cuentas del docente (para demostrar un buen ejercicio profesional) y del discente (demostrar resultados), y la evaluación como proceso irrelevante (limitada a calificar y clasificar al alumnado).

Los autores (Cardoner, 2016; Escribano y Velasco, 2019; Ibarra y Rodríguez, 2020; Fernández, 2017; Barba y Hortigüela, 2020; Muñoz y Otondo, 2018) polarizan el enfoque de la evaluación en dos concepciones: la social (evaluar el aprendizaje) y la pedagógica (evaluar para el aprendizaje). Mencionan Hidalgo y Murillo (2017) para el caso español, un estudio que Ana Remesal realizó sobre la concepción de los docentes en la Universidad de Barcelona. Los resultados: aquellos docentes dentro de la concepción pedagógica la consideran como reguladora e impulsora del aprendizaje, mientras que los que se sitúan dentro del denominado “polo social” defienden la evaluación como el instrumento que permite llevar a cabo la clasificación y la calificación, a ojos de la sociedad, de los estudiantes, sin aportar indicaciones para la mejora del aprendizaje.

### **3.4. La finalidad de la evaluación según sus perspectivas.**

García (2015) habla de la distinción que Scriven plantea sobre “la naturaleza y la práctica de la evaluación” (p. 3). Coincide junto a Barba y Hortigüela (2020) en conceptualizar la evaluación por sus dos finalidades, determinadas por la toma de decisiones que parten de ella y los diferentes roles que puede desempeñar en el desarrollo del currículo: la finalidad social o sumativa - la “cultura del examen” de la que hablan Alonso y Garrido (2013) - y la pedagógica o formativa. Fernández (2017) trae la distinción propuesta por Clark entre evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje, que corresponden respectivamente con las lógicas positivista (comprobar la consecución de logros) y constructivista (conocer lo que ocurre en el aula para mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje, Alcaraz (2014)).

#### **3.4.1. Perspectiva social o sumativa: evaluar el aprendizaje.**

La evaluación del aprendizaje (finalidad sumativa o social) actúa como selectora del alumnado, lo clasifica y sirve como demostración hacia la sociedad de los conocimientos que ha adquirido (Fernández, 2017): su propósito es únicamente constatar los conocimientos que el estudiante ha adquirido en su mente (Alonso y Garrido, 2013). La evaluación la realiza el profesor sin intervención del alumno (Fernández, 2017; Barba y Hortigüela, 2020) mediante la realización de “pruebas estandarizadas y alejadas del diálogo” (Barba y Hortigüela, 2020) en “momentos puntuales y determinados” (Muñoz y Otondo, 2018), especialmente en la etapa final del aprendizaje, centrando su objetivo más en “aprobar que en aprender” (Monforte y Martínez, 2016). Este enfoque hacia el aprobado tiene como consecuencia que las actividades realizadas por los estudiantes en el marco del aprendizaje se centren en la lectura y en la realización de ejercicios tipo, independientemente del “marco teórico que lo fundamenta” (Monforte y Martínez, 2016, p. 267)

A su vez, el estudiante únicamente conoce el grado de adquisición de conocimientos y el grado de cumplimiento con los objetivos marcados al final del proceso, por lo que solo toma consciencia de sus fallos una vez sus opciones de mejora han desaparecido (Barba y Hortigüela, 2020).

Esta evaluación final, según (Ibarra y Rodríguez, 2020), surge del error de relacionar evaluación y calificación. Al aceptarse la calificación como algo inevitable al llegar al final del aprendizaje, ha llevado a asociar ese momento con la evaluación. Las investigaciones recientes buscan paliar ese error y recuperar el papel que la evaluación merece.

De forma tradicional y hasta finales del siglo pasado el aprendizaje “estuvo enfocado en la comprensión de conocimientos” (Ibarra y Rodríguez, 2020) y la evaluación venía siendo considerada como el “instrumento del que dispone el profesorado para certificar los conocimientos” del estudiante (López et al, 2021).

### **3.4.2. La evaluación formativa: evaluar para el aprendizaje.**

La evaluación para el aprendizaje (llamada también finalidad pedagógica o formativa) tiene el objetivo de proporcionar información, buscando “regular los procesos de enseñanza para que el alumnado pueda construirlos por sí mismo” (p. 13) y permitiendo que el profesor adapte su proceso de enseñanza y sus herramientas para favorecer la motivación, comprensión y aprendizaje (Barba y Hortigüela, 2020). En contraposición a la evaluación sumativa, se centra en el proceso (enseñanza) más que en el producto (aprendizaje) (Monforte y Martínez, 2016).

La evaluación formativa pone el foco sobre los estudiantes, primando su participación con retroalimentaciones, y con tareas de calidad (Ibarra y Rodríguez, 2020; García, 2015). En contraposición a la sumativa, “la participación supone favorecer el diálogo y la colaboración de los estudiantes en el proceso de evaluación de su aprendizaje de forma transparente” (Ibarra y Rodríguez, 2020, p. 5), y responde a la visión de la evaluación como identificadora de diferentes problemas que puedan presentar los alumnos con la adquisición de las competencias, para así poder plantear apoyo (Alonso y Garrido, 2013). El alumnado se suma al proceso de evaluación en sus tres momentos: planificación, desarrollo y resultados, al incorporar la autoevaluación, la evaluación entre iguales, la compartida y la coevaluación (Alonso y Garrido, 2013). De este modo, el discente no solamente conoce el conocimiento que debe adquirir, sino el cómo y el para qué, sirviendo así de ayuda para la creación de su propio proceso de aprendizaje (Barba y Hortigüela, 2020).

El diálogo continuo entre docente y discente tiene el propósito de proporcionar información tanto al estudiante que busca mejorar su aprendizaje, aportando directrices sobre su progreso y acciones para paliar errores y deficiencias (Escribano y Velasco, 2019), como al profesor que quiere reforzar sus métodos. Además, sirve de motivación para los discentes y se logra transmitir de forma eficaz lo que los docentes requieren de ellos. Favorece al alumnado ser consciente de sus aprendizajes, superando sus dificultades y autorregulando sus procesos (Alonso y Garrido, 2013), y a través de una “evaluación compartida y centrada en procesos formativos” (Barba y Hortigüela, 2020, p. 13) al impulsar el diálogo entre los discentes mediante la coevaluación y la autoevaluación, logrando así que el alumnado se involucre en la definición de objetivos y criterios, y el aprendizaje sea evaluado (Fernández, 2017). Su aplicación suma confianza y motivación al alumnado (Lera, 2017). En este caso la evaluación presenta continuidad y se suma al profesor y compañeros el contexto familiar al proceso de aprendizaje del alumno (Muñoz y Otondo, 2018). Señala Azambuya (2020) que una mayor participación de alumnos y actores en la evaluación permiten incrementar su carácter formativo.

La entrada de las competencias en el aprendizaje ha supuesto que se deban replantear formas de evaluación alternativas, que ponen el foco en los procedimientos y la manera de actuar de los discentes, y la introducción de instrumentos novedosos (Monteagudo et al, 2015). Al buscar estar las competencias orientadas al conocimiento a través de la acción y a la adaptación a diferentes contextos del conocimiento obtenido (Padilla et al, 2015), la atención se ha trasladado en las últimas décadas al aprendizaje estratégico y para toda la vida (Ibarra y Rodríguez, 2020). Desde la evaluación del aprendizaje, se ha avanzado hacia la evaluación para el aprendizaje, la evaluación orientada al aprendizaje, la evolución sostenible y la evolución como aprendizaje y empoderamiento (Ibarra y Rodríguez, 2020, p. 1).

En cuanto a instrumentos, queda denostada la limitación de los tests o exámenes para esta evaluación dirigida al aprendizaje. El profesorado incorpora observación, análisis de productos del alumnado, entrevistas, etc, adaptadas a las diferentes tipologías de conocimientos y contenidos que los alumnos deben adquirir (Monteagudo et al, 2015). Estos instrumentos deben ser claros para los estudiantes desde el principio, buscando la

construcción de un proceso de enseñanza coherente entre lo que se va a enseñar y lo que se va a medir (Barba y Hortigüela, 2020).

García (2015) señala que la distancia entre ambas perspectivas se ha ido ampliando hasta el punto en que la evaluación sumativa es considerada como poco recomendable. De hecho, la práctica sumativa solo se plantea como útil si se incorpora a fases previas de la evaluación formativa, poniendo la importancia más en la retroalimentación posterior que en el propio examen.

### **3.4.3. Evaluación sumativa en la calidad.**

La evaluación se ha convertido en una actividad clave dentro de las preocupaciones por la calidad (Pérez, 2016). Desde la perspectiva de la evaluación externa, la evaluación de la propia evaluación, el rol sumativo permite tomar decisiones sobre el currículo al conocer si las modificaciones curriculares ofrecen resultados positivos. El rol formativo aparece con lo que Scriven denomina el bucle de la retroalimentación, al buscar de manera continua la mejora del currículo, de la mano de la institución que la desarrolla (García, 2015). El modelo sumativo, además de buscar las calificaciones escolares, realiza la labor acreditativa del trabajo de los profesores, la validación de los programas y de los centros educativos, o la mejora del propio sistema educativo (Pérez, 2016). Centrando el tema en garantizar la calidad en el uso de nuevas metodologías en la evaluación del aprendizaje, los autores señalan la necesidad de una formación continua y bajo fundamentos científicos de instrumentos y métodos para evitar errores en la selección realizada por parte del docente (Alonso y Garrido, 2013) y buscando la mejora del proceso de enseñanza - aprendizaje desde la evaluación (Monforte y Martínez, 2016). Se profundiza más sobre este aspecto en el apartado de resultados.

### **3.5. Calificación y promoción: la evaluación en la legislación.**

Como apartado de cierre del marco teórico, se quiere plantear el contexto, en términos generales y amplios, desde donde se regula la evaluación y los fundamentos sobre los que se basa.

Los autores señalan como punto clave hacia el abandono paulatino de la evaluación tradicional la entrada y adaptación de los títulos educativos al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (López et al, 2021) y la reorientación de la actuación del docente hacia la adquisición de competencias (Consuelo et al, 2016), dirigidas a la aplicación de las habilidades y conocimientos adquiridos en la resolución de problemas (Padilla et al, 2015), en sustitución de la certificación de conocimientos, y la incorporación de elementos transversales a los conocimientos técnicos (López et al, 2021). Con este cambio, el sistema educativo se enfoca en que los discentes adquieran “habilidades y destrezas”, de forma individual o trabajando en grupo, por lo que los profesores y evaluadores deben integrar éstas competencias dentro del proceso de aprendizaje, y deben comprender cómo evaluar, qué hacen y cómo actúan los alumnos ante los diferentes problemas planteados (Padilla et al, 2015).

Por esto, la naturaleza de la evaluación de competencias presenta algunos retos a la hora de cuantificar elementos “difícilmente cuantificables” (Cardoner, 2016), siendo una tarea complicada incluso con el uso de rúbricas para la evaluación (Vallejo y Molina, 2014). Otro de los retos es la integración de las competencias en las tareas y pruebas de evaluación, y definir el peso que se les asigna (Vallejo y Molina, 2014).

Dentro del sistema educativo español, por su propia estructura, evaluación y calificación “deben convivir” evaluaciones sumativas y formativas, especialmente cuando se habla de la idea de promoción del alumnado (Azambuya, 2020), o con pruebas como la EBAU, ya debatidas en la introducción de este trabajo. Sobre la LOMCE, legislación que incorpora la idea del aprendizaje por competencias, el autor señala para el caso andaluz en su orden del 14 de julio de 2016 (aunque replicable al resto de territorios españoles), que unir ideas de “promoción” junto a adquisición de competencias se hace como poco confuso, al mezclar ideas de evaluación alineadas con la visión constructivista junto a las conductistas de permitir, certificando su adquisición de conocimientos, la permanencia en el sistema educativo (Azambuya, 2020).

De este marco teórico se desprenden las dos corrientes principales dentro de la evaluación y la idea de que recae en manos del profesorado la aplicación de métodos adecuados. De qué forma garantizar que el papel del docente favorece el papel de la evaluación como motor de aprendizaje es la principal cuestión a resolver en los

resultados de este trabajo, profundizando en los métodos que se aplican dentro de la evaluación formativa, las limitaciones que presentan, los retos que se abren y la posición que se toma desde el marco legal ante el objetivo de garantizar el aprendizaje del alumnado.

## 4. METODOLOGÍA.

Para dar respuesta a las preguntas de este trabajo se realiza una revisión crítica de literatura relevante. Para ello se ha realizado una revisión sistemática de literatura, (en adelante RSL, investigación que permite obtener evidencia a partir de publicaciones ya realizadas en repositorios (Tebes et al, 2020). Se trata de una investigación secundaria, que dota de “racionalidad a la investigación básica” (Óscar & Beltrán, 2005, p. 3) al incorporar estándares rigurosos y superar así las limitaciones de las revisiones narrativas.

De cara a lograr esta rigurosidad, la revisión debe ser sistemática, reproducible y auditable para que se puedan realizar las preguntas de investigación propuestas sobre el tema o fenómeno concreto, y seleccionar la información más relevante (Tebes et al, 2020), para lo que se deben establecer de forma clara procesos y métodos.

### 4.1. Mapeo sistemático de literatura.

Siguiendo los pasos planteados por Navarro y Ramírez (2018), como una etapa temprana de esta RSL se ha llevado a cabo un mapeo sistemático de literatura que sirve en este caso para definir la estrategia de búsqueda y selección de la información a revisar en el estudio. El mapeo pretende “identificar, valorar y sintetizar investigaciones [...] con la finalidad de responder a preguntas planteadas previamente” (p. 4). El mapeo sistemático ha servido de herramienta para obtener estudios y bibliografía relevantes que permitan dar respuesta a las preguntas y objetivos de investigación, establecidos en el apartado anterior y replicados en las tablas siguientes, y sobre esta información obtener los resultados en forma de revisión bibliográfica (Tebes et al, 2020).

Los autores consultados para elaborar el mapeo coinciden en establecer una serie de pasos y pautas metodológicas (Ferrerías, 2019). Todos ellos parten de la definición clara de las preguntas de investigación que permitan dar respuesta a la “laguna de conocimiento” (Óscar & Beltrán, 2005; Navarro y Ramírez, 2018). Otras fases necesarias que plantean son la especificación de criterios que ayuden a llevar a cabo la inclusión y exclusión de estudios, definición del plan de búsqueda, registro de datos y, finalmente, revisión y conclusiones (Tebes et al, 2020; Navarro y Ramírez, 2018; Ferrerías, 2019; Óscar & Beltrán, 2005; Navarro y Ramírez, 2018).

Siguiendo la propuesta de (Navarro y Ramírez, 2018), el mapeo se compone de cuatro fases.

#### 4.1.1. Planteamiento

En esta primera fase se definen las preguntas de investigación.

**Tabla 1.** Preguntas de investigación.

	Pregunta	Información buscada
<b>RQ1</b>	P1. ¿Cuál es el estado de la cuestión sobre la evaluación como limitante o potenciadora del aprendizaje en Bachillerato en los últimos 10 años?	Publicaciones que aporten valoración relevante y actual sobre el papel de la evaluación en el proceso de enseñanza - aprendizaje, especialmente en los cursos de bachillerato.
<b>RQ2</b>	P2. ¿Cuáles son los problemas que presenta la evaluación en la etapa de Bachillerato en los últimos 10 años?	Publicaciones recientes que traten de la problemática del modelo de evaluación existente para la etapa de bachillerato.
<b>RQ3</b>	P3. ¿Cuál es la situación actual de la evaluación a nivel legal (LOMLOE) en Bachillerato, especialmente en las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales y/o la economía?	Publicaciones que traten el papel de la evaluación dentro de la LOMLOE, con orientación a las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales y la economía.
<b>RQ4</b>	P4. ¿Existen modelos de evaluación que garanticen el aprendizaje en Bachillerato?	Publicaciones relevantes que aporten análisis de propuestas de evaluación garantistas para el proceso de enseñanza - aprendizaje.

**Fuente:** elaboración propia.

#### 4.1.2. Localización de producción científica.

##### 4.1.2.1. Selección de bases de datos para la consulta.

Se deben indicar fuentes y bases de datos a consultar, además de los motivos y criterios por los que se seleccionan (Ferrerías, 2019). Para la investigación que nos ocupa se ha empleado el buscador Dialnet Plus, buscador reconocido en el ámbito académico y recomendado por este autor.

#### 4.1.2.2. Definición de descriptores.

Ferreras (2019) parte de la definición de descriptores y palabras clave para establecer la bibliografía de consulta, “combinados por los operadores booleanos más apropiados” (p. 52). El uso de descriptores permite localizar el trabajo relacionado con el tema de estudio, facilitando su recuperación y ayudando a visibilizar artículos científicos.

Teniendo en cuenta los objetivos y preguntas de investigación planteadas en este trabajo, se definen los siguientes descriptores y/o palabras clave.

**Tabla 2.** Preguntas y sus descriptores y palabras clave asociadas.

	Pregunta	Descriptores y palabras clave
<b>RQ1</b>	P1. ¿Cuál es el estado de la cuestión sobre la evaluación como limitante o potenciadora del aprendizaje en Bachillerato en los últimos 10 años?	evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje, papel de la evaluación en el aprendizaje, función de la evaluación, bachillerato
<b>RQ2</b>	P2. ¿Cuáles son los problemas que presenta la evaluación en la etapa de Bachillerato en los últimos 10 años?	problemática de la evaluación, problemas de la evaluación, limitaciones de la evaluación
<b>RQ3</b>	P3. ¿Cuál es la situación actual de la evaluación a nivel legal (LOMLOE) en Bachillerato, especialmente en las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales y/o la economía?	la evaluación en la LOMLOE, evaluación y lomloe, evaluación de economía en la LOMLOE, ciencias sociales, economía
<b>RQ4</b>	P4. ¿Existen modelos de evaluación que garanticen el aprendizaje en Bachillerato?	modelos de evaluación, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Fuente: elaboración propia.

##### a. Búsqueda piloto.

Se toman las palabras clave y los descriptores para realizar búsquedas piloto que sirvan para definir la cadena de búsqueda definitiva. La prueba piloto se realiza en el buscador Dialnet Plus. Se han realizado una serie de pruebas y ajustes hasta obtener una cadena de búsqueda que devuelva un número relevante aunque abarable de artículos y publicaciones que sirvan para responder a las preguntas de la investigación con rigurosidad.

b. Búsqueda definitiva.

De la búsqueda piloto se obtiene la cadena de búsqueda a emplear para localizar la producción académica que se analiza en este trabajo, que se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 3.** Cadena empleada en la búsqueda definitiva en el portal Dialnet Plus.

"evaluación de aprendizajes" OR "evaluación del aprendizaje" OR "papel de la evaluación en el aprendizaje" OR "función de la evaluación"
--

**Fuente:** elaboración propia

Para la búsqueda se ha aplicado el filtro de documentos publicados entre los años 2013 y 2023, en español y con texto completo, descartando así publicaciones a cuyo contenido no se puede acceder. El resultado obtenido es de 147 publicaciones antes de realizar ningún tipo de trabajo sobre ellas. Este primer listado puede verse en el apartado Anexo I. Mapeo sistemático. Resultados de la búsqueda definitiva.

**Criterios de inclusión y exclusión.**

El último paso de la fase de búsqueda es el refinamiento de los resultados obtenidos, para lo que se deben definir una serie de criterios de inclusión y exclusión (Navarro y Ramírez, 2018).

Los criterios seleccionados son:

1. Trabajos duplicados
2. Trabajos sin resumen disponible<sup>1</sup>
3. Trabajos cuyo título no refleja relación con el tema de estudio<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Listado completo de artículos en Anexo II

<sup>2</sup> Listado completo de artículos en Anexo III

4. Trabajos cuyo resumen refleja falta de adecuación al estudio del papel de la evaluación en el aprendizaje en España.

#### 4.1.3. Pre Análisis

El preanálisis es el primer acercamiento a los resultados de la búsqueda. Esto es, se revisa el cumplimiento de los resultados obtenidos con los requisitos de inclusión y exclusión definidos en el punto anterior. En la tabla 1 se muestran de forma acumulativa los artículos y publicaciones inicialmente obtenidas pero que no cumplen con el criterio marcado o con los anteriores.

Para realizar este trabajo de pre-análisis, se utiliza la función de selección de publicaciones de Dialnet Plus, y se descargan con formato .ris. Después se convierten a excel, desde donde se trabaja el listado. Los 3 primeros criterios se aplican antes de la descarga de los documentos, donde se rechazan 95 títulos. Con la descarga de estos títulos se detecta otro no disponible. El último criterio se revisa con los artículos ya descargados, descartando otros 21 artículos<sup>3</sup>.

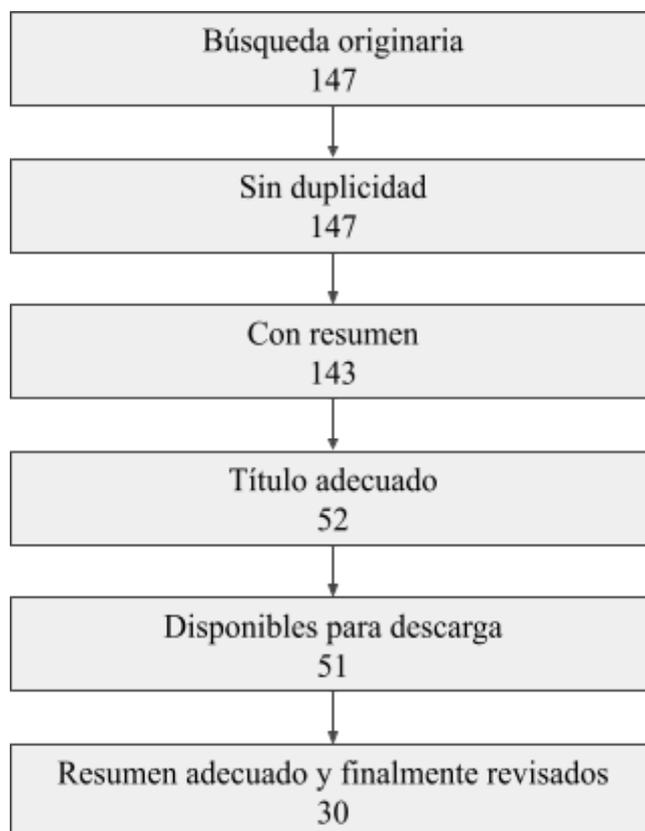
**Tabla 3.** Resultados excluidos

Criterio de exclusión	Número
Trabajo duplicado	0
Trabajo sin resumen disponible	4
Trabajos cuyo título no refleja relación con el tema de estudio.	91
Trabajo no disponible para descarga	1
Trabajos cuyo resumen refleja falta de relación con el estudio.	21

Fuente: elaboración propia.

**Figura 1.** Proceso de selección de documentos.

<sup>3</sup> Listado completo de artículos en Anexo IV



Fuente: elaboración propia en base a propuesta de (Navarro y Ramírez, 2018)

En total del mapeo sistemático se han obtenido 30 publicaciones<sup>4</sup> sobre las que se desarrolla la revisión crítica para las diferentes preguntas de investigación del trabajo y se obtiene contenido relevante para el marco teórico.

<sup>4</sup> Listado completo de referencias en Anexo V.

## **5. RESULTADOS.**

Siguiendo los planteamientos definidos en el marco teórico sobre el fin último de la evaluación, se han definido dos posiciones enfrentadas: una orientada a evaluar el aprendizaje, llamada también por los autores tradicional o sumativa, y otra orientada a evaluar para el aprendizaje, conocida como formativa (Fernández, 2017) .

El propósito de este punto es profundizar en las posiciones que los diferentes autores plantean sobre ellas, sus ventajas y limitaciones, con el foco puesto en los retos a los que se enfrenta la evaluación dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje, las garantías en cuanto a métodos y las bases sobre las que se sustentan, teniendo en cuenta el marco legislativo en materia de educación.

Es posible que a nivel conceptual se recuerden algunas ideas ya vistas en el marco teórico: lo que se busca en este apartado es hallar los requerimientos, más o menos concretos, que deben tener en cuenta los discentes para que las innovaciones en materia de evaluación garanticen su utilidad formativa.

### **5.1. Crítica al modelo tradicional: evaluación del aprendizaje.**

El punto clave para la crítica al modelo tradicional recae tanto en su unidireccionalidad - el papel pasivo que toma el discente - como en el momento en que se realiza - con la finalización del proceso de enseñanza (Barba y Hortigüela, 2020).

Desde la perspectiva tradicional, la evaluación se iguala con la calificación del nivel de conocimiento adquirido por el alumnado a través de exámenes (Ibarra y Rodríguez, 2020; Vallejo y Molina, 2014; Fernández, 2017). Dicho de otro modo, su finalidad es únicamente clasificar a los estudiantes en base a la nota obtenida en este examen.

#### **5.1.1. Unilateralidad: el papel pasivo del alumnado.**

Barba y Hortigüela (2020) señalan que con este tipo de evaluación tradicional el foco se aleja del alumno, que es un actor pasivo de este tipo de evaluación, hasta el final de la calificación, quedando al margen de la regulación del aprendizaje. Así el alumno se convierte en mero observador que pretende detectar sus errores y tomar decisiones en

base a ellos. El alumno no recibe feedback durante su proceso de aprendizaje, no participa en el diseño del mismo.

Continuando con Barba y Hortigüela (2020), bajo esta visión la evaluación se convierte en una relación clara de poder: la evaluación como herramienta de calificación queda fuera del control y acción del alumnado, que se ha convertido en un sujeto que recibe información sobre su desempeño pero es incapaz de tomar decisiones. Señalan los autores que alejar la evaluación del alumnado no la hace más exacta y rigurosa, sino que pierde carácter democrático. Alejar la evaluación del propio alumno hasta el momento de calificar sus aprendizajes, que coinciden con el final del proceso de enseñanza, la convierte en una únicamente en una herramienta de control y poder. No busca como meta que el alumnado aprenda, ni que la evaluación se incorpore al proceso de aprendizaje, y lo que consigue es un alumnado que persigue buenos resultados a través de adivinar lo que se espera de él. Se elimina así toda reflexión que pudiera obtenerse de una retroalimentación sobre el aprendizaje, las tareas o el proceso.

#### **5.1.2. El uso de exámenes: mero indicador del conocimiento acumulado.**

En cuanto a la medición de competencias, la forma que la LOMCE y la LOMLOE incorporan al proceso de aprendizaje, Carillo y Cascales (2020) señalan que las habilidades como la cooperación, la investigación o la resolución de problemas no pueden ser medidas con las evaluaciones tradicionales. Mientras este tipo de conocimientos requieren de diferentes métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se adapten a su naturaleza, la evaluación tradicional un procedimiento y una estrategia únicos, en manos del docente, con los que evalúa a través de una única prueba (test o examen) que mide solamente la cantidad de respuestas correctas, y califica y clasifica al alumnado en base a ellas (Monteagudo et al, 2015; Carillo y Cascales, 2020).

Señala Monteagudo y el resto de autores del artículo (2015) que para ajustar la evaluación a un modelo basado en competencias, se debe abandonar su concepción tradicional de evaluar solamente el momento final del aprendizaje, e incorporarla al proceso en sí, “que recorre toda la actividad educativa” y sirve para “calificar, orientar y motivar” (p. 62). Es mandatorio abandonar el examen como “instrumento de evaluación

hegemónico”, y aprovechar su peso en la “motivación y autoestima del alumnado”, que “influyen en su aprendizaje” (p. 62).

Este proceso también implica abandonar la unilateralidad de la evaluación: eliminarla de la fase final del aprendizaje para ubicarla como parte del proceso, implica un papel activo del alumnado, y no solamente de éste de modo individual, sino también como grupo que colabora, recibe retroalimentación sobre la que ajusta su proceso de aprendizaje y genera información a través de la acción de aprender, sobre la que el profesor mejora su proceso de enseñanza (Barba y Hortigüela, 2020).

Sobre el “instrumento de evaluación hegemónico” que mencionan Monteagudo et al (2015), se plantea no solamente como limitante de la información que el alumnado recibe sobre su aprendizaje, sino como un “instrumento de castigo”, de “revancha o mal necesario” para que éste alumnado cumpla con los procesos que el maestro ha diseñado (y de los que está convencido) (Monforte y Martínez, 2016, p. 267).

Por supuesto, si el examen presenta como único propósito comprobar “la memorización de conocimientos” (p. 268), su aplicación es útil. Es en el momento en que la enseñanza se diseña para demostrar la capacidad de uso de estos conocimientos al tomar decisiones y resolver problemas que marcan las competencias, la forma en que se aplica el examen debe revisarse. Los objetivos deben pasar a ser la motivación y la necesaria retroalimentación (Monforte y Martínez, 2016). La evaluación no solo debe medir sino participar en la enseñanza.

## **5.2. Evaluación formativa: una evaluación para el aprendizaje.**

En contraposición a la tradicional (Monforte y Martínez, 2016; Ibarra y Rodríguez, 2020), la evaluación formativa, auténtica o evaluación como aprendizaje (Canabal y Margalez, 2017) busca tanto dar información al estudiante sobre el avance de su adquisición de conocimientos o habilidades, como proponerle tareas y acciones para aumentarlo (Escribano y Velasco, 2019, p. 375). La finalidad es tratar de favorecer “la creación de experiencias de evaluación que también sirvan para aprender” (p. 210) y que los discentes conozcan y contrasten sus resultados utilizando sus propios fallos al incorporarlos en sus procesos de aprendizaje (López et al, 2021).

### **5.2.1. La evaluación en el currículo de procesos.**

El “contenido, metodología y evaluación son indisociables”: en este tipo de evaluación el método empleado para el aprendizaje es una pieza fundamental (Fernández, 2017, p. 11). Partiendo de un conocimiento claro de aquello que se quiere evaluar y aquello que se quiere aprender (Vallejo y Molina, 2014) se construye un proceso lógico y objetivo para el que se requiere conocer, desde el principio, los instrumentos de evaluación que se van a utilizar de forma clara (Barba y Hortigüela, 2020, p. 12). El empleo de los instrumentos adecuados es clave a la hora de aplicar “metodologías innovadoras y activas”, que convierten al alumnado, de forma individualizada (Cardoner, 2016), en responsable de su desarrollo. La incorporación de rúbricas que incorporan “descripciones cualitativas” a lo largo de las fases del proceso - inicial, formativa y final - son “especialmente útiles” (Carillo y Cascales, 2020, p. 20), aunque existen otros instrumentos.

Foucault habla de la evaluación formativa como un proceso que encamina la educación hacia la modernidad, hacia el desarrollo de una “actitud particular” en el alumnado hacia cómo se relaciona con lo que le sucede de forma cotidiana. Se desarrolla una forma de pensar y de “trabajar sobre sí mismo” y su “relación con el mundo real”. El alumno se convierte en “actor activo y reflexivo” (Cardoner, 2016, p. 80), al igual que el proceso formativo en este modelo de evaluación, haciendo que quiera aprender constantemente al recibir retroalimentación a lo largo de su desarrollo educativo (Barba y Hortigüela, 2020, p. 17). La evaluación se convierte así en un medio para alcanzar el conocimiento, y no un fin en sí misma (Cardoner, 2016).

### **5.2.2. Una evaluación formativa y formadora.**

Fernández (2017) suma a evaluación formativa el apelativo de formadora, al situarse la tarea de evaluar no solamente en manos de los profesores. El alumnado participa a través de la autoevaluación y la coevaluación (Ibarra y Rodríguez, 2020).

El papel del profesor aquí no es firmar una calificación final de unos conocimientos adquiridos: busca favorecer, confirmar o rectificar (Fernández, 2017) el método escogido para la evaluación - y la planificación de tareas (Ibarra y Rodríguez, 2020) - y

orientar al discente hacia el progreso de su proceso de aprendizaje, teniendo clara su finalidad y el medio utilizado para su transmisión (García, 2015).

### **5.3. La evaluación auténtica.**

Fernández (2017) habla de una evaluación auténtica al sumar a los conceptos de formativa y formadora la necesidad de evaluar el “saber hacer” durante la realización del proceso. Bajo el concepto de “educación auténtica” se engloban diferentes “enfoques e instrumentos de evaluación” que enfrentan a los usados en la tradicional (Vallejo y Molina, 2014, p. 13).

#### **5.3.1. Hacia el aprendizaje significativo.**

Esta concepción pone en manos del alumno la construcción de representaciones y juicios de valor en base a ciertas referencias previas. Desde el punto de vista del aprendizaje cognitivo, la evaluación parte de los conocimientos y experiencias propias del sujeto para luego integrar el nuevo conocimiento - generando aprendizaje significativo<sup>5</sup> (Cardoner, 2016). Para la evaluación de aprendizajes significativos, se requiere que el profesor sea capaz de construir instrumentos de evaluación acordes, con la vista puesta en la innovación (Salazar, 2018).

La retroalimentación - juicios de valor emitidos por el docente sobre el avance del estudiante (Escribano y Velasco, 2019) - se convierte en una herramienta clave del proceso que busca perfeccionar tanto la acción educativa, al recoger información del desarrollo personal del alumno, como el desarrollo integral del alumno (Cardoner, 2016). Se persigue evaluar la resolución por parte de los alumnos de tareas “complejas y auténticas”, utilizando conocimientos previos a lo que se suma el aprendizaje reciente para dar respuesta a problemas reales (Vallejo y Molina, 2014, p. 14).

---

<sup>5</sup> El aprendizaje significativo nace del aporte que Ausubel realiza al proponer la “teoría del aprendizaje verbal significativo”. Adquiere importancia en los noventa en el espacio educativo, cuando se introduce el paradigma constructivista y con él el aprendizaje significativo en las aulas. Ausubel señala que “el factor [...] que más influye en el aprendizaje, es aquello que el aprendiz ya sabe” (Salazar, 2018, p. 34).

Esta retroalimentación y otros instrumentos deben buscar establecer coherencia entre los objetivos definidos de aprendizaje y de evaluación, con una retroalimentación útil, y con herramientas e instrumentos variados y “concordantes con su intencionalidad” (p. 40) para conseguir una evaluación multidisciplinar (Salazar, 2018). Se busca en definitiva crear un vínculo “entre lo conceptual y lo procedimental” (Vallejo y Molina, 2014, p. 15).

### **5.3.2. La retroalimentación.**

Con lo visto, la retroalimentación se convierte en un instrumento integral del proceso de enseñanza - aprendizaje y una de las acciones más efectivas para el progreso (Salazar, 2018). Con ella se busca hacer reflexionar al alumno sobre su propio trabajo, y hacerle regresar a sus fuentes para resolver los errores o necesidades que presenta, buscando significantes (Fernández, 2017).

Con ello no cumple solamente función de apoyo, señalando errores, sino que trata de acompañar y orientar al estudiante en su aprendizaje posterior, marcando los autores la diferencia entre feedback y feedforward. Mientras el primero sencillamente transmite conocimiento de la situación del aprendizaje, el feedforward se presenta con un “sentido prospectivo y constructivo, como apoyo al desarrollo del aprendizaje autodirigido, la autorreflexión y la autoevaluación” (Canabal y Margalez, 2017, p. 151), buscando animar al estudiante “reducir la diferencia entre los resultados obtenidos y los esperados” (García, 2015, p. 20).

En este segundo sentido, el autor clasifica la retroalimentación en cuatro tipos: la centrada en la tarea (aciertos y errores), en el proceso de la tarea (estrategias, procesos usados), en la autorregulación (para el desarrollo de la autonomía) y la centrada en la propia persona (esfuerzo, compromiso, desarrollo personal) (Canabal y Margalez, 2017, p. 152).

García (2015) señala que la efectividad de la retroalimentación reside en su uso posterior por el estudiante. Por ello, es primordial que la retroalimentación genere mecanismos cognitivos que le ayuden a mejorar su forma de aprender hasta ese momento. Esto es, se debe buscar la reducción de su incertidumbre hacia el resultado positivo o negativo de su evaluación consiguiendo explotar su capacidad de motivar al

estudiante en su objetivo de reducir la brecha entre su situación actual y el objetivo de la tarea.

La retroalimentación también presenta “capacidad para ayudar a los estudiantes” al mostrar ejemplos de nivel esperado, que pueden ayudar al alumnado a reducir su carga cognitiva, y capacidad para que el alumnado corrija “errores conceptuales y procedimientos equivocados” que le lleven a “modificar estrategias de aprendizaje” poco eficientes (García, 2015, p. 9).

Por último, la retroalimentación también puede servir para que evaluaciones de tipo sumativo permitan ofrecer información relevante al estudiante en su proceso de aprendizaje. El grado de “concreción, complejidad y nivel de elaboración” de los datos que aporta la retroalimentación, depende del rol formativo o sumativo al que hace referencia la evaluación (García, 2015, p. 2).

#### **5.3.2.1 Limitaciones de la retroalimentación.**

Para lograr una retroalimentación “cualitativa, auténtica y transparente” que resulte satisfactoria y valorada en positivo por los estudiantes (Canabal y Margalez, 2017, p. 153), se deben salvar algunas limitaciones.

García (2015, p. 7) señala el riesgo de que la tarea o el nivel exigido por el profesor no sean entendidos por los alumnos. Por ello y ligado a la capacidad ya mencionada de la retroalimentación de poder “ayudar a los estudiantes”, plantear una “retroalimentación anticipatoria” donde se muestran las dificultades encontradas en años anteriores puede servir de pista a los alumnos, y crear “una relación de confianza” entre los docentes y los discentes.

Por otro lado, se debe tener en cuenta la posición del profesorado y su perspectiva para con la retroalimentación. Según (García, 2015) docentes consideran que ésta “debería centrarse en hacer comentarios sobre los estudiantes y no sobre su aprendizaje” (p. 15), visión a revertir al chocar frontalmente con su verdadera función. La retroalimentación basa su utilidad en la individualización de su información (Cardoner, 2016) y sus propuestas de mejora por lo que el poco tiempo disponible para las clases, el número de alumnos y su diversidad (García, 2015) son factores que limitan su correcta aplicación.

#### **5.4. La evaluación sostenible.**

Dentro de las evaluaciones auténticas señaladas por (Salazar, 2018) se encuentra la evaluación sostenible, basada en el uso de estrategias de carácter colaborativo, como la autoevaluación y la coevaluación (Traverso et al, 2016, p. 20). La ventaja que ofrecen estos métodos es que el propio estudiante y sus compañeros realizan el papel de evaluar su propio aprendizaje.

Ante la evaluación colaborativa, Traverso et al (2016, p. 20) presentan el problema de que al aplicarse se genera una un número tal de datos que no pueden tratarse por un único supervisor de proyectos, impidiendo su posible escalabilidad al incrementar el número de integrantes o de proyectos.

La solución encontrada es aplicar este tipo de metodologías colaborativas en conjunto con otros instrumentos que planteen la autoevaluación o la evaluación entre pares. El autor habla del éxito existente entre evaluaciones formativas “que influyen feedback y auto-supervisión explícita” dentro de las tareas de los estudiantes (Traverso et al, 2016, p. 20).

##### **5.4.1. Autoevaluación y coevaluación.**

Este tipo de evaluaciones favorecen la interacción del alumnado consigo mismo, con los compañeros y con el profesor, interacción clave para el aprendizaje y para ser consciente de las ideas propias y con ello las estrategias de aprendizaje. Son un paso más hacia la metacognición: el alumno se hace consciente de las acciones y mecanismos que le llevan al aprendizaje, asume su responsabilidad y desarrolla la confianza en su propia autonomía. Esta toma de consciencia permite poder dirigirse hacia procesos y métodos más eficaces, y hace que se responsabilicen de su propio aprendizaje, y de su autorregulación (Fernández, 2017, p. 4).

Estos dos instrumentos, la autoevaluación y la coevaluación, no se implementan como otra actividad dentro de la clase. Se encargan de evaluar el proceso y la formación (Vallejo y Molina, 2014), y conforman un esquema más amplio: colocan al estudiante como centro de toda la acción didáctica, con sus conocimientos y experiencias propias y su particular manera de desarrollar el aprendizaje, y se le prepara ser el verdadero “artífice” de su propio proceso de aprendizaje (Fernández, 2017, p. 9).

(Fernández, 2017) concluye en su texto que este tipo de evaluaciones son las “más formativas y eficaces”. Sin embargo, el camino hacia la autoevaluación y hacia la verdadera autonomía requiere de cambios profundos en la actitud y la formación del profesorado.

#### **5.4.2. Evaluación colaborativa en entornos de aprendizaje virtuales.**

Un modelo innovador presentado de manera profunda por Traverso et al (2016) incluye los entornos virtuales en la evaluación, como soporte al proceso de aprendizaje. Mediante diferentes medios - blogs, wikis, redes sociales - el alumnado registra sus actividades y las comparte con sus compañeros, facilitando la comunicación entre ellos. Se le suma a esto la posibilidad de obtener datos para evaluar el modo en que los alumnos “interactúan con las actividades y los recursos” (p. 22).

#### **5.5. La evaluación continua.**

Del mismo modo que la retroalimentación es un eje que vertebra la evaluación, la participación activa del alumnado depende de una rúbrica activa y continuada del proceso de aprendizaje y los resultados de los discentes.

Para construir una evaluación continua y con concepción formativa se deben tener en cuenta “todos los datos obtenidos a lo largo del curso completo”, con la meta de no solamente de medir el logro del aprendizaje, sino la forma en que se logra, sus dificultades, los materiales y el tempo empleado. El fin de obtener estos datos es reorientar “el proceso educativo hacia cotas de mayor éxito” (Monteagudo et al, 2015, p. 64).

Siguiendo con la línea del aprendizaje significativo, en el que la nueva información recibida por el alumno se relaciona con su propio conocimiento y experiencia, el alumno debe tener una actitud y una disposición al aprendizaje, y una vinculación clara de los nuevos conocimientos con los previos y los que se pretenden alcanzar en base a los objetivos (Monforte y Martínez, 2016).

#### **5.5.1. La evaluación como diálogo y parte del proceso.**

Pero la retroalimentación que se defiende como eje resulta en un diálogo en evolución: la evaluación y el aprendizaje se convierten en todo un proceso en el que el profesor y el

alumno intercambian información y la utilizan para mejorar sendos procesos de enseñanza y de aprendizaje (Monforte y Martínez, 2016), los objetivos se convierten en algo “implícito” al propio proceso. Si lo que se desea medir son habilidades en desarrollo, éstas deben observarse de un modo continuado en el tiempo y, de nuevo, cabe defender la evaluación no como apéndice de este proceso sino como una parte fundamental el mismo, la única manera en que puede realmente servir para detectar dificultades y adaptar la práctica educativa (Azambuya, 2020).

La forma en que el alumno aprovecha de mejor forma esta evaluación continua es no solamente al incorporar el aprendizaje significativo ya mencionado no solamente a la cuestión académica, sino a la mejora de su propio proceso de aprendizaje. Del mismo modo, el evaluador recoge información relevante y la emplea para “encaminar”, a lo largo de todo el proceso y en cualquiera de sus partes, la enseñanza hacia su meta final (Monforte y Martínez, 2016, p. 269).

### **5.5.2. Evidencias de mejora en los resultados.**

Por un lado, se encuentra “una relación favorable entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación” en los estudios de Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo (2007, p. 784), mientras que León, Molina, Molina y Biscarri (2009) encuentran resultados menos positivos: mientras sí que mejora la calificación promedio, la metodología aplicada resulta en un tiempo de dedicación por parte de los docentes excesivo, sin mejora en los resultados en número de aprobados (Monforte y Martínez, 2016). En el estudio realizado por estos autores, se confrontan los resultados de un grupo experimental de 72 estudiantes a los que se aplica una evaluación tradicional a una evaluación semanal aplicada a un grupo de 72 alumnos. Los resultados son favorables al haber aumentado significativamente la calificación en los tres períodos parciales (agosto a diciembre de 2009) en el segundo grupo, y con una variabilidad menor respecto a la evaluación tradicional. Se afirma entonces en este experimento que con una evaluación continua semanal se logra un menor porcentaje de suspensos (p. 274).

Las conclusiones del estudio son similares a lo ya expuesto por los autores mencionados: mientras mejoran los resultados con la nueva metodología, el diseño del examen hace que el tiempo destinado a resolver las pruebas semanales sea demasiado

alto. En este caso, un diseño adecuado del examen reayudaría a remediar el problema del tiempo.

### **5.5.3. Percepción desde el alumnado: cercanía, claridad y apertura.**

Del experimento realizado por (Monforte y Martínez, 2016, p. 276) sobre su metodología de evaluación continua con pruebas semanales, el alumnado percibió mayor participación y más directa del profesor en su aprendizaje, mayor cercanía, y como consecuencia se creó un espacio con mayor diálogo y apertura.

En otros aspectos, el número de alumnos que participaron aumentó, resultado del aumento en su confianza, y ser conscientes de sus errores hizo que dejaran de señalar al profesor como culpable. Que el alumnado asuma la responsabilidad de su progreso hace que se encuentre en una mejor posición para mejorar su proceso de aprendizaje (Monforte y Martínez, 2016, p. 276). La motivación, el producto y el desempeño muestran una relación positiva entre sí.

### **5.6. Las competencias y los objetivos en la evaluación.**

Con la LOMCE la meta de la evaluación es que los alumnos adquieran determinadas competencias de carácter personal y profesional que le permitan desarrollarse en el ámbito laboral y como ciudadano, por lo que tanto contenidos como metodologías deben estructurarse en torno a ellas (Vallejo y Molina, 2014). Como paso previo a valorar la adecuación de las tareas de evaluación es necesario definir estas competencias que permitan realizar un aprendizaje significativo, basado en la resolución de problemas y su observación por parte del profesor para detectar dificultades y plantear tareas para identificarlas (Alonso y Garrido, 2013, p. 9).

Lo importante según Vallejo y Molina (2014) es que haya correspondencia entre la evaluación aplicada y los objetivos marcados: las tareas de evaluación han de ser auténticas. Se debe conocer el contexto del alumnado y definir unos criterios de evaluación adaptados para que la evaluación auténtica tenga resultados. El alumnado debe conocer con anterioridad y en detalle los criterios aplicados.

El aspecto positivo del trabajo por competencias es la necesaria innovación en metodologías y forma de medir resultados sobre el aprendizaje. Al trabajar sobre

problemas de diversos tipos, de forma individual o cooperativa, y debiendo evaluar el proceso de manera continua, la evaluación pierde su perspectiva únicamente calificadora (Vallejo y Molina, 2014). Se logra además transparencia y se traslada al estudiante el desarrollo de la capacidad de resolver las propias limitaciones de su proceso de aprendizaje (Alonso y Garrido, 2013).

### **5.7. La evaluación auténtica en el Aprendizaje Basado en Proyectos.**

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se define como una “modalidad de enseñanza y aprendizaje centrada en tareas” (p. 114), dentro de un proceso donde los participantes negocian con el objetivo de obtener un producto final (García-Valcárcel y Basilotta, 2017). Se busca el aprendizaje autónomo e individual, con un plan de trabajo definido por procedimientos y objetivos: en manos del alumnado está escoger sus propias estrategias para lograrlos. Desde una visión auténtica, los discentes también participan en la definición de contenidos y evaluación.

Desde el primer momento resulta clave la retroalimentación, al marcar el docente “pautas de referencia” y “actividades de reflexión” que, sumado a la evaluación continua, permite al docente adaptar “las actividades del proyecto y su apoyo” orientándolos al “desarrollo de su trabajo” (García-Valcárcel y Basilotta, 2017).

El ABP resulta como un claro ejemplo de metodología de enseñanza incompatible con la evaluación tradicional. Su motivo de ser está en el propio proceso por el que los discentes llegan a cumplir con los objetivos sin embargo, en la evaluación en el ABP, el profesorado debe tener en cuenta aquellos elementos que forman parte del proceso de resolución del problema presentado, y no solo la solución final (Carillo y Cascales, 2020, p. 24).

Para lograr una evaluación del proceso, el alumnado debe ser conocedor de las pautas de evaluación, que se convierten en objeto motivador y logra la autoconciencia del alumno con respecto a su propio proceso de aprendizaje. Se logra así una evaluación formativa en base a retroalimentaciones. El proceso de evaluación también puede optimizarse al sumarle a la evaluación realizada por el profesor, la evaluación por pares, la autoevaluación o “una evaluación pública” (Carillo y Cascales, 2020, p. 19).

### 5.8. Uso de rúbricas para la motivación de los estudiantes.

Líneas arriba hemos visto cómo la motivación tiene una estrecha relación con el papel que el alumno toma en su evaluación. La evaluación auténtica y la retroalimentación en concreto (García, 2015; Carillo y Cascales, 2020) presentan potencial motivador al convertir al discente en dueño de su propio proceso y de sus necesidades, y que tiene a su vez estrecha relación con el logro de los objetivos y la mejora del rendimiento (Consuelo et al, 2016).

Monforte y Martínez (2016) señalan la motivación como vía para lograr “un cambio en el aprendizaje”, ya que al generar satisfacción actúa como “precursora del proceso” (p. 266), y que ésta se logra a través de la evaluación, que toma el papel de incentivar al estudiante a buscar la mejor forma de lograr el éxito. Los resultados del estudio de (Ibarra y Rodríguez, 2020) conforman la motivación y satisfacción de los estudiantes con “tareas de evaluación realistas, retadoras, que promuevan un aprendizaje significativo, estratégico y útiles para su profesión” (p. 6).

Según Consuelo et al (2016) una forma de motivar al discente pasa por la adopción de un método de evaluación que sea “coherente con los objetivos, contenidos y formas de enseñanza” (p. 12), además de “transparente y formativo”. Por un lado, la transparencia se logra con un alumnado conocedor de los elementos que forman su evaluación, cómo se mide y su peso. El carácter formativo se logra con una retroalimentación capaz de aportar al estudiante conocimiento valioso con su propio proceso que le permita ajustar el aprendizaje. Ambas se encuentran en las rúbricas de evaluación.

Las rúbricas además permiten relacionar ítems evaluados y competencias, además de “identificar problemas particulares de cada alumno” y los “problemas generales de los procesos de aprendizaje” (Consuelo et al, 2016, p. 12). Para mejorar la motivación se hace relevante que los educadores tengan “conocimiento profundo acerca de las herramientas, procedimientos, criterios y contextos de evaluación” (Alonso y Garrido, 2013, p. 8).

## 5.9. La evaluación en la legislación.

### 5.9.1. Normativas orientadas hacia la innovación educativa.

Los gobiernos, responsables de legislar en materia de educación, modifican eventualmente el currículum en lo que se plantea como la incorporación de mejoras educacionales. La problemática recae en cómo se introducen en la práctica: su éxito no depende únicamente de su “base científica y su adaptabilidad a los alumnos” (p. 8), sino de la decisión en última instancia de los profesores que la llevan a la práctica, algo que puede llevar a las reformas al fracaso (Alonso y Garrido, 2013).

En el ámbito universitario se produce un cambio con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Se plantea una “profunda reflexión” sobre la verdadera función de la escuela, los métodos, roles y recursos, haciendo también incapié en la “necesidad de incorporar sistemas y prácticas de evaluación alternativas”, ante un “modelo de enseñanza y aprendizaje basado en competencias” (Vallejo y Molina, 2014, p. 12).

El camino propuesto también en España desde la legislación (LOMCE<sup>6</sup>) es el abandono de las prácticas tradicionales al plantear la introducción de aprendizajes significativos y activos “más ligados a la realidad” y apoyados en “la motivación y la autoestima del alumnado” (p. 62). Las modificaciones en la enseñanza deben necesariamente traer consigo cambios en los métodos e instrumentos empleados para la evaluación: para poder desarrollar correctamente la educación basada en competencias, se necesita una evaluación activa que responda a la naturaleza de éstas (Monteagudo et al, 2015).

### 5.9.2. Hacia una evaluación continua y formativa.

Con la LOMCE se introduce la evaluación continua y por ende como un elemento dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje, que persigue - como se ha valorado ya en este trabajo - una utilidad más allá de calificar a los estudiantes: detectar dificultades, analizar causas y adaptar la práctica educativa (Azambuya, 2020).

---

<sup>6</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

### **5.9.3. Críticas a la LOMCE.**

Señala (Hidalgo y Murillo, 2017) en base al estudio que realiza que “los cambios educativos impuestos no promueven un cambio real en las prácticas evaluativas de los docentes”. Para ello debe cambiar la propia concepción interna que el profesorado tiene de éstas últimas: deben recibir “formación y apoyo” (p. 120).

Sobre la ley Alcaraz (2014) comenta que “cambia la concepción sobre aprendizaje”, no lo hacen del mismo modo las prácticas de evaluación, comparándolo con “dos visiones opuestas de conceptualizar el currículum” (p. 74). Mientras los cambios en la educación solo vengan por la parte del contenido y no de su evaluación, solamente dificulta todavía más el recorrido por el Sistema Educativo. No se efectúa un cambio en la dinámica, ya que continúa siendo un sistema que “legitima desigualdades por hacerlas parecer como resultado del esfuerzo y el talento” (p. 83). En definitiva define la función de la evaluación en clasificar y jerarquizar al alumnado, como demuestran las barreras de promoción de la propia normal (Lera, 2017).

## **5.10. Limitaciones y errores en la puesta en práctica de la evaluación.**

### **5.10.1. La evaluación en la práctica: la vigencia de su función social.**

La dualidad vista en relación al papel de la evaluación sigue presente en la práctica. Aunque son conscientes del papel fundamental de la evaluación para apoyar el aprendizaje, todavía argumentan algunos que en la práctica, la dirección que toma es otra: “comprobar, medir y promocionar”. Las funciones sociales de clasificación y selección predominan y, “si queda tiempo”, es cuando aparecen las funciones pedagógicas de “orientación, motivación, retroalimentación y consolidación de aprendizajes”. Esto es, se sigue priorizando el papel social al formativo para los fines académicos (Azambuya, 2020, p. 249).

Por parte de docentes y estudiantes, el tipo de evaluación entendida como “rendición de cuentas” (p. 121) y que únicamente etiqueta y clasifica a los alumnos se percibe de manera negativa. Esta priorización de la evaluación sumativa no solamente depende de los profesores, sino que el contexto socioeconómico, cultural e incluso la escuela donde el docente desarrolla su labor influye en la concepción de la evaluación por parte de los profesores (Hidalgo y Murillo, 2017, p. 116).

Al plantearse de este modo la evaluación pierde su papel integral dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje, actuando únicamente como filtro para la promoción, y no como instrumento de mejora (Azambuya, 2020).

### **5.10.2. La función de la evaluación y el proceso de aprendizaje.**

Mencionan Alonso y Garrido (2013) que “las evaluaciones realizadas no son siempre las adecuadas para promover la comprensión y el aprendizaje” (p. 8). Por su parte, Azambuya (2020) expone que la finalidad que se le otorga a la evaluación resulta determinante para el proceso educativo. Plantear la evaluación desde una perspectiva no formativa condiciona los objetivos del aprendizaje y entra en contradicción con ellos. Como se ha visto anteriormente (Pérez, 2016; Azambuya, 2020), las metodologías auténticas no solamente miden el nivel del alumnado, sino que se integran en el proceso de aprendizaje y le hacen responsable de su propio aprendizaje, influyendo en su motivación y rendimiento, y en la participación del alumnado.

Si la finalidad de la evaluación escogida es errónea para el tipo de conocimiento o los objetivos, ésta va a determinar la metodología y con ello “el clima de clase” y el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Azambuya, 2020, p. 241).

Las consecuencias directas negativas de estos métodos son centrar la evaluación únicamente en lo que resulta “fácil de evaluar”. A consecuencia de esto, los alumnos “adoptan métodos no deseables de aprendizaje” (p. 13), como la lectura y memorización, o realizar “ejercicios tipo” independientemente del “marco teórico que lo fundamenta” y dejan fuera de su proceso de aprendizaje todo lo que “no ha sido evaluado” (Vallejo y Molina, 2014, p. 13).

### **5.10.3. Tareas inadecuadas para la retroalimentación.**

La principal función de la retroalimentación en la evaluación auténtica es dotar al estudiante de información útil para tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo “muchas tareas no permiten identificar el origen de las dificultades” (p. 16) al no haberse planificado en concordancia con los procesos de la propia evaluación, por lo que impiden que de ellas se pueda obtener información de la que los alumnos puedan obtener las ayudas adecuadas para que puedan superarlas (Alonso y Garrido, 2013)

#### **5.10.4. Ideas preconcebidas sobre el alumnado.**

El contexto influye en las ideas que el profesor tiene sobre sus alumnos. La cultura del centro educativo, en el caso que plantea (Hidalgo y Murillo, 2017), influye en la valoración del docente sobre sus estudiantes, y por ende en el “nivel de enseñanza, los contenidos y la evaluación”, es decir, “en lo que espera de sus alumnos” (p. 117).

#### **5.10.5. Uso de indicadores erróneos.**

A menudo los profesores plantean “modos de evaluación que no son los adecuados”, con los que no se recibe información clara sobre el grado de desarrollo de determinada competencia, ni “el origen de las dificultades” (p. 17) que presentan (Alonso y Garrido, 2013).

Desde la propia perspectiva adecuada para la evaluación, la selección de indicadores inadecuados lleva a darle una retroalimentación de muy baja calidad al alumno (Alonso y Garrido, 2013). El desconocimiento de “técnicas apropiadas para elaborar preguntas” (p. 267) acordes al proceso mental del objetivo planteado para el aprendizaje puede desvalorar el propio instrumento de medición, incluso cuando está correctamente escogido (Monforte y Martínez, 2016).

Un ejemplo está en la enseñanza mediante gráficos y tablas. Su comprensión no es “un asunto de todo o nada”, sino que depende del nivel de la capacidad de los alumnos para procesar cada tipo de información. El autor en este caso señala que en “muchos casos” los profesores no han definido modelos correctos para guiar “la evolución sistemática de la comprensión”. Es decir, aunque realmente se hayan escogido una serie de preguntas adecuadas para “evaluar la comprensión”, éstas no devuelven información sobre “los diferentes niveles de complejidad”, por lo que es imposible detectar “el origen de las dificultades de los alumnos”. No existe de forma explícita la evaluación de este tipo de procesos. Señalan Alonso y Garrido (2013) que es necesario incluir de “manera explícita en los currículos” este tipo de conocimientos para poder evaluarlos y así “esperar mejoras sistemáticas en la enseñanza” (17).

#### **5.10.6. El examen en las Ciencias Sociales.**

En las Ciencias Sociales el centro de la evaluación “continúa siendo el examen”, sin ir “más allá de la mera memorización de los hechos”, perdiendo la evaluación su función

de herramienta para el aprendizaje. Se pierde el carácter “instrumental al servicio de los objetos a evaluar y los objetivos a alcanzar” (p. 21) y con él la posibilidad de mejorar la calidad de la propia enseñanza (Pérez, 2016) y tomar decisiones sobre el aprendizaje (García, 2015).

Pese a los cambios introducidos en la legislación y los avances hacia una evaluación orientada al aprendizaje, “las prácticas evaluativas en las Ciencias Sociales no han cambiado en los últimos decenios” (p. 65). El problema resulta en la lenta introducción y puesta en práctica de las nuevas concepciones (Monteagudo et al, 2015).

#### **5.10.7. Alumnos con dificultades de aprendizaje.**

En su artículo García y García (2019) hablan del caso de las ciencias sociales y la evaluación de alumnos con dificultad - discalculia - para la resolución del tipo de pruebas escritas, tipo test. La posibilidad de que los alumnos con dificultades respondan mal no se corresponde con su nivel de conocimiento o su proceso para adquirir esos conocimientos, sino que la prueba que se les realiza se convierte así en el impedimento no para adquirir competencias y comprender, sino para que éstas sean evaluadas de una forma válida.

#### **5.11. La evaluación formativa y sus retos.**

Define Fernández (2017) la evaluación formativa como un currículo de procesos: el profesor, en su papel, trata de no solamente enseñar, sino de servir de guía a través de la valoración, el seguimiento y en definitiva, dotar al alumno de la capacidad de conocer su propio proceso de aprendizaje y reparar sus errores. Para ello es necesario distanciar al docente de las funciones únicas de calificar y examinar el conocimiento de los alumnos.

En este punto se pretende recopilar algunas ideas que los autores contemplan como necesarias para alcanzar una evaluación completamente formativa en la educación.

##### **5.11.1. El método como enfoque.**

Al colocar el proceso en el centro, la evaluación del mismo se convierte en su eje. El método para llevar a cabo la evaluación debe permitir tratar al proceso en sí como el contenido más importante de la experiencia de aprendizaje (Fernández, 2017).

Así, la evaluación ha de ser capaz de obtener y devolver información relevante de todo el proceso. El objetivo es ajustar la evaluación a las metas de la educación: desarrollar unas habilidades por los estudiantes y por los docentes, que tenga en cuenta características en base al contexto, el profesor, los estudiantes y las materias, y que sea capaz de medir y aportar información sobre todos los elementos que forman el aprendizaje (Monforte y Martínez, 2016).

### **5.11.2. Nuevos instrumentos para la evaluación formativa.**

Este nuevo enfoque requiere la incorporación de “una mayor variedad de elementos de evaluación” y el abandono del examen como única prueba para calificar el aprendizaje. Se trata de seleccionar aquellas técnicas e instrumentos que permitan obtener información del aprendizaje de los alumnos para poder realizar una “evaluación formativa”: comprobar el aprendizaje de los alumnos para ayudar a realizar retroalimentaciones y que con ellas el alumnado autorregule su proceso, y mejorar la interacción entre docentes y discentes. Estas técnicas pueden ser “portafolios, rúbricas, autoevaluación, coevaluación, etc (Canabal y Margalez, 2017).

### **5.11.3. Retroalimentación, compatibilidad calificación - formación y el papel activo del alumno.**

Monteagudo et al (2015) responde a la posibilidad de unir el enfoque tradicional con el formativo a través de rúbricas sobre pruebas escritas. En este caso y según Vallejo y Molina (2014), aunque se realicen exámenes cada cierto tiempo, los alumnos pueden recibir información sobre el estado de su proceso de aprendizaje: el nivel del conocimiento que poseen, el grado de adecuación al nivel exigido, errores en el proceso... . El examen se pone al servicio de la evaluación continua y recoge información útil para la retroalimentación.

Ibarra y Rodríguez (2020, p. 6) hablan de usar nuevas metodologías y la “potencialidad de las tecnologías” que “proporcionen a los estudiantes nuevas oportunidades para tomar decisiones”, especialmente “modalidades evaluativas participativas” que tengan el “objetivo de armar su juicio evaluativo y potenciar la autorregulación y el aprendizaje a lo largo de la vida”. En definitiva, “desarrollar [...] herramientas que reflejen los principios pedagógicos innovadores”.

#### **5.11.4. Uso de pruebas que reflejen los indicadores apropiados.**

Si los retos de la educación están en que los alumnos sean capaces de participar de manera activa en la sociedad, desde lo ético y lo profesional (Vallejo y Molina, 2014) a través de competencias, no solamente las herramientas de enseñanza y de evaluación han de poder responder y adaptarse, sino que los indicadores de los que el profesorado se sirve para evaluar deben ser claros.

Las evidencias de aprendizaje deben ser coherentes con la metodología y el curriculum asumidos (Fernández, 2017, p. 21): deben armonizar objetivos (qué aprender), actividades (de qué forma) y “cómo se va a evidenciar lo aprendido” (Salazar, 2018, p. 38).

Los indicadores por ende han de poder dar respuesta al grado de acercamiento entre lo que el alumno conoce y lo que debería conocer, y a su vez permitir dar información de cuáles son las posibles carencias que expliquen un rendimiento académico inferior al esperado, tanto por parte del alumno como del profesor, y deben dar información tanto de la situación actual del propio aprendizaje como del proceso (Fernández, 2017).

#### **5.11.5. Facilidades para el cambio de percepción entre el profesorado.**

Además de la idea ya planteada en este trabajo de que la perspectiva que los profesores tienen sobre la función de la evaluación determina su forma de aplicarla (Alonso y Garrido, 2013), algunos de los autores señalan cierta falta de interés junto a escasez de tiempo (Azambuya, 2020) y recursos del profesorado como causa para limitar la adopción de nuevas metodologías (García, 2015). La solución, entonces, pasa por entender “cómo motivar y ayudar a los profesores” en este sentido (Alonso y Garrido, 2013, p. 8).

Ibarra y Rodríguez (2020) defienden que para la adopción del enfoque de la evaluación basada en el aprendizaje requiere de una “alfabetización y formación” (p. 6) entre el profesorado de educación superior y en el estudiantado, y cambios en la normativa.

Otras visiones sobre el problema son más drásticas y pasan por “la reconstrucción de las instituciones educativas”, al presentarse la evaluación como ya se ha visto en el “núcleo del sistema didáctico y de enseñanza” (Azambuya, 2020, p. 259). El autor defiende que

a falta de que los cambios sean posibles y “evaluación y calificación deban coexistir”, deben reestructurarse “ciertas prácticas”. En este proceso de cambio se debe dar importancia al “uso que se haga de los instrumentos”, y a la información que puede obtenerse de ellos.

Cambiar la visión del profesorado requiere de un proceso “de reflexión y cuestionamiento” sobre “el sentido de aprender”, las funciones de la escuela y el papel de la evaluación en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Se plantea la realización procesos que ayuden a comprender la visión de los alumnos del proceso, y las consecuencias “de los resultados académicos que otorgamos al alumnado”. Se trata así de que el profesorado que todavía entiende la evaluación como una herramienta que solo sirve para calificar contemple la problemática de su enfoque y los beneficios de la visión formativa con práctica y resultados reales (Alcaraz, 2014, p. 82).

Se necesita que los profesores tomen conciencia de las discrepancias entre los métodos que utilizan y aquellos que son más adecuados, para impulsar el cambio en sus prácticas de evaluación (Alonso y Garrido, 2013).

## **6. CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN FUTURA.**

Sobre la pregunta del estado de la cuestión de la evaluación, la premisa que ha podido verse es que la evaluación sí puede servir como herramienta para el aprendizaje. Aunque es cierto que algunos autores afirman que todavía en el sistema educativo existen profesores que se mantienen en la línea del uso de la evaluación para calificar y clasificar al alumnado, queda demostrado que sí existe una evaluación que potencia el aprendizaje: la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje, que se sitúa en contraposición a la tradicional, social o formativa.

Sobre el uso de métodos sumativos, no solamente no aportan información que permita a los estudiantes o a los profesores corregir o ajustar sus procesos para mejorar el aprendizaje, sino que lo limitan al crear dinámicas entre los estudiantes de solamente centrar su aprendizaje en aquello que va a ser evaluado, y a los docentes de centrar la enseñanza sobre los contenidos del currículo que van a ser evaluados, quitando con ello valor a lo demás.

La discusión de si la evaluación puede ser potenciadora del aprendizaje es clara: sí, siempre que se incorpore al proceso completo de enseñanza - aprendizaje, y se sustente de una retroalimentación útil y de diferentes e instrumentos de evaluación que ofrezcan información relevante para la toma de decisiones.

La problemática es que aunque con la normativa y la entrada de la evaluación por competencias los métodos de evaluación auténticos deberían implementarse, todavía existen reticencias para ello. Los autores señalan que el problema reside, por un lado, en que los profesores aplican los métodos de evaluación en base a las ideas o el enfoque que tienen sobre la misma, y que tiene relación a su vez con el contexto en el que se desenvuelve su actividad profesional. Esto es, aunque la normativa haga explícito que se requieren de métodos auténticos de evaluación para poder evaluar competencias, si los profesores - o el centro educativo en el que trabajan - creen que la evaluación debe ser sumativa, su proceso de enseñanza se construirá así.

Otro problema del que hablan los autores es la falta de recursos de los que los disponen tienen para implementar nuevas metodologías. Tanto por falta de tiempo de clase para incorporar herramientas auténticas de evaluación, como por el alto número de

estudiantes que hace difícil desarrollar evaluaciones individualizadas, con retroalimentación útil para cada alumno.

La problemática, pues, reside en que aunque la normativa actual ya presenta la necesidad de emplear métodos y herramientas que garanticen el carácter formativo de la evaluación, en multitud de casos no se abandona todavía la visión - y la práctica - sumativa.

Aunque se plantee y se explique esta carencia, este retraso en la implementación de nuevas metodologías en base a carencias de recursos entre el profesorado, y se establezca un proceso de transición entre los métodos anteriores (y para los que los profesores fueron formados), mientras no se marquen pautas claras y de obligatorio seguimiento no se abandonarán visiones y métodos que se han demostrado ya inútiles para la formación, y que perjudican al alumno y su motivación.

No se debe permitir que siga cargando el alumnado con las consecuencias de la pereza del profesorado de formarse en nuevas metodologías: si la calificación es causa de la desmotivación del alumnado y los empuja a finalmente abandonar el sistema educativo, la responsabilidad es del profesorado por no haber sabido motivarlos, y llevando ya décadas la legislación hablando de nuevas metodologías y herramientas para llevar a cabo una evaluación para el aprendizaje (que ha demostrado incrementar la motivación del alumnado), si un profesor decide no implementarlas es, sin ápice de duda, su entera responsabilidad.

La normativa desde la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior, con un aprendizaje basado en competencias, ya introduce la evaluación formativa en el sistema educativo español, en ESO y Bachillerato. Tanto LOMCE como LOMLOE ya alimentan los procesos de enseñanza - aprendizaje de evaluaciones continuas y el uso de la retroalimentación.

Por último, los modelos de evaluación auténticos requieren que la evaluación forme parte del proceso de enseñanza - aprendizaje, y que genere información relevante para poder modificarlo, tanto alumnos como profesores, y crear ambientes democráticos de aprendizaje. Lo que requieren estos modelos es de una claridad y coherencia entre los objetivos que se marca el currículo, las tareas y los indicadores. Cada asignatura y

grupo de alumnos necesitará diferentes métodos para lograr estos objetivos: es necesario, pues, que el profesorado tenga claro no sólo cómo implementar procesos de evaluación que guíen el aprendizaje (con retroalimentación, coevaluación, evaluación continua, métodos como el ABP, el uso de tecnologías...), sino saber entender el contexto del aula y responder en consecuencia.

### **6.1. Proyección futura.**

Surgen distintas líneas de interés tras la realización de este trabajo.

Por un lado, se debe estudiar un modelo formativo, tanto en la educación superior que forma al personal docente, como en profesores en activo, que ayude a comprender, ayude y guíe a los docentes en la reestructuración de sus métodos y herramientas en el aula. Se requiere concretar métodos que garanticen el abandono de la evaluación sumativa. Se debe estudiar a fondo la forma de implementar las nuevas metodologías y procesos ya explicitadas en la normativa: realizar planes, seguimiento y una estructura que ayude a comprender estas nuevas metodologías.

Otra línea que surge es el desarrollo de un proyecto de innovación educativa concreto, con el fin último de recopilar datos que permitan evaluar sus carencias para llegar a conclusiones útiles para implementar en la práctica.

En cuanto a investigación, se plantea también profundizar en el papel que tiene la evaluación en la segregación de los estudiantes por cuestiones socioeconómicas. Dos autores de los empleados en este trabajo han hecho hincapié en que el aprendizaje por competencias y el enfoque igualitario de la educación no traen consigo la meritocracia dentro del sistema educativo.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz Salarirche, N. (2014). *Un viejo trío de conceptos: aprendizaje, currículum y evaluación*. Aula de Encuentro n. 16, vol. 2. 55-86.
- Alonso, Jesús y Garrido, Helena (2013). *Evaluar para el aprendizaje. Problemas en la práctica de la evaluación de competencias: el caso de la comprensión de tablas y gráficos*. Hekademos: revista educativa digital, ISSN-e 1989-3558, N°. 13, 2013. 7-18.
- Azambuya Bouzónm, M.E. (2020). *La Evaluación Educativa: aproximación a un caso de 1º de la ESO*. Márgenes. 240-262. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7246057.pdf>
- Barba Martín R, Hortigüela Alcalá D. (2022). *Si la Evaluación es Aprendizaje, he de Formar parte de la misma. Razones que Justifican la Implicación del Alumnado*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 159-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8415700.pdf>
- Bilbao Martínez A, Villa Sánchez A. (2019). *Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia: Visión docente y discente en los grados de Educación Infantil y Primaria*. Educación XX1. 45-69  
Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/19976/18478>
- Bravo, A. y Fernández, J. (2000). *La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica*. Psicothema. Universidad de Oviedo. CODEN PSOTEG 2000. Vol. 12, Supl. n° 2. 95-99. Recuperado de <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/27478/Psicothema.2000.12%28S.2%29.95-99.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Canabal García, C. Margalef García L.C. (2017). *La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje*. Universidad de Granada. Profesorado. 149-170. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/47669>

- Cardoner Zunino C. (2016). *Una noción de evaluación: la evaluación formativa en el marco de las concepciones de Finlandia y la ciudad de Buenos Aires*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 75-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5534509.pdf>
- Carrillo García ME, Cascales Martínez A (2020) *Innovación en los sistemas de evaluación del aprendizaje basado en proyectos*. RESED. 16-28. Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/5529>
- Coll, C., Rochera, M., Mayordomo, R. y Naranjo, M. (2007). *Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 5(3), 783-804. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121946014>
- Corchuelo Martínez-Azúa B., Blanco Sandía M.A., López Rey M.J., Corrales Dios N. (2016). *Aprendizaje cooperativo interdisciplinar y rúbricas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Revista d'innovació educativa. 10-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5547319.pdf>
- Crooks, T.J. (1988). *The impact of classroom evaluation practices on students*. Review of Educational Research, 85(4). 438-481.
- Escribano Otero JJ, Velasco Quintana PJ (2019). *Sistema de evaluación centrado en CADA estudiante como herramienta de aprendizaje: una propuesta inicial*. Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUi) 41-40. Recuperado de [https://aenui.org/actas/pdf/JENUi\\_2019\\_043.pdf](https://aenui.org/actas/pdf/JENUi_2019_043.pdf)
- Fernández López, MS.. (2017). *Evaluación y aprendizaje*. Marco ELE. Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion\\_aprendizaje.pdf](https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf)
- Ferreras, T. (2019). *Revisión sistemática de la literatura (SLR) y Mapping*. Servicio de Bibliotecas Universidad de Salamanca. Búsqueda de Información en Redes. Máster Las TIC en Educación. Recuperado de [https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/142976/SLR\\_y\\_mapping\\_2019\\_2\\_020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/142976/SLR_y_mapping_2019_2_020.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

- García Calvente, Yolanda (2020). *Las Ciencias Sociales y Jurídicas como instrumento generador de bienestar social: una mirada hacia el futuro*. Facultad de Derecho, Universidad de Málaga .12 - 27.
- García Jiménez E (2015). *La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías*. RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa, 21(2). 1-24. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/7546>
- García MI, García-Camba MV (2019). *Evaluación del aprendizaje en los alumnos con discalculia*. Debates & Prácticas en Educación. 6-13. Recuperado de [https://docs.wixstatic.com/ugd/499b81\\_075636c293274f0092f1be32a3f32c7e.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/499b81_075636c293274f0092f1be32a3f32c7e.pdf)
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso A.,Basilotta Gómez-Pablos V. (2017). *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria*. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones. Revista de Investigación Educativa, V. 35, N. 1, 2017. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/52389>
- Hidalgo N, Murillo Torrecilla, FJ. (2017). *Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Universidad Autónoma de Madrid. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2017, 15(1). 107-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5800412.pdf>
- Ibarra Saiz MS, Rodríguez Gómez G (2020). *Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior*. Cátedra UNESCO en Evaluación, innovación y excelencia en educación, Universidad de Cádiz, España. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2020, 13(1), 5-8. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7408491.pdf>
- Johnston, P. (1987). *Assessing the process, and the process of assessment, in the language arts*. En J.R. Squire (Ed.) *The dynamics of language learning: research*

- in reading and English. Urbana: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. 335-357.
- Kitchenham, B. and Charters, S. (2007). *Guidelines for Performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering*. Technical Report EBSE 2007-001, Keele University and Durham University Joint Report.
- Lera, JL. (2017). *La evaluación del aprendizaje del alumnado: Tarea fundamental del profesorado. Papel de la inspección*. Unión Sindical de Inspectores de Educación. Supervisión ABRIL 2017 · Nº 44. Recuperado de <https://usie.es/wp-content/uploads/2017/04/SP-21-44-Art%C3%ADculo-Evaluacion-del-aprendizaje-del-alumnado-Profesorado-e-inspecci%C3%B3n-ESTEFA N%C3%8DA1.pdf>
- Lomax, R.G. (1992). *The influence of testing on teaching math and science in grades*. Chestnut Hill, MA: Center for the Study of Testing, Evaluation, and Public Policy, Boston College. 4-12.
- López Gómez JA, Rodrigo Rubio R, Carrasco Á, Mata Cabrera F. (2021). *Problemas y dinámicas reales para evaluaciones más reales: un caso de estudio*. Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUUI). 203-210. Recuperado de [https://aenui.org/actas/pdf/JENUUI\\_2021\\_025.pdf](https://aenui.org/actas/pdf/JENUUI_2021_025.pdf)
- López Pastor VM, Sonlleve Velasco M, Martínez Scott S (2019). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación*. Universidad de Valladolid. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2019, 12(1), 5-9. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6908767.pdf>
- Monforte García, G., & Farias Martínez, G. M. (2016). *La evaluación continua, un incentivo que incrementa la motivación para el aprendizaje*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6 (2), 265-278. <https://doi.org/10.15366/rie2013.6.2.014>
- Monteagudo Fernández J, Villa Arocena JL, Miralles Martínez P (2015). *Las prácticas de evaluación en las materias de Ciencias Sociales de ESO en la Región de Murcia según la opinión de los inspectores de Educación*. Didáctica de las

- ciencias experimentales y sociales. 61-88. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/3891>
- Muñoz Durán, K; Otondo Briceño, M. (2018). *Evaluación de Aprendizajes en Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2018, 11 (2), 71-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6669447.pdf>
- Murillo, F. Javier y Martínez-Garrido, Cynthia (2020). *Profundizado en la segregación social de los centros de secundaria en la Comunidad de Madrid*. Revista de Sociología de la Educación (RASE) 2021, vol. 14, n.º3. 348 - 369.
- Navarro Corona, Claudia & Ramírez-Montoya, María-Soledad. (2018). *Mapeo sistemático de la literatura sobre evaluación docente (2013-2017)*. Educação e Pesquisa. 44.
- Newmann, F.M. (1990). *Higher order thinking in teaching social studies: a rationale for the assessment of classroom thoughtfulness*. Journal of Curriculum Studies, 22 (1), 41-56.
- Óscar A. Beltrán G. (2005). *Revisiones sistemáticas de la literatura*. Asociaciones Colombianas de Gastroenterología, Endoscopia digestiva, Coloproctología y Hepatología. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcg/v20n1/v20n1a09.pdf>
- Padilla Zea N, Medina Medina N, Gutiérrez Vela FL, Paderewski Rodríguez P, López-Arcos JR, Núñez Delgado MP, Rienda Polo J (2015). *Evaluación continua para aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para videojuegos educativos*. IE Comunicaciones. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5113266.pdf>
- Pérez Juste, R. (2016). *¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante*. Universidad de Murcia. Servicio de

- Publicaciones. Revista de Investigación Educativa, V. 34, N. 1, 2016.  
Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/64919>
- Petersen, K., Feld, R., Mujtaba S., Mattsson, M. (2008). *Systematic mapping studies in software engineering*. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EVALUATION AND ASSESSMENT IN SOFTWARE ENGINEERING, 12., 2008, Swinton (EASE'08). Proceedings of the... Swinton: British Computer Society, 2008. p. 68-77.
- Prieto Martín A, Díaz Martín D, Lara Aguilera I, Monserrat Sanz J, Sanvicén Torné P, Santiago Campión R, Corell Almuzara A, Álvarez de Mon Soto M (2018). *Nuevas combinaciones de aula inversa con just in time teaching y análisis de respuestas de los alumnos*. RIED2 175-194. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18836/16908>
- Salazar Ascencio, J. (2018). *Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: Alcances, propuesta y desafíos en el aula*. Tendencias pedagógicas 31-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6383445.pdf>
- Sánchez Vázquez, F.D. (2019) *Mejorando la evaluación*. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. nº 16, CEP de Córdoba. [Monografía]. 630-636 Recuperado de <http://revistaeco.cepcordoba.org/wp-content/uploads/2019/05/Sanchez.pdf>
- SINOARA, Roberta Akemi; ANTUNES, João; REZENDE, Solange Oliveira. (2017) *Text mining and semantics: a systematic mapping study*. Journal of the Brazilian Computer Society, Porto Alegre, v. 23, n. 9. 7-22.
- Tarabini, Aina (2020). *“Los malos estudiantes”: una mirada sociológica para entender la construcción del fracaso y el abandono escolar*. Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tebes, G., Peppino, D., Becker, P., & Olsina, L. (2020). *Proceso para Revisión Sistemática de Literatura y Mapeo Sistemático*. Electronic Journal of SADIO (EJS), 19(2). 94-118. Recuperado de <https://ojs.sadio.org.ar/index.php/EJS/article/view/170>

- Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. Recuperado de <https://cutt.ly/8e2iJ88>
- Traverso Ribón I, Balderas Alberico A, Dodero Beardo JM, Ruiz Rube I, Palomo Duarte M (2016). *Evaluación sostenible de experiencias de aprendizaje basado en proyectos*. Education in the knowledge society (EKS) 19-44. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks2016171943/14804>
- Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J. (2014). *La evaluación auténtica de los procesos educativos*. Universidad de Murcia (UM). Revista Iberoamericana De Educación, 64, 11-25. <https://doi.org/10.35362/rie640403>
- Vázquez Bernal B, Jiménez Pérez R, Mellado Jiménez V (2016). *¿El Tiempo garantiza el cambio en el profesorado? Estudio de un Caso centrado en la evaluación de aprendizajes*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. 139-154. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5616648.pdf>

## ANEXOS.

### Anexo I. Mapeo sistemático. Resultados de la búsqueda definitiva.

Autores	Título	Año de publicación
Abella García V,Ausín Villaverde V,Delgado Benito V,Casado Muñoz R	Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: percepción de los estudiantes universitarios	2020
Acevedo Díaz JA,García Carmona A	«Algo antiguo, algo nuevo, algo prestado». Tendencias sobre la naturaleza de la ciencia en la educación científica	2016
Albert Gómez MJ,García Pérez Calabuig M,Díaz Orueta G	La evaluación como instrumento de formación para el aprendizaje a través de los laboratorios remotos	2016
Alcaraz Salarirche N	Un viejo trío de conceptos: Aprendizaje, currículum y evaluación	2014
Alonso Tapia J,Garrido Hernansaiz H	Evaluar para el aprendizaje. Problemas en la práctica de la evaluación de competencias: el caso de la comprensión de tablas y gráficos	2013
Aragón Méndez MM,Acevedo Díaz JA,García Carmona A	Hacia una visión holística de la naturaleza de la ciencia en la formación inicial del profesorado de ciencia	2017
Araujo Portugal JC	Principales avances en el ámbito de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)	2013
Arbués Radigales E	El desarrollo de competencias en el alumnado universitario: nuevos retos metodológicos	2016
Ascencio Peralta C	Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje	2016
Azambuya Bouzón ME	La Evaluación Educativa: aproximación a un caso de 1º de la ESO	2020
Backhoff Escudero E,González Montesinos MJ,Pérez Garibay Y,Ferreira MF	Uso del Modelo de Crédito Parcial de Rasch y Masters en la Evaluación de Competencias Matemáticas	2022
Baldassarri SS,Álvarez Pérez-Aradros P	Una propuesta docente basada en test de múltiple respuesta para mejorar el desarrollo de las sesiones en el aula	2018
Barba Martín R,Hortigüela Alcalá D	Si la Evaluación es Aprendizaje, he de Formar parte de la misma. Razones que Justifican la Implicación del Alumnado	2022
Barberà Gregori E	Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación	2016
Barrera Lozano MI	La economía como información periodística: Aspectos relevantes	2018
Bartolomé Pina AR,Lindín Soriano C	Posibilidades del Blockchain en Educación	2018
Bartolomé Pina AR,Martínez Figueira ME,Tellado González F	La evaluación del aprendizaje en red mediante blogs y rúbricas: ¿complementos o suplementos?	2014
Beltrán Flandoli AM,Pérez Rodríguez MA,Mateus JC	YouTube como ciberaula: Revisión crítica de su uso pedagógico en la Universidad Iberoamericana	2023
Bilbao Martínez A,Villa Sánchez A	Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia: Visión docente y discente en los grados de Educación Infantil y Primaria	2019
Bilbao Martínez A,Villa Sánchez A	La competencia evaluativa como factor clave en la calidad docente: Percepción de las/os maestras/os en la formación inicial	2018

Blanco Arbe JM, Usandizaga Lombana I, Jaime Elizondo A	Gestión de Proyectos en el Grado en Ingeniería Informática: del PBL a la espiral de proyectos	2014
Cabezas Corcione A	Aspectos a considerar frente al concepto de inteligencia en niños privados socioculturalmente:: La importancia de las evaluaciones dinámicas	2017
Campón Cerro AM, Pasaco González BS, López Salas S, Rodríguez García JM, Di Clemente E	Seguimiento y evaluación virtual de la enseñanza universitaria: percepción del alumnado de las titulaciones de empresa en la Universidad de Extremadura	2023
Canabal García C, Margalef García LC	La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje	2017
Cano García E, Lluch Molins L, Pons Seguí L	Análisis de experiencias de innovación docente universitaria sobre evaluación	2018
Cardoner Zunino C	Una noción de evaluación: la evaluación formativa en el marco de las concepciones de Finlandia y la ciudad de Buenos Aires	2016
Carrillo García ME, Cascales Martínez A	Innovación en los sistemas de evaluación del aprendizaje basado en proyectos	2020
Caso Fuertes AM, Alonso-Cortés Fradejas MD	Procedimiento y Evaluación del Prácticum en la Facultad de Educación de la Universidad de León	2016
Castañeda Quintero LJ	Una experiencia de diseño de una tarea de evaluación sumativa en formato transmedia para formación inicial de profesorado	2021
Castro Martín PL, Sánchez Macías I	# Souvenirs1936 Transmedia y procesos de identificación en el aprendizaje de la Guerra Civil Española	2019
Ceccato R, Gil Llarío MD, Marí Sanmillán MI	Validación en contexto español de la subprueba de inicio de la escritura de la shell	2014
Chaverra Fernández B	Pensamiento y acción evaluativa del profesorado de educación física de educación secundaria y media: estudio de casos en Medellín (Colombia)	2021
Chiva Sanchís I, Ramos Santana G, Gómez-Devis MB, Alonso Arroyo A	La e-Evaluación del aprendizaje a través de la plataforma Aula Virtual de la Universitat de València	2013
Chiva Sanchís I, Ramos Santana G, Moral Mora A, Pérez Carbonell A	Validación de una escala reducida para valorar competencias básicas de aprendizaje del alumnado universitario	2021
Contreras G	Caracterización del curriculum evaluado en matemática en sexto año básico. Un estudio descriptivo en Valparaíso, Chile	2014
Corchuelo Martínez-Azúa B, Blanco Sandía MA, López Rey MJ, Corrales Dios N	Aprendizaje cooperativo interdisciplinar y rúbricas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje	2016
Cuenca París ME, Ortega Sánchez I	La enseñanza-aprendizaje de los alumnos mayores universitarios. Valoración de la función docente:: habilidades sociales, clima y estilo de enseñanza	2015
Cuervo Montoya BM, Valencia K, Calvo Betancur VD, Torres T	Análisis de las percepciones del profesorado sobre la implementación de la e-evaluación en la universidad: resultado de la formación docente	2023
Del Vecchio S	La evaluación en la universidad: una encrucijada entre lo instituyente y lo instituido	2016
Dorrego E	Educación a distancia y evaluación del aprendizaje	2016

Escribano Otero JJ, Velasco Quintana PJ	Sistema de evaluación centrado en CADA estudiante como herramienta de aprendizaje: una propuesta inicial	2019
Espinoza P	Observar, reflexionar y mejorar en conjunto. Una experiencia con educadoras en Santiago de Chile	2013
Estefanía Lera JL	La evaluación del aprendizaje del alumnado: Tarea fundamental del profesorado. Papel de la inspección	2017
Fernández Jiménez C	Formación en la atención a la discapacidad: metodologías activas y aprendizaje basado en problemas	2017
Fernández López MS	Evaluación y aprendizaje	2017
Gallardo Córdova KE, Gil Rendón ME, Govea Garza AL	Evaluar el desempeño en el marco del modelo educativo basado en competencias en educación superior con apoyo de redes sociales: un estudio de caso	2016
Gallego Arrufat MJ, Gámiz Sánchez VM, Gutiérrez Santiuste E	Tendencias en la evaluación del aprendizaje en cursos en línea masivos y abiertos	2015
García Barrera A	Diseño colaborativo de la sesión resumen de una asignatura online: creando un aula de estudio virtual	2014
García Carmona A, Acevedo Díaz JA	Comprensión de futuro profesorado de ciencia del concepto de teoría científica a partir de la controversia Pasteur-Liebig sobre la fermentación	2017
García Carpintero E	El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el practicum: percepciones de los estudiantes	2017
García Jiménez E	La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías	2015
García Martínez B	Experiencia de innovación docente en la asignatura de Cuencas Hidrográficas y Gestión del Agua (Geografía Física)	2018
García Planas MI, García-Camba Vive MV	Evaluación del aprendizaje en los alumnos con discalculia	2019
García-Valcárcel Muñoz-Repiso A, Basilotta Gómez-Pablos V	Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria	2017
García-Valcárcel Muñoz-Repiso A, Basilotta Gómez-Pablos V	Evaluación de una experiencia de aprendizaje colaborativo con TIC desarrollada en un centro de Educación Primaria	2015
Giordano Paredes MA	Facebook y aprendizaje informal: un nuevo planteamiento metodológico en la enseñanza de lenguas	2021
Gómez Mendoza MÁ	Elementos para la elaboración de un currículo informacional y documental: desplazamientos y desafíos digitales	2017
Gómez Rijo A, Jiménez Jiménez F, Fernández Cabrera JM	El apoyo a la autonomía en Educación Física en Educación Primaria desde la percepción del profesorado	2023
González Arévalo C, Monguillot Hernando M, Andrés Valle A	La evaluación por pares en el ámbito universitario: una experiencia en el grado de ciencias de la actividad física y el deporte	2022
González Geraldo JL, del Rincón Igea B	¿Qué piensan los mejores estudiantes universitarios? Voces de futuros educadores	2017
González Rivas RA, Gastélum G, Velducea Velducea W, González Bustos JB, Domínguez Esparza S	Análisis de la experiencia docente en clases de Educación Física durante el confinamiento por COVID-19 en México	2021
Guardián Soto BD, Veloz Ortiz JF, Rodríguez Moreno I, Veloz Ortiz LE	Experiencias de éxito en la aplicación de mapas conceptuales en la carrera de Ingeniería en Computación, México	2013

Guillen Barja LA	Diagnóstico de los estilos de aprendizaje utilizados para la adquisición del inglés como segunda lengua en el centro boliviano americano -sucre	2015
Guisasola Aranzábal J,Zuza Elosegi K,Ametller J,Gutierrez Berraondo J	Una propuesta de diseño, evaluación y rediseño de secuencias de enseñanza-aprendizaje en Física introductoria	2019
Gutiérrez Benítez F	Evaluación digital del aprendizaje de los criterios de evaluación	2022
Hamodi Galán C,López Pastor AT,López Pastor VM	Percepciones de alumnos, egresados y profesores sobre los sistemas de evaluación del aprendizaje	2015
Hernández Calzada A,Casado Maceo Y,Negre Bennásar F	Diagnóstico de necesidades y uso de las TIC para la evaluación del aprendizaje en Física en la Universidad de las Ciencias Informáticas	2016
Hidalgo N,Murillo Torrecilla FJ	Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes	2017
Hortigüela Alcalá D,Abella García V,Pérez Pueyo Á	Percepción de equipos directivos y docentes de Educación Física de Secundaria sobre el proceso de implantación y desarrollo de las competencias básicas en la ciudad de Burgos	2015
Ibarra Ruiz MS,Lukas Mujika JF,Ponce González N,Rodríguez Gómez G	Percepción del profesorado universitario sobre la calidad de las tareas de evaluación de los resultados de aprendizaje	2023
Ibarra Saiz MS,Rodríguez Gómez G	Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior	2020
Jarauta Borrasca B,Bozu Z	Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario: un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona	2013
Jiménez Fontana R,García González E,Azcaráte Goded MP,Navarrete Salvador A	Dimensión ética de la sostenibilidad curricular en el sistema de evaluación de las aulas universitarias. El caso de la enseñanza aprendizaje de las Ciencias	2015
Jornet Meliá JM,González Such J,Perales Montolio MJ,Sánchez Delgado P	La evaluación educativa como ámbito de especialización profesional	2017
Jurado Román TL	La evaluación del alumnado con NEE y / o NEAE	2019
Kortabitarte Egido A,Ibáñez Etxeberria A,Luna U,Vicent N,Gillate Aierdi I,Molero Otero B,Kintana Goiriena J	Dimensiones para la evaluación de aprendizajes en APPs sobre patrimonio	2017
López Álvarez D,Carrera Pérez D	Si elimino el examen ¿cómo evalúo? Una discusión sobre las actividades substitutivas del examen y su escalabilidad	2016
López Gómez JA,Carrasco Á,Beamud González EM,Jurado Merchán R,Tejero Manzanares J,Zhang XX	¿Quién quiere ser millonario? El concurso como herramienta alternativa de evaluación	2022
López Gómez JA,Rodrigo Rubio R,Carrasco Á,Mata Cabrera F	Problemas y dinámicas reales para evaluaciones más reales: un caso de estudio	2021
López Pastor VM,Sonlleba Velasco M,Martínez Scott S	Evaluación Formativa y Compartida en Educación	2019
Lucena Cid IV	La aplicación de las TIC y la evaluación por competencias en el Grado en Derecho	2016
Manjarrés Riesco A,Pickin SJ,Alonso Meana H,Rodríguez Fernández N	Virtu@l-ApS: Soporte Tecnológico para el Aprendizaje-Servicio Virtual	2020

Manzano Agugliaro F,Salmerón Manzano E,Martínez Muñoz LF,Nievas Soriano BJ,Zapata Sierra AJ	Análisis del impacto en los resultados académicos del cambio de la convocatoria extraordinaria de exámenes de septiembre	2023
Marco Galindo MJ,Minguillón J,Sancho Vinuesa T	Análisis de la progresión de los estudiantes en una asignatura introductoria a la programación mediante redes bayesianas	2020
Marín Díaz V,Muñoz Asencio VP	Trabajar el cuerpo humano con realidad aumentada en educación infantil	2018
Martínez Serrano MC	Las plataformas educativas de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y el plan de Inspección Educativa	2019
Martínez Vivot M,Folgueiras Bertomeu P	Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y Universidad	2015
Maturana Ross J,Lobos Figueroa JP,Merino C	Visiones sobre la evaluación de aprendizaje científico por educadoras de párvulos en formación	2017
Mazzitelli CA,Guirado AM,Laudadio J	Estilos de Enseñanza y Representaciones sobre Evaluación y Aprendizaje	2018
Medina Gual L,Chao Rebollo C,Garduño Teliz E,Baptista Lucio P,González Videgaray M,Covarrubias Santiago CA,Rivera Navarro MÁ,Medina Velázquez L,del Carmen Montes Pacheco L,Sánchez Rojas LD,Anibal Ojeda Núñez J	El impacto de la pandemia en la educación media superior mexicana: un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico	2021
Miranda Costa AL,Rekalde Rodríguez I,Vizcarra Morales MT	Acercando el pensamiento de Paulo Freire al profesorado universitario de ingeniería: El caso de la Escuela Politécnica de Pernambuco (Brasil)	2021
Molina Alventosa P,Antolín Jimeno L,Pérez Samaniego V,Devís Devís J,Villamón Herrera M,Valenciano Valcárcel J	Uso de blogs y evaluación continua del aprendizaje del alumnado universitario	2013
Monforte García G,Farías Martínez GM	La evaluación continua, un incentivo que incrementa la motivación para el aprendizaje	2013
Monteagudo Fernández J,Vera-Muñoz MI	Qué aprenden los alumnos de ESO sobre historia del arte. Un análisis de la legislación y los exámenes en el caso de la Región de Murcia	2017
Monteagudo Fernández J,Villa Arocena JL,Miralles Martínez P	Las prácticas de evaluación en las materias de Ciencias Sociales de ESO en la Región de Murcia según la opinión de los inspectores de Educación	2015
Montoliu Colás R,Rebollo Santamaría C,Diaz D,Remolar Quintana I	Reflexiones sobre por qué el estudiantado no acude a las actividades complementarias y propuesta de soluciones	2022
Morales Martínez GE,López Pérez R,García Collantes Á,López Ramírez (†) EO	Evaluación constructiva-cronométrica como herramienta para evaluar el aprendizaje en línea y presencial	2020
Muñoz Durán K,Otondo Briceño M	Evaluación de Aprendizajes en Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales	2018

Muñoz García MB,González Acebrón L,García-Frank A,Pérez RT,Espín Forjan B,Benito Manjón P,de Pablo Gutiérrez L,Gómez Heras M,Canales Fernández ML,Sarmiento GN,Ureta Gil MS,Moral B	Evaluación del aprendizaje significativo del concepto Tiempo Geológico en estudiantes con necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual	2015
Núñez Alonso JL,Reyes CI	La evaluación del aprendizaje de estudiantes: validación española del Assessment Experience Questionnaire (AEQ)	2014
Orozco Marín YA,Ferreira Peruquetti P,Karaccas de Carvalho Y	Caracterización cuantitativa y cualitativa de evidencias de aprendizaje por parte de público escolar en la Exposición Itinerante: «Animales de la Amazonía: Conocer para preservar»	2018
Padilla Zea N,Medina Medina N,Gutiérrez Vela FL,Paderewski Rodríguez P,López-Arcos JR,Núñez Delgado MP,Rienda Polo J	Evaluación continua para aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para videojuegos educativos	2015
Panizzi M,Sattolo I,Bravo O,Lafont J,Armillá N	Aplicación de tecnologías inteligentes de explotación de información para el análisis de perfiles de tesis de las carreras de grado de Informática de la Universidad de Morón	2018
Pazos Romero CA,Gutiérrez Gutiérrez B	La evaluación del aprendizaje desde una perspectiva vivencial: el caso de los estudiantes de la Facultad de lenguas de la BUAP	2014
Pérez Belloso AJ	Innovación docente para el prácticum II de podología general	2018
Pérez Juste R	¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante	2016
Peri A,Sánchez MH,Silveira A,Sotelo M	Lo que PISA nos mostró: claroscuros de la participación de Uruguay a lo largo de una década	2016
Pontes Pedrajas A,Poyato López FJ,Oliva Martínez JM	Concepciones sobre evaluación en la formación inicial del profesorado de ciencias, tecnología y matemáticas	2016
Prieto Martín A,Díaz Martín D,Lara Aguilera I,Monserrat Sanz J,Oliva Martín R,Barbarroja Escudero J	Aspectos críticos para aplicar con éxito el modelo flipped classroom a la enseñanza de la inmunología: resultados de 5 años de experiencias en la Universidad de Alcalá	2017
Prieto Martín A,Díaz Martín D,Lara Aguilera I,Monserrat Sanz J,Sanvicén Torné P,Santiago Campión R,Corell Almuzara A,Álvarez de Mon Soto M	Nuevas combinaciones de aula inversa con just in time teaching y análisis de respuestas de los alumnos	2018
Puerto SM,Seminara SA	¿Es posible una evaluación más rica a nivel universitario?	2014
Reyes García CI,Díaz Megolla A	¿Quiénes deben ser los agentes evaluadores del TFG?	2020
Reyes García CI,Díaz Megolla A,Pérez Solís R,Marchena Gómez R,Sosa Moreno F	La evaluación del aprendizaje: Percepciones y prácticas del profesorado universitario	2020
Reynaga Peña CG,López Valentín DM,Moreno Gutiérrez MC	Propuesta de evaluación del aprendizaje disciplinar en biología para estudiantes con discapacidad visual utilizando un enfoque kinestésico	2013
Rodrigues da Silva A,Ramos de Almeida J	Problemas de reparto: ¿cómo evalúan los licenciados las diferentes estrategias de resolución?	2023
Rodríguez Gómez G,Ibarra Saiz MS,García Jiménez E	Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas	2013

Rodríguez Pulido J, Artiles Rodríguez J, Aguiar Perera MV	Validación de un cuestionario para la evaluación del aprendizaje en el alumno universitario	2021
Rodríguez-Teijeiro A, Otero-Enríquez R, Román-Masedo L	Prácticas curriculares y Sociología en la Universidade da Coruña: de las competencias a las experiencias profesionales y personales	2019
Román Graván P, Martín-Gutiérrez Á	Formación del profesorado universitario en entornos personales de aprendizaje (PLE): una experiencia de formación en centros universitarios	2014
Salazar Ascencio J	Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: Alcances, propuesta y desafíos en el aula	2018
Sánchez Macías I, Fontal Merillas O, Rodríguez Medina J	La evaluación de Aprendizajes: una práctica pendiente en Educación Patrimonial	2019
Sánchez Vázquez FD	Mejorando la evaluación	2019
Santos CR, Pedro N, Mattar J	Percepciones de los profesores de enseñanza superior portugueses sobre la seguridad y la privacidad en las evaluaciones en línea	2022
Sarni Muñiz M, Corbo Bruno JL	Las testificaciones en la educación física escolar ¿una oportunidad para aprender?	2018
Schleicher A	Desafíos para PISA	2016
Schwartzman G, Roni C, Berk M, Delorenzi E, Sánchez M, Eder ML	Evaluación Remota de Aprendizajes en la Universidad: decisiones docentes para encarar un nuevo desafío	2021
Silva Morales F, Santelices Etchegaray MV	Funcionamiento diferencial del ítem en una evaluación estandarizada según necesidades educativas especiales transitorias	2016
Simón Medina N, Valle Díaz MS, Rioja Collado N, Cuadrado Borobia J	Evaluación del aprendizaje profundo metacognitivo y autodeterminado en estudiantes universitarios	2023
Solís Herebia VS, Bajonero Santillán JN, Quintero Álvarez KM	Evaluación del aprendizaje mediante proyectos formativos	2017
Suárez Guerrero C, Lloret Català MC, Mengual Andrés S	Percepción docente sobre la transformación digital del aula a través de tabletas: un estudio en el contexto español	2016
Suárez Guerrero C, Passeron E, Herrera Urizar G, Gamboa Cordero YM	Memes como instrumento de evaluación del aprendizaje. Un caso en la universidad	2022
Tierno García JM, Iranzo García P, Barrios Arós R	El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad	2013
Tirado Olivares S, González-Calero Somoza JA, Cózar Gutiérrez R, Toledano Torres RM	Gamificando la Evaluación: Una Alternativa a la Evaluación Tradicional en Educación Primaria	2021
Torres Soto A, Vallejo Ruiz M	¿Contribuye la universidad al desarrollo de aprendizajes de calidad? Estudio descriptivo con estudiantes de la Universidad de Murcia	2018
Tortajada-Genaro LA, Noguera Murray P	Diseño y aplicación de las rúbricas en la evaluación in situ del aprendizaje en el laboratorio	2013
Traverso Ribón I, Balderas Alberico A, Dodero Beardo JM, Ruiz Rube I, Palomo Duarte M	Evaluación sostenible de experiencias de aprendizaje basado en proyectos	2016
Tumino M, Poitevin ER	Evaluación de la calidad de servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes: caso de estudio	2014

Turpo Gebera OW	La intervención de los docentes de ciencias de educación secundaria en el proceso de la evaluación del aprendizaje	2013
Turra Marín Y,Villagra Bravo CP,Mellado Hernández ME,Aravena OA	Diseño y validación de una escala de percepción de los estudiantes sobre la cultura de evaluación como aprendizaje	2022
Valente Rodrigues S,Duarte IM	Avaliação do conhecimento explícito da língua: verbos de comando de provas do Ensino Básico	2022
Vallejo Ruiz M,Molina Saorín J	La evaluación auténtica de los procesos educativos	2014
Vallejo Ruiz M,Torres Soto A	Calidad de los aprendizajes de estudiantes de pedagogía: Influencia del modelo educativo	2020
Vázquez Bernal B,Jiménez Pérez R,Mellado Jiménez V	¿El Tiempo garantiza el cambio en el profesorado? Estudio de un Caso centrado en la evaluación de aprendizajes	2016
Velasco García R,Pérez Lozano M,Díaz Rodríguez AJ,Jordano Barbudo MÁ,Márquez Moreno C,Soria Mesa E,Sanchidrián Torti JL,Bonilla Cerezo R,Romero González D,Muñoz Gallarte I,Salas Almela L,Sánchez Dueñas B,Mata Torres J,Carrillo Calderero A,de Cavi S,García Ríos JM	La rúbrica como elemento de evaluación: Aplicación y análisis en disciplinas humanísticas	2018
Vicario Molina I,Martín Pastor ME,Gómez Gonçalves A,González Rodero LM	Nuevos desafíos en la Educación Superior: análisis de resultados obtenidos y dificultades experimentadas en la realización del Trabajo Fin de Grado de estudiantes de los Grados de Maestro de la Universidad de Salamanca	2020
Vicent García MM	Cuadernos de pedagogía. Tema del mes:: La inspección educativa	2014
Zacarias IG	Las políticas de evaluación educativa en América Latina y el valor social de la educación	2018

## Anexo II. Mapeo sistemático. Trabajos sin resumen disponible.

<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Año de publicación</b>
Bartolomé Pina AR,Martínez Figueira ME,Tellado González F	La evaluación del aprendizaje en red mediante blogs y rúbricas: ¿complementos o suplementos?	2014
Núñez Alonso JL,Reyes CI	La evaluación del aprendizaje de estudiantes: validación española del Assessment Experience Questionnaire (AEQ)	2014
Martínez Vivot M,Folgueiras Bertomeu	Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y Universidad	2015

P		
Mazzitelli CA, Guirado AM, Laudadio J	Estilos de Enseñanza y Representaciones sobre Evaluación y Aprendizaje	2018

**Anexo III. Mapeo sistemático. Trabajos no disponibles para descarga.**

Autores	Título	Año de publicación
López Álvarez D, Carrera Pérez D	Si elimino el examen ¿cómo evalúo? Una discusión sobre las actividades substitutivas del examen y su escalabilidad	2016

**Anexo III. Mapeo sistemático. Trabajos cuyo título no corresponde con el tema planteado.**

Autores	Título	Año de publicación
Torres Soto A, Vallejo Ruiz M	¿Contribuye la universidad al desarrollo de aprendizajes de calidad? Estudio descriptivo con estudiantes de la Universidad de Murcia	2018
Puerto SM, Seminara SA	¿Es posible una evaluación más rica a nivel universitario?	2014
López Gómez JA, Carrasco Á, Beamud González EM, Jurado Merchán R, Tejero Manzanares J, Zhang XX	¿Quién quiere ser millonario? El concurso como herramienta alternativa de evaluación	2022
Reyes García CI, Díaz Megolla A	¿Quiénes deben ser los agentes evaluadores del TFG?	2020
Acevedo Díaz JA, García Carmona A	«Algo antiguo, algo nuevo, algo prestado». Tendencias sobre la naturaleza de la ciencia en la educación científica	2016

Castro Martín PL,Sánchez Macías I	# Souvenirs1936 Transmedia y procesos de identización en el aprendizaje de la Guerra Civil Española	2019
Miranda Costa AL,Rekalde Rodríguez I,Vizcarra Morales MT	Acercando el pensamiento de Paulo Freire al profesorado universitario de ingeniería: El caso de la Escuela Politécnica de Pernambuco (Brasil)	2021
Ascencio Peralta C	Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje	2016
Cano García E,Lluch Molins L,Pons Seguí L	Análisis de experiencias de innovación docente universitaria sobre evaluación	2018
González Rivas RA,Gastélum G,Velducea Velducea W,González Bustos JB,Domínguez Esparza S	Análisis de la experiencia docente en clases de Educación Física durante el confinamiento por COVID-19 en México	2021
Marco Galindo MJ,Minguillón J,Sancho Vinuesa T	Análisis de la progresión de los estudiantes en una asignatura introductoria a la programación mediante redes bayesianas	2020
Cuervo Montoya BM,Valencia K,Calvo Betancur VD,Torres T	Análisis de las percepciones del profesorado sobre la implementación de la e-evaluación en la universidad: resultado de la formación docente	2023
Manzano Agugliaro F,Salmerón Manzano E,Martínez Muñoz LF,Nievas Soriano BJ,Zapata Sierra AJ	Análisis del impacto en los resultados académicos del cambio de la convocatoria extraordinaria de exámenes de septiembre	2023
Panizzi M,Sattolo I,Bravo O,Lafont J,Armilla N	Aplicación de tecnologías inteligentes de explotación de información para el análisis de perfiles de tesis de las carreras de grado de Informática de la Universidad de Morón	2018
Barberà Gregori E	Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación	2016
Abella García V,Ausin Villaverde V,Delgado Benito V,Casado Muñoz R	Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: percepción de los estudiantes universitarios	2020
Prieto Martín A,Díaz Martín D,Lara Aguilera I,Monserrat Sanz J,Oliva Martín	Aspectos críticos para aplicar con éxito el modelo flipped classroom a la enseñanza de la inmunología: resultados de 5 años de experiencias en la Universidad de Alcalá	2017

R,Barbarroja Escudero J		
Valente Rodrigues S,Duarte IM	Avaliação do conhecimento explícito da língua: verbos de comando de provas do Ensino Básico	2022
Vallejo Ruiz M,Torres Soto A	Calidad de los aprendizajes de estudiantes de pedagogía: Influencia del modelo educativo	2020
Orozco Marín YA,Ferreira Peruquetti P,Karaccas de Carvalho Y	Caracterización cuantitativa y cualitativa de evidencias de aprendizaje por parte de público escolar en la Exposición Itinerante: «Animales de la Amazonía: Conocer para preservar»	2018
Contreras G	Caracterización del curriculum evaluado en matemática en sexto año básico. Un estudio descriptivo en Valparaíso, Chile	2014
García Carmona A,Acevedo Díaz JA	Comprensión de futuro profesorado de ciencia del concepto de teoría científica a partir de la controversia Pasteur-Liebig sobre la fermentación	2017
Pontes Pedrajas A,Poyato López FJ,Oliva Martínez JM	Concepciones sobre evaluación en la formación inicial del profesorado de ciencias, tecnología y matemáticas	2016
Vicent García MM	Cuadernos de pedagogía. Tema del mes:: La inspección educativa	2014
Schleicher A	Desafíos para PISA	2016
Guillen Barja LA	Diagnóstico de los estilos de aprendizaje utilizados para la adquisición del inglés como segunda lengua en el centro boliviano americano -sucre	2015
Hernández Calzada A,Casado Maceo Y,Negre Bennásar F	Diagnóstico de necesidades y uso de las TIC para la evaluación del aprendizaje en Física en la Universidad de las Ciencias Informáticas	2016
Jiménez Fontana R,García González E,Azcaráte Goded MP,Navarrete Salvador A	Dimensión ética de la sostenibilidad curricular en el sistema de evaluación de las aulas universitarias. El caso de la enseñanza aprendizaje de las Ciencias	2015
Kortabitarte Egidio A,Ibáñez Etxeberria A,Luna U,Vicent N,Gillate Aierdi I,Molero Otero B,Kintana Goiriena J	Dimensiones para la evaluación de aprendizajes en APPs sobre patrimonio	2017
Tortajada-Genaro LA,Noguera Murray P	Diseño y aplicación de las rúbricas en la evaluación in situ del aprendizaje en el laboratorio	2013
Turra Marín Y,Villagra Bravo CP,Mellado	Diseño y validación de una escala de percepción de los estudiantes sobre la cultura de evaluación como aprendizaje	2022

Hernández ME, Aravena OA		
Dorrego E	Educación a distancia y evaluación del aprendizaje	2016
Gómez Rijo A, Jiménez Jiménez F, Fernández Cabrera JM	El apoyo a la autonomía en Educación Física en Educación Primaria desde la percepción del profesorado	2023
Tierno García JM, Iranzo García P, Barrios Arós R	El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad	2013
Arbués Radigales E	El desarrollo de competencias en el alumnado universitario: nuevos retos metodológicos	2016
Medina Gual L, Chao Rebolledo C, Garduño Teliz E, Baptista Lucio P, González Videgaray M, Covarrubias Santiago CA, Rivera Navarro MÁ, Medina Velázquez L, del Carmen Montes Pacheco L, Sánchez Rojas LD, Anibal Ojeda Núñez J	El impacto de la pandemia en la educación media superior mexicana: un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico	2021
Gómez Mendoza MÁ	Elementos para la elaboración de un currículo informacional y documental: desplazamientos y desafíos digitales	2017
Tumino M, Poitevin ER	Evaluación de la calidad de servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes: caso de estudio	2014
García-Valcárcel Muñoz-Repiso A, Basilotta Gómez-Pablos V	Evaluación de una experiencia de aprendizaje colaborativo con TIC desarrollada en un centro de Educación Primaria	2015
Simón Medina N, Valle Díaz MS, Rioja Collado N, Cuadrado Borobia J	Evaluación del aprendizaje profundo metacognitivo y autodeterminado en estudiantes universitarios	2023
Muñoz García MB, González Acebrón L, García-Frank A, Pérez RT, Espín Forjan B, Benito	Evaluación del aprendizaje significativo del concepto Tiempo Geológico en estudiantes con necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual	2015

Manjón P,de Pablo Gutiérrez L,Gómez Heras M,Canales Fernández ML,Sarmiento GN,Ureta Gil MS,Moral B		
Schwartzman G,Roni C,Berk M,Delorenzi E,Sánchez M,Eder ML	Evaluación Remota de Aprendizajes en la Universidad: decisiones docentes para encarar un nuevo desafío	2021
García Martínez B	Experiencia de innovación docente en la asignatura de Cuencas Hidrográficas y Gestión del Agua (Geografía Física)	2018
Guardián Soto BD,Veloz Ortiz JF,Rodríguez Moreno I,Veloz Ortiz LE	Experiencias de éxito en la aplicación de mapas conceptuales en la carrera de Ingeniería en Computación, México	2013
Giordano Paredes MA	Facebook y aprendizaje informal: un nuevo planteamiento metodológico en la enseñanza de lenguas	2021
Román Graván P,Martín-Gutiérrez Á	Formación del profesorado universitario en entornos personales de aprendizaje (PLE): una experiencia de formación en centros universitarios	2014
Tirado Olivares S,González-Calero Somoza JA,Cózar Gutiérrez R,Toledano Torres RM	Gamificando la Evaluación: Una Alternativa a la Evaluación Tradicional en Educación Primaria	2021
Blanco Arbe JM,Usandizaga Lombana I,Jaime Elizondo A	Gestión de Proyectos en el Grado en Ingeniería Informática: del PBL a la espiral de proyectos	2014
Aragón Méndez MM,Acevedo Díaz JA,García Carmona A	Hacia una visión holística de la naturaleza de la ciencia en la formación inicial del profesorado de ciencia	2017
Pérez Belloso AJ	Innovación docente para el prácticum II de podología general	2018
Lucena Cid IV	La aplicación de las TIC y la evaluación por competencias en el Grado en Derecho	2016
Bilbao Martínez A,Villa Sánchez A	La competencia evaluativa como factor clave en la calidad docente: Percepción de las/os maestras/os en la formación inicial	2018
Chiva Sanchís I,Ramos Santana	La e-Evaluación del aprendizaje a través de la plataforma Aula Virtual de la Universitat de València	2013

G,Gómez-Devís MB,Alonso Arroyo A		
Cuenca París ME,Ortega Sánchez I	La enseñanza-aprendizaje de los alumnos mayores universitarios. Valoración de la función docente:: habilidades sociales, clima y estilo de enseñanza	2015
Albert Gómez MJ,García Pérez Calabuig M,Díaz Orueta G	La evaluación como instrumento de formación para el aprendizaje a través de los laboratorios remotos	2016
Sánchez Macías I,Fontal Merillas O,Rodríguez Medina J	La evaluación de Aprendizajes: una práctica pendiente en Educación Patrimonial	2019
Pazos Romero CA,Gutiérrez Gutiérrez B	La evaluación del aprendizaje desde una perspectiva vivencial: el caso de los estudiantes de la Facultad de lenguas de la BUAP	2014
Reyes García CI,Díaz Megolla A,Pérez Solís R,Marchena Gómez R,Sosa Moreno F	La evaluación del aprendizaje: Percepciones y prácticas del profesorado universitario	2020
Jornet Meliá JM,González Such J,Perales Montolío MJ,Sánchez Delgado P	La evaluación educativa como ámbito de especialización profesional	2017
Del Vecchio S	La evaluación en la universidad: una encrucijada entre lo instituyente y lo instituido	2016
González Arévalo C,Monguillot Hernando M,Andrés Valle A	La evaluación por pares en el ámbito universitario: una experiencia en el grado de ciencias de la actividad física y el deporte	2022
Martínez Serrano MC	Las plataformas educativas de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y el plan de Inspección Educativa	2019
Zacarias IG	Las políticas de evaluación educativa en América Latina y el valor social de la educación	2018
Sarni Muñiz M,Corbo Bruno JL	Las testificaciones en la educación física escolar ¿una oportunidad para aprender?	2018
Peri A,Sánchez MH,Silveira A,Sotelo M	Lo que PISA nos mostró: claroscuros de la participación de Uruguay a lo largo de una década	2016
Suárez Guerrero C,Passeron E,Herrera Urizar	Memes como instrumento de evaluación del aprendizaje. Un caso en la universidad	2022

G,Gamboa Cordero YM		
Vicario Molina I,Martín Pastor ME,Gómez Gonçalves A,González Rodero LM	Nuevos desafíos en la Educación Superior: análisis de resultados obtenidos y dificultades experimentadas en la realización del Trabajo Fin de Grado de estudiantes de los Grados de Maestro de la Universidad de Salamanca	2020
Espinoza P	Observar, reflexionar y mejorar en conjunto. Una experiencia con educadoras en Santiago de Chile	2013
Chaverra Fernández B	Pensamiento y acción evaluativa del profesorado de educación física de educación secundaria y media: estudio de casos en Medellín (Colombia)	2021
Hortigüela Alcalá D,Abella García V,Pérez Pueyo Á	Percepción de equipos directivos y docentes de Educación Física de Secundaria sobre el proceso de implantación y desarrollo de las competencias básicas en la ciudad de Burgos	2015
Ibarra Ruiz MS,Lukas Mujika JF,Ponce González N,Rodríguez Gómez G	Percepción del profesorado universitario sobre la calidad de las tareas de evaluación de los resultados de aprendizaje	2023
Santos CR,Pedro N,Mattar J	Percepciones de los profesores de enseñanza superior portugueses sobre la seguridad y la privacidad en las evaluaciones en línea	2022
Jarauta Borrasca B,Bozu Z	Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario: un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona	2013
Rodríguez-Teijeiro A,Otero-Enríquez R,Román-Masedo L	Prácticas curriculares y Sociología en la Universidade da Coruña: de las competencias a las experiencias profesionales y personales	2019
Araujo Portugal JC	Principales avances en el ámbito de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELA0)	2013
Rodrigues da Silva A,Ramos de Almeida J	Problemas de reparto: ¿cómo evalúan los licenciarios las diferentes estrategias de resolución?	2023
Caso Fuertes AM,Alonso-Cortés Fradejas MD	Procedimiento y Evaluación del Prácticum en la Facultad de Educación de la Universidad de León	2016
Reynaga Peña CG,López Valentín DM,Moreno Gutiérrez MC	Propuesta de evaluación del aprendizaje disciplinar en biología para estudiantes con discapacidad visual utilizando un enfoque kinestésico	2013
Monteagudo Fernández J,Vera-Muñoz MI	Qué aprenden los alumnos de ESO sobre historia del arte. Un análisis de la legislación y los exámenes en el caso de la Región de Murcia	2017
Montoliu Colás R,Rebollo	Reflexiones sobre por qué el estudiantado no acude a las actividades complementarias y propuesta de soluciones	2022

Santamaría C,Díaz D,Remolar Quintana I		
Campón Cerro AM,Pasaco González BS,López Salas S,Rodríguez García JM,Di Clemente E	Seguimiento y evaluación virtual de la enseñanza universitaria: percepción del alumnado de las titulaciones de empresa en la Universidad de Extremadura	2023
López Álvarez D,Carrera Pérez D	Si elimino el examen ¿cómo evaluó? Una discusión sobre las actividades substitutivas del examen y su escalabilidad	2016
Gallego Arrufat MJ,Gámiz Sánchez VM,Gutiérrez Santiuste E	Tendencias en la evaluación del aprendizaje en cursos en línea masivos y abiertos	2015
Marín Díaz V,Muñoz Asencio VP	Trabajar el cuerpo humano con realidad aumentada en educación infantil	2018
Castañeda Quintero LJ	Una experiencia de diseño de una tarea de evaluación sumativa en formato transmedia para formación inicial de profesorado	2021
Guisasola Aranzábal J,Zuza Elozegi K,Ametller J,Gutierrez Berraondo J	Una propuesta de diseño, evaluación y rediseño de secuencias de enseñanza-aprendizaje en Física introductoria	2019
Molina Alventosa P,Antolín Jimeno L,Pérez Samaniego V,Devís Devís J,Villamón Herrera M,Valenciano Valcárcel J	Uso de blogs y evaluación continua del aprendizaje del alumnado universitario	2013
Backhoff Escudero E,González Montesinos MJ,Pérez Garibay Y,Ferreyra MF	Uso del Modelo de Crédito Parcial de Rasch y Masters en la Evaluación de Competencias Matemáticas	2022
Rodríguez Pulido J,Artiles Rodríguez J,Aguiar Perera MV	Validación de un cuestionario para la evaluación del aprendizaje en el alumno universitario	2021
Chiva Sanchís I,Ramos Santana G,Moral Mora A,Pérez Carbonell A	Validación de una escala reducida para valorar competencias básicas de aprendizaje del alumnado universitario	2021
Ceccato R,Gil Llario	Validación en contexto español de la subprueba de inicio de la escritura de	2014

MD,Marí Sanmillán MI	la shell	
Manjarrés Riesco A,Pickin SJ,Alonso Meana H,Rodríguez Fernández N	Virtu@l-ApS: Soporte Tecnológico para el Aprendizaje-Servicio Virtual	2020
Maturana Ross J,Lobos Figueroa JP,Merino C	Visiones sobre la evaluación de aprendizaje científico por educadoras de párvulos en formación	2017
Beltrán Flandoli AM,Pérez Rodríguez MA,Mateus JC	YouTube como ciberaula: Revisión crítica de su uso pedagógico en la Universidad Iberoamericana	2023

**Anexo IV.** Mapeo sistemático. Publicaciones sin contenido relevante en el resumen.

<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Año de publicación</b>
Rodríguez Gómez G,Ibarra Saiz MS,García Jiménez E	Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación:: conceptualización y práctica en las universidades españolas	2013
Turpo Gebera OW	La intervención de los docentes de ciencias de educación secundaria en el proceso de la evaluación del aprendizaje	2013
Bartolomé Pina AR,Martínez Figueira ME,Tellado González F	La evaluación del aprendizaje en red mediante blogs y rúbricas: ¿complementos o suplementos?	2014
García Barrera A	Diseño colaborativo de la sesión resumen de una asignatura online: creando un aula de estudio virtual	2014
Hamodi Galán C,López Pastor AT,López Pastor VM	Percepciones de alumnos, egresados y profesores sobre los sistemas de evaluación del aprendizaje	2015
Suárez Guerrero C,Lloret Català MC,Mengual Andrés S	Percepción docente sobre la transformación digital del aula a través de tabletas: un estudio en el contexto español	2016
Silva Morales F,Santelices Etchegaray MV	Funcionamiento diferencial del ítem en una evaluación estandarizada según necesidades educativas especiales transitorias	2016
Gallardo Córdova KE,Gil Rendón ME,Govea Garza AL	Evaluar el desempeño en el marco del modelo educativo basado en competencias en educación superior con apoyo de redes sociales: un estudio de caso	2016
González Geraldo JL,del Rincón Igea B	¿Qué piensan los mejores estudiantes universitarios? Voces de futuros educadores	2017
García Carpintero E	El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el	2017

	practicum: percepciones de los estudiantes	
Fernández Jiménez C	Formación en la atención a la discapacidad: metodologías activas y aprendizaje basado en problemas	2017
Solís Herebia VS,Bajonero Santillán JN,Quintero Álvarez KM	Evaluación del aprendizaje mediante proyectos formativos	2017
Cabezas Corcione A	Aspectos a considerar frente al concepto de inteligencia en niños privados socioculturalmente:: La importancia de las evaluaciones dinámicas	2017
Barrera Lozano MI	La economía como información periodística: Aspectos relevantes	2018
Baldassarri SS,Álvarez Pérez-Aradros P	Una propuesta docente basada en test de múltiple respuesta para mejorar el desarrollo de las sesiones en el aula	2018
Mazzitelli CA,Guirado AM,Laudadio J	Estilos de Enseñanza y Representaciones sobre Evaluación y Aprendizaje	2018
Bartolomé Pina AR,Lindín Soriano C	Posibilidades del Blockchain en Educación	2018
Velasco García R,Pérez Lozano M,Díaz Rodríguez AJ,Jordano Barbudo MÁ,Márquez Moreno C,Soria Mesa E,Sanchidrián Torti JL,Bonilla Cerezo R,Romero González D,Muñoz Gallarte I,Salas Almela L,Sánchez Dueñas B,Mata Torres J,Carrillo Calderero A,de Cavi S,García Ríos JM	La rúbrica como elemento de evaluación: Aplicación y análisis en disciplinas humanísticas	2018
Jurado Román TL	La evaluación del alumnado con NEE y / o NEAE	2019
Morales Martínez GE,López Pérez R,García Collantes Á,López Ramírez (†) EO	Evaluación constructiva-cronométrica como herramienta para evaluar el aprendizaje en línea y presencial	2020
Gutiérrez Benítez F	Evaluación digital del aprendizaje de los criterios de evaluación	2022

#### Anexo V. Listado definitivo de artículos revisados.

<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Año de publicación</b>
Alonso Tapia J,Garrido Hernansaiz H	Evaluar para el aprendizaje. Problemas en la práctica de la evaluación de competencias: el caso de la comprensión de tablas y gráficos	2013
Monforte García G,Farías Martínez GM	La evaluación continua, un incentivo que incrementa la motivación para el aprendizaje	2013

Vallejo Ruiz M,Molina Saorín J	La evaluación auténtica de los procesos educativos	2014
Alcaraz Salarirche N	Un viejo trío de conceptos: Aprendizaje, currículum y evaluación	2014
García Jiménez E	La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías	2015
Monteagudo Fernández J,Villa Arocena JL,Miralles Martínez P	Las prácticas de evaluación en las materias de Ciencias Sociales de ESO en la Región de Murcia según la opinión de los inspectores de Educación	2015
Padilla Zea N,Medina Medina N,Gutiérrez Vela FL,Paderewski Rodríguez P,López-Arcos JR,Núñez Delgado MP,Rienda Polo J	Evaluación continua para aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para videojuegos educativos	2015
Traverso Ribón I,Balderas Alberico A,Dodero Beardo JM,Ruiz Rube I,Palomo Duarte M	Evaluación sostenible de experiencias de aprendizaje basado en proyectos	2016
Pérez Juste R	¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante	2016
Vázquez Bernal B,Jiménez Pérez R,Mellado Jiménez V	¿El Tiempo garantiza el cambio en el profesorado? Estudio de un Caso centrado en la evaluación de aprendizajes	2016
Corchuelo Martínez-Azúa B,Blanco Sandía MA,López Rey MJ,Corrales Dios N	Aprendizaje cooperativo interdisciplinar y rúbricas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje	2016
Cardoner Zunino C	Una noción de evaluación: la evaluación formativa en el marco de las concepciones de Finlandia y la ciudad de Buenos Aires	2016
Hidalgo N,Murillo Torrecilla FJ	Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes	2017
García-Valcárcel Muñoz-Repiso A,Basilotta Gómez-Pablos V	Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria	2017
Estefanía Lera JL	La evaluación del aprendizaje del alumnado: Tarea fundamental del profesorado. Papel de la inspección	2017
Canabal García C,Margalef García LC	La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje	2017
Fernández López MS	Evaluación y aprendizaje	2017
Salazar Ascencio J	Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: Alcances, propuesta y desafíos en el aula	2018
Prieto Martín A,Díaz Martín D,Lara Aguilera I,Monserrat	Nuevas combinaciones de aula inversa con just in time teaching y análisis de respuestas de los alumnos	2018

Sanz J, Sanvicén Torné P, Santiago Campión R, Corell Almuzara A, Álvarez de Mon Soto M		
Muñoz Durán K, Otondo Briceño M	Evaluación de Aprendizajes en Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales	2018
Sánchez Vázquez FD	Mejorando la evaluación	2019
Bilbao Martínez A, Villa Sánchez A	Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia: Visión docente y discente en los grados de Educación Infantil y Primaria	2019
García Planas MI, García-Camba Vive MV	Evaluación del aprendizaje en los alumnos con discalculia	2019
López Pastor VM, Sonlleve Velasco M, Martínez Scott S	Evaluación Formativa y Compartida en Educación	2019
Escribano Otero JJ, Velasco Quintana PJ	Sistema de evaluación centrado en CADA estudiante como herramienta de aprendizaje: una propuesta inicial	2019
Azambuya Bouzón ME	La Evaluación Educativa: aproximación a un caso de 1º de la ESO	2020
Ibarra Saiz MS, Rodríguez Gómez G	Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior	2020
Carrillo García ME, Cascales Martínez A	Innovación en los sistemas de evaluación del aprendizaje basado en proyectos	2020
López Gómez JA, Rodrigo Rubio R, Carrasco Á, Mata Cabrera F	Problemas y dinámicas reales para evaluaciones más reales: un caso de estudio	2021
Barba Martín R, Hortigüela Alcalá D	Si la Evaluación es Aprendizaje, he de Formar parte de la misma. Razones que Justifican la Implicación del Alumnado	2022