

Reflexiones teóricas orientadas a la mejora educativa desde la innovación educativa y la evaluación formativa

Theoretical reflections towards educational improvement through innovation and formative assessment

Alejandro Edder Verdejo Servín¹, Grecia Herrera-Meza^{1,2}

¹Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

²Instituto Interdisciplinario de Investigaciones, UX

Recibido: 7 de marzo de 2022

Aceptado: 6 de octubre de 2022

Publicado: 25 de octubre de 2022

RESUMEN

En función de los vertiginosos cambios de la sociedad y del estado del conocimiento, aunado a las diversas perspectivas actuales, existe una variabilidad en las conceptualizaciones de innovación educativa; sin embargo, es imprescindible posicionarse en una definición que tome en cuenta aspectos fundamentales donde el profesorado, responsable de mediar los procesos de aprendizaje, sea motivado por un interés legítimo en alcanzar la mejora en los resultados al interior del aula a través de la modificación de esquemas existentes, con la finalidad de alcanzar cambios en la cotidianeidad de la labor. Esta perspectiva implica una profunda labor de introspección y constante cuestionamiento sobre las acciones implementadas para llegar a la búsqueda de alternativas de mejora acompañándose de la implementación de procesos de evaluación formativa que permitan la identificación de puntos álgidos en la intervención del profesorado para encaminarlo a la mejora, aspecto que otorga relevancia a la perspectiva de la innovación educativa en las ciencias sociales.

Es así como este análisis pretende reflexionar sobre una visión de innovación educativa más amplia, en donde la evaluación formativa incida decisivamente en los resultados de enseñanza y aprendizaje apostando por la renovación pedagógica de quien pretende enseñar. Para ello, se exponen elementos teóricos que permiten dar cuenta de una necesaria vinculación entre los enfoques de innovación educativa y de evaluación formativa, que permitan vislumbrar un nuevo camino hacia la mejora de la educación desde el hacer docente

* Autor de correspondencia: Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen.”, av. Xalapa s/n col. Unidad Magisterial, Xalapa, Ver., México. Correo: alverdejo@msev.gob.mx

PALABRAS CLAVE: Innovación educativa, evaluación formativa, reflexión docente, evaluación para el aprendizaje.

ABSTRACT

There is a wide range of conceptualizations of educational innovation derived from societal changes and the state of the art; however, it is necessary to position our teaching in a definition that allows for a legitimate interest in improvement inside the classroom through the modification of the existing reality. This perspective implies a profound work in introspection and a constant inquiry about our actions to search for alternatives for change and the implementation of formative assessment processes that allow the identification of strategic objectives for teaching enhancement. This aspect makes educational innovation relevant in the social sciences.

This analysis aims to reflect on a broader vision of educational innovation, where formative assessment makes a positive impact on teaching and learning, and in pedagogical renovation. In order to achieve that, theoretical perspectives that demonstrate how educational innovation and formative assessment need to be linked together are presented.

KEYWORDS: Educational innovation, formative assessment, teacher reflection, assessment for learning.

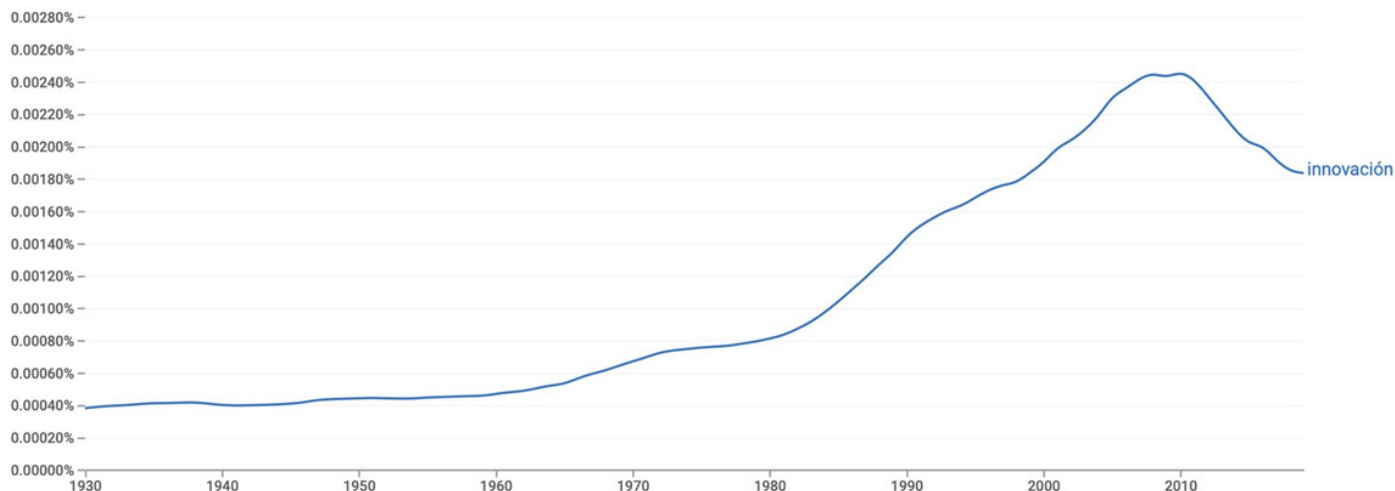
LA INNOVACIÓN EDUCATIVA DENTRO DEL CONTEXTO EDUCATIVO CONTEMPORÁNEO

Con antecedentes en el sector empresarial y productivo, la innovación se ha reconocido como el medio a través del cual es posible responder a las demandas de una sociedad cambiante, principalmente atendiendo a la incorporación de elementos nuevos a procesos existentes que apuesten por la renovación (Rivas, 2000) incrementando de esta forma la calidad en los servicios y productos.

Por otra parte, el crecimiento de la generación del conocimiento y su divulgación en torno al tema ha sido exponencial (figura 1). A partir de la década de 1980, la innovación comenzó a situarse como un tema medular en la publicación de referentes bibliográficos que buscaban reconocer y encontrar la manera en la que, innovando, era posible alcanzar mejoras.

FIGURA 1

Tendencias en publicaciones sobre innovación. Periodo 1930-2019.



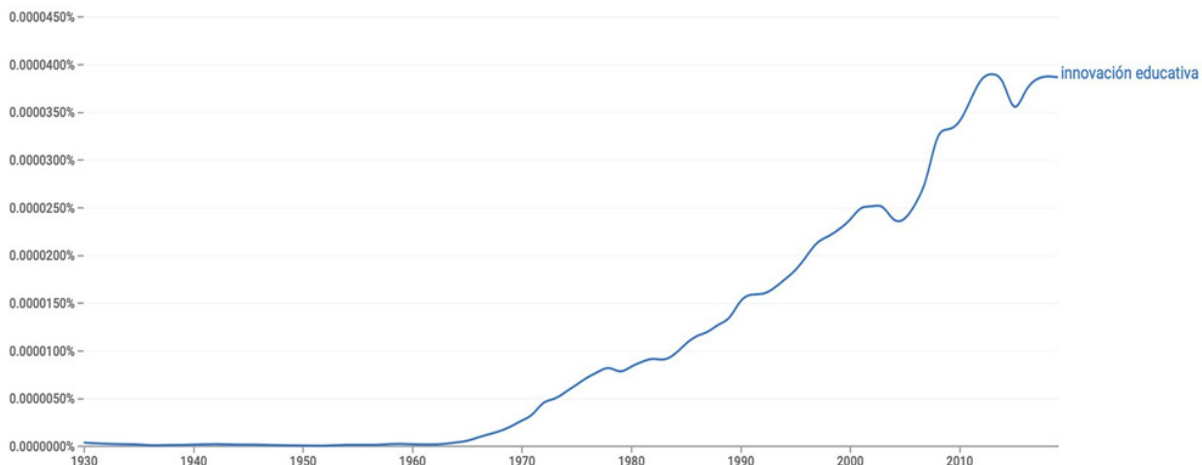
FUENTE: Retomado de NGram de Google.

El ámbito educativo adoptó posturas relacionadas con reconocer la necesidad de romper con esquemas establecidos y transitar hacia la renovación de lo acontecido en el aula. Resulta entonces conveniente detenerse a reflexionar en torno a las concepciones e implicaciones sobre *innovación* e *innovación educativa*, en donde la primera se limita al sector productivo y la adopción de aspectos característicos que generen distinciones, y la segunda se centra en alcanzar mejoras en el aprendizaje desde una perspectiva social (Rivas, 2000).

Específicamente, con la innovación en el campo educativo es posible visualizar un notable incremento en el interés por investigar al respecto (figura 2), en congruencia con la adopción de nuevos enfoques (específicamente el centrado en el desarrollo de competencias). Es así que la concepción de innovación educativa se ha posicionado en el centro del debate teórico por varias décadas, encontrando su pico máximo en 2010.

FIGURA 2

Tendencias en publicaciones sobre innovación educativa. Periodo 1930-2019.



FUENTE: Retomado de NGram de Google.

Progresivamente, el reconocimiento de la innovación educativa como un elemento que busca romper con dinámicas arraigadas cobró mayor importancia derivado de la necesidad de garantizar la calidad en la educación, aspecto marcado desde organismos internacionales. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) proyectó, ante el inicio del siglo XXI, la necesidad de reformar las creencias establecidas redireccionando el papel de las instituciones educativas, y determinó que quienes se encontraban en formación en el nivel superior, principalmente, deberían desarrollar un nuevo tipo de conocimientos, que los llevara a hacer uso de estos adecuadamente en distintos contextos (Ramírez y Medina, 2008). Así, el enfoque por competencias rápidamente cobró relevancia a nivel internacional, estableciendo marcos comunes de referencia.

A raíz de la inclusión del *enfoque por competencias* (Ramírez y Medina, 2008) en América Latina y el Caribe a principios de la década de 2000, la preocupación por centrar la atención en aspectos relacionados con la calidad en la educación se volvió medular en el debate de quienes se encontraban involucrados en los procesos educativos, por lo que la innovación educativa cobró un especial sentido de relevancia. Resultado de ellos, las tendencias educativas actuales reconocen a la escuela como uno de los principales involucrados en la mejora de la sociedad, desarrollando en el estudiantado los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que han de ser indispensables para el correcto desenvolvimiento dentro de la sociedad.

Una de las principales críticas que ha recibido la implementación del *modelo por competencias* se encuentra en la vinculación que se ha hecho de la innovación con la incorporación de elementos novedosos, es así que existen posturas que la sitúan como la inclusión de la tecnología dentro de las aulas (dado su exponencial crecimiento y demanda); aspecto que, desde la visión de quienes reconocen que la educación debe responder a la totalidad de la población y no solo a aquel sector con las oportunidades de acceso a este tipo de recursos, resulta poco funcional.

Por ende, es necesario declarar que el desarrollo integral del estudiantado no se conseguirá *per se* a la implementación de recursos tecnológicos dentro del aula, sino que la esencia de la función formativa se alcanzará a través de la reflexión docente reconociendo aspectos perfectibles en su tarea cotidiana. De este modo, es que la innovación educativa busca siempre cuestionar el papel de la escuela, del profesorado y del estudiantado dentro de una postura que abogue por el desarrollo integral del sujeto, y en donde la utilización de medios tecnológicos no sea el elemento restrictivo. En función a lo anterior y de los múltiples cambios en el estado del conocimiento y las perspectivas actuales, resulta complejo unificar la visión de la innovación educativa. Desde esta situación, es imprescindible generar un constructo que conceptualice y contextualice lo que el hacer docente genera en el aula.

Al respecto, y teniendo en cuenta las posturas de Rivas (2000) y Carbonell (2013), se conceptualiza a la innovación educativa como un proceso ejecutado por el profesorado, responsable de mediar los procesos de aprendizaje, motivado por un interés legítimo en alcanzar la mejora en los resultados al interior del aula mediante la modificación de esquemas del hacer docente orientados a generar cambios en la cotidianeidad de la labor.

Reconocer, a través de la reflexión sobre la práctica, los puntos en que es necesario implementar cambios en la docencia exigirá al profesorado renovar metodologías, técnicas o estrategias. Por ello, implica una profunda labor de introspección y constante cuestionamiento sobre las acciones implementadas para la búsqueda de alternativas de mejora.

Bajo esta concepción, se estaría dejando de lado la visión en la que, para alcanzar la innovación educativa, es necesario incorporar el factor de *lo nuevo* en determinadas situaciones. La esencia de este constructo se encuentra, entonces, en desarrollar la capacidad de reflexionar *sobre la acción* (Latorre, 2005) para responder a las demandas de la dinámica cotidiana.

En este orden de ideas, es necesario transitar hacia una visión reflexiva de la práctica docente que apueste por la renovación continua de las prácticas y así alejarse de la monotonía, para “transitar de esta visión hacia un ‘ser reflexivo’ que por supuesto, demanda la apropiación profunda de elementos que permitan poner en práctica, de forma rutinaria y permanente, el constante cuestionamiento de las acciones llevadas a cabo” (Flores, Castro y Verdejo, 2021, p. 24).

Se busca alcanzar un punto en que el profesional de la educación sea capaz de cuestionar su intervención antes, durante y después de ejecutarla. A través de la sistematización de la información proveniente de su práctica, obtendrá insumos para reflexionar sobre los resultados y tendrá la oportunidad de dirigirla hacia un punto de mejora.

Por supuesto, en algunas ocasiones la ruptura de esquemas fijados implicará la incorporación de estrategias que no hayan sido aplicadas con anterioridad, sin embargo, esto no representa una limitante. Será indispensable que la labor introspectiva conduzca a la adopción de metodologías que apuesten por adoptar cambios que trasciendan el *simple* uso de recursos materiales. En coincidencia con lo anterior, Carbonell (2013) menciona que “la mera modernización de la escuela nada tiene que ver con innovación” (p. 18).

Desde esta perspectiva, es necesario hacer especial énfasis en que *innovar en educación* representa una ardua labor que, además de buscar la mejora en los resultados (productos), se centre en el proceso que conlleva; por lo que se trata de “una modalidad del cambio social” (Rivas, 2000, p. 12).

LA BRECHA POR RECORRER EN TORNO A LA EVALUACIÓN EDUCATIVA Y SU POTENCIAL FORMATIVO

En coincidencia con el auge cobrado por la innovación, ha ocurrido un símil con lo relacionado a la evaluación, curiosamente también originado por la incorporación del enfoque por competencias en el ámbito educativo, a pesar de que en algunos aspectos puede ser fuertemente criticado.

En la actualidad, muchos son los estudios que buscan determinar la importancia de la evaluación —como término general— en la valoración del nivel de desarrollo de las competencias del estudiantado en nivel superior (Inda y Álvarez, 2008; Olarte-Arias, Madiedo-Clavijo, y Pinilla-Roa, 2019; Rueda y Torquemada, 2008; Vergara, 2012). Algunos de ellos se centran en reconocer la importancia de utilizar diversos instrumentos de evaluación con la finalidad de valorar el trayecto que sigue el estudiantado; sin embargo, existe una veta poco estudiada que se vincula con la forma

en que estos son utilizados para reorientar la práctica y traer consigo mejoras en los procesos. Desde esta perspectiva, no basta con pensar en que la sola aplicación de cualquier herramienta para valorar los procesos va a dar cuenta de la mejora educativa. A pesar de que existe una gran variedad de instrumentos de evaluación, pocos se enfocan en contribuir en aspectos formativos relacionados con el desarrollo de competencias del estudiantado (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y López-Pastor, 2015; Pasek y Mejía, 2017). Es preciso realizar un acompañamiento al proceso de desarrollo de competencias y considerar la necesidad de comprender los fenómenos y procesos estudiados, todo esto desde el reconocimiento de la complejidad que todo acto educativo implica (Hernández, 2008).

Es así, que se reconoce una estrecha relación entre la innovación educativa y la evaluación formativa, misma que es concebida como “una herramienta potencialmente transformadora de la enseñanza que [...] puede beneficiar tanto a profesores como alumnos” (Popham, 2013, p. 12). Puesto que, en ambos, se busca reconocer que el dominio de técnicas y procedimientos no son suficientes para alcanzar un correcto desempeño que quienes se encuentran en formación inicial docente, requerirán a su egreso.

Es pertinente mencionar que, a pesar de la existencia de numerosos estudios acerca de la evaluación formativa en educación superior (Cano, 2008; Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y López-Pastor, 2015; Pasek, y Mejía, 2017; Segura, 2007), son reducidos aquellos que se destinan a analizar las prácticas (Gómez, Muriel y Londoño, 2019; Perazzi y Celman, 2017). Por ello, se ha hablado poco acerca de la diversidad de las acciones que realmente se llevan a cabo en la formación inicial del estudiantado.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y SU POTENCIAL PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL ESTUDIANTADO DESDE UN RECORRIDO HISTÓRICO

Es preciso mencionar que las reformas estructurales que sostienen la implementación y reestructuración de los modelos educativos han implicado de manera deductiva cambios en diversos campos, entre los que se encuentra la evaluación. A la par de las modificaciones en el sistema, el campo del conocimiento hace lo propio al reconocer los aspectos que debían ser modificados en la dinámica áulica.

La historización en torno a la temática representa la oportunidad de conocer sus antecedentes y permite tomar, de manera fundamentada y consciente, posicionamientos y elementos de reflexión para vincular los enfoques teóricos-objetos del presente documento. Es así como, a través de este análisis, se pretende denotar la marcada vinculación entre el papel de la evaluación educativa, los elementos que la conforman y las tendencias pedagógicas vigentes.

Derivado de ello, se han podido identificar tres principales niveles de cambio: 1) *las generaciones de evaluación* que se enmarcan dentro de las posturas pedagógicas vigentes en cada periodo de la educación, evidenciando el paradigma educativo y, por ende, el evaluativo; 2) *los modelos y funciones de la evaluación educativa* dentro de los sistemas escolares, y 3) *la tipología de evaluación*, que predomina en función de los distintos agentes o momentos en que ocurre y que, por supuesto, denota congruencia con los planteamientos educativos.

El papel, funciones y grado de implicación de los sujetos involucrados ha ido cambiando en función del tiempo y de las propias intenciones educativas en boga. Se ha denominado generaciones o periodos de evaluación al cúmulo de elementos que se caracterizan por revestir un paradigma en concreto. Es decir, representa la parte más amplia de características del enfoque en cierta temporalidad.

En un análisis en torno a los antecedentes de la evaluación educativa, es posible identificar la generación de la *reforma* (periodo de 1800 a 1900), cuyos postulados estaba centrados en los resultados de la aplicación de pruebas que reflejaran el dominio del contenido y la llamada de *eficiencia* y del *testing* (de 1900 a 1930) (Pulmarín, 2013), que se conoce como primera generación de la evaluación.

Por otro lado, Muñoz (2007) identifica la temporalidad de la segunda generación de la evaluación llamada *medicinal* hasta finales de los años sesenta. Su intencionalidad era la de comprobar aquello aprendido o memorizado por los alumnos, además de una educación centrada en elementos conductistas en donde el papel del alumno era de repetidor de conocimientos.

La *primera generación medicinal* es también conocida como el *periodo pretyleriano*, cuya finalidad coincide cabalmente con la cultura evaluativa, entendida como el eje rector que orienta en cada uno la forma en que se han llevado a cabo los procesos en el momento de la evaluación (Mora, 2004).

En este periodo, que culmina en los años sesenta, la intencionalidad de la evaluación llevaba al docente a desempeñar un papel de técnico, dada su función al aplicar instrumentos que llevaran a la comprobación de aquello que los alumnos recordaban, a la vez de que se visualizaba como principal objeto de evaluación su aprendizaje (Moreno, 2011; Muñoz, 2007).

En tanto que el *modelo de consecución de metas* (periodo de 1930 a 1945) tenía como finalidad inmediata valorar el alcance y grado de obtención de resultados en los sujetos al término de un periodo determinado (Popham, 1980), cuya necesidad estaba centrada en contemplar distintos elementos, como el currículum, los programas, estrategias, materiales y organización, para valorar la obtención de resultados (Muñoz, 2007).

En contraste, en la *época de Tyler* o *tyleriana*, en honor al principal exponente del modelo de evaluación por objetivos, se reconoce la necesidad de ampliar el panorama de la perspectiva de la medición, para llegar a la descripción de aquello que fue posible alcanzar en la conclusión de un periodo. A través de dos elementos medulares: el de la medición de la consecución de objetivos y el de la evaluación del impacto de una intervención (Izquierdo, 2008) buscando en esta última determinar un cambio ocurrido en el alumnado, remarcando la importancia de diagnosticar el estado inicial y describir el punto de llegada, para así valorar el incremento en conocimientos, similar al modelo de consecución de metas (Popham, 1980). Lo anterior hace posible que un agente externo pueda seleccionar, organizar y formular los objetivos con que se realiza la evaluación (Muñoz, 2007).

La *tercera generación de evaluación —o de juicio—*, ubicada en el periodo entre 1946 y 1956, se caracteriza por una reformulación en su intencionalidad y se traslada de la mera valoración del alcance de objetivos y de la comparación del estado inicial al final, para situarse como principal elemento para la toma de decisiones (Muñoz, 2007).

En esta se encuentran los postulados del modelo de *enjuiciamiento de criterios intrínsecos*, que emite juicios con la finalidad de obtener información sistematizada y enfocada hacia la valoración de cuestiones específicas del currículum (Popham, 1980). Aquí, el papel del evaluador se centra en sistematizar la información para que pueda ser utilizada con finalidades más amplias en la toma de decisiones, reconociendo la posibilidad de influir en la evaluación y, por ende, la existencia de sesgos (Muñoz, 2007).

Una mayor exigencia del replanteamiento de paradigmas es el traslado de posicionamientos conductistas, con un papel pasivo por parte del estudiantado en el proceso, hacia uno constructivista, en donde el campo del conocimiento cobra cada vez mayor relevancia sin centrarse únicamente en la obtención de resultados, por lo que es denominado como de *negociación, constructivista o sensible*, y comprende aproximadamente de 1970 a 1980. En las filas del paradigma constructivista se reconoce a la evaluación como

Un proceso que incluye distintas actividades, técnicas e instrumentos frente a los cuales el educando actúa espontáneamente y por lo tanto, el proceso evaluativo deberá tomar en cuenta disposiciones, actitudes y valores que surgen mediante el diálogo y la convivencia entre la interacción de los pares, con los docentes y frente los materiales didácticos donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje. (Segura, 2007, p. 6)

En definitiva, la modificación existente entre este y el resto de los periodos de evaluación exigió para todos los involucrados una gran capacidad de adaptación y reformulación de aquello que se había implementado por años, dado que del papel pasivo que se visualizaba con anterioridad, se buscaba privilegiar un cúmulo de situaciones que permiten tener un panorama mucho más amplio de elementos que influyen en el aprendizaje del estudiante.

La perspectiva constructivista o de negociación favorece los cambios que ya señalaba Pérez-Gómez (como se cita en Moreno, 2004), en donde se involucra el *replanteamiento conceptual* hacia la obtención de resultados no previstos de enfoque al recopilar información de procesos, y no solo de productos *metodológicos*, dado que se abre camino a procedimientos en cierta medida informales para diversificar la información obtenida y los relacionados con la ético-política al proporcionar datos a todos los participantes y tomar en consideración la opinión e interpretación de los distintos grupos (Moreno, 2004).

Al cobrar especial relevancia el proceso dentro de la denominada construcción del aprendizaje, el docente —o evaluador— debe poner atención en aquello suscitado “en el camino” transcurrido entre el punto inicial y el final, con la plena claridad de que al investigar lo ocurrido en este proceso tendrá la información necesaria para tomar decisiones orientadas a transformar progresivamente el sistema educativo (Muñoz, 2007), alcanzando así el aprendizaje significativo.

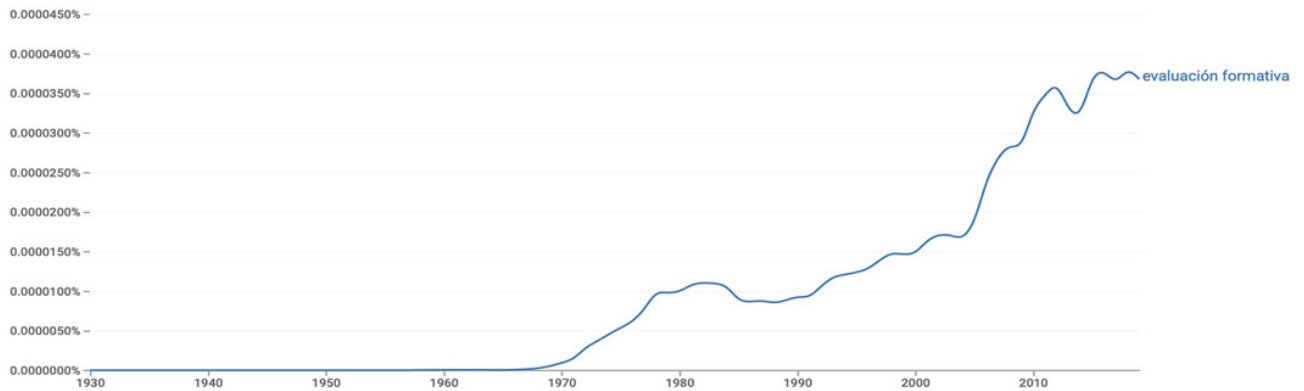
Denotar estos cambios e implicaciones hacen que el docente —o evaluador— sea capaz de reformular aquello de lo que se había apropiado, romper con paradigmas existentes por años y reconocer las nuevas tendencias en cuanto a la generación de conocimiento que llevará progresivamente a la obtención de mejores resultados, pero también, a procesos de aprendizaje más conscientes y apegados a la tan anhelada significación. Vista así, la generación constructivista de la evaluación educativa se podría ubicar dentro del modelo que facilita la toma de decisiones en congruencia con la necesidad de implicación del profesorado en los procesos de orientación para el estudiantado, aspecto en el que cobra importancia la negociación (Popham, 1980; Muñoz, 2007), apostando por la mejora y no únicamente por la emisión de un juicio.

PRINCIPALES ELEMENTOS PARA LA REFLEXIÓN ENTRE EL ENFOQUE DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y DE EVALUACIÓN FORMATIVA

A la par del incremento en la investigación relacionada con la innovación educativa, la evaluación formativa ha cobrado especial relevancia, como se puede evidenciar en la figura 3. Es posible percatarse de un notable crecimiento en función de la inclusión del *modelo por competencias*, aspecto que es congruente, toda vez que este incluye a la modalidad formativa como la evaluación deseable.

FIGURA 3

Tendencias en publicaciones sobre evaluación formativa. Periodo 1930-2019



FUENTE: Retomado de NGram de Google.

En este orden de ideas, resulta conveniente reconocer a la evaluación formativa, en congruencia con los planteamientos de Popham (2013), como “una herramienta potencialmente transformadora de la enseñanza que, si se ha entendido con claridad y se emplea adecuadamente, puede beneficiar tanto a profesores como a alumnos” (p. 12). Postura que determina concretamente que un punto sustantivo en la evaluación se encuentra en utilizar la información obtenida a través de las evidencias para realizar “ajustes a sus procedimientos de enseñanza en curso” (Popham, 2013, p. 14), a la vez que proporciona información al estudiantado sobre la forma en que puede mejorar su desempeño.

Con lo anterior, hay certeza en que los modelos educativos que centraban la atención de la evaluación en la emisión de resultados cuantificables han quedado fuera de sí. Por el contrario, “la razón de ser de la evaluación formativa es mejorar el aprendizaje de los alumnos” (Popham, 2013, p. 15).

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa reconoce la importancia que el profesor tiene en la labor, desempeñándose como un guía para el estudiantado. Al respecto, es conveniente especificar que, si bien se plantea una responsabilidad compartida, en congruencia con la perspectiva que busca hacerse evidente en el presente artículo, el proceso de mejora inicia precisamente con la labor del docente, su capacidad de reflexión y cuestionamiento de *lo cotidiano* para establecer puntos de incidencia que puedan ser abordados desde diversas perspectivas.

REFLEXIONES EN TORNO AL ENFOQUE DE EVALUACIÓN FORMATIVA E INNOVACIÓN EDUCATIVA Y SU POTENCIAL DE DESARROLLO INTEGRAL EN EL ESTUDIANTADO

En los apartados anteriores se buscó expresar los elementos más destacados de dos perspectivas vigentes relacionadas con la educación: la innovación educativa y la evaluación formativa. Ambas se encuentran al centro de un debate que busca elevar los resultados de los aprendizajes a través de la mejora, sin alejar la mirada de que el desarrollo integral es fundamental. Evidentemente, cada perspectiva cuenta con consideraciones precisas que deben ser contempladas; sin embargo, ambas posturas pueden ser estudiadas en conjunto para potenciar los resultados al interior de las aulas y, principalmente, mejorar los procesos educativos.

De esta forma, vale la pena explicitar que la posición expresada por Popham (2013) hace evidente que la evaluación formativa requiere de la identificación de puntos álgidos en la intervención del profesorado y, especialmente, del uso otorgado a la información obtenida para encaminarlo a la mejora, aspecto que otorga relevancia a la perspectiva de la innovación educativa, dado que será indispensable dar respuesta a través del cuestionamiento de la cotidianeidad para encontrar posibles alternativas de solución.

En este orden de ideas, la evaluación formativa “debe guiar las decisiones del profesor respecto a los ajustes en su manera de enseñar o a los alumnos en sus decisiones acerca de sus estrategias de aprendizaje” (Popham, 2013, p. 18). Dichas modificaciones deberán regir ampliamente los ajustes en elementos metodológicos de la práctica del profesorado, incorporando elementos que aporten a la ruptura de esquemas consolidados y se dirijan a la mejora, esta última identificada como innovación. No sin olvidar durante esta reflexión el desarrollo integral del estudiantado, mismo que ha sido cuestionado desde la visión del enfoque por competencias.

Además, se ha reconocido la relevancia de que, a pesar de que el proceso de innovación (y por ende el de evaluación formativa) implica la participación activa de un gran número de involucrados, el origen se encuentra en la voluntad y compromiso del profesorado para influir decisivamente en las actitudes de quien se encuentra en formación. De este modo, “las innovaciones que parten desde abajo, desde el propio colectivo docente, tienen más probabilidades de éxito y continuidad que las que emanan desde arriba” (Carbonell, 2013, p. 14).

Por ende, se requiere de una visión de innovación educativa más amplia, en donde la evaluación formativa incida decisivamente en los resultados de aprendizaje y apuesta por la renovación pedagógica de quien pretende enseñar, dado que “los profesionales que esperan mantener unos niveles apropiados de competencia profesional deben seguir aprendiendo a lo largo de su carrera” (Popham, 2013, p. 100).

La práctica docente, desde estas consideraciones formativas, debe responder mediante la innovación educativa a las demandas de quienes estudian y, sobre todo, reconocer que la constante movilización, cuestionamiento e implicación de los involucrados son aspectos imprescindibles.

Hasta aquí, ha sido posible evidenciar que la evaluación formativa contribuye a identificar puntos álgidos en la intervención sobre los cuales será necesario centrarse y realizar ajustes para alcanzar la mejora, y es en donde se debe ser capaz de responder de manera innovadora, incorporando, a través de la reflexión e investigación, elementos que se encontraban ausentes dentro de la metodología docente.

La relación entre las perspectivas planteadas busca reconocer que centrar la atención en la práctica docente como origen del proceso educativo contribuye a responder a las características del estudiantado mediante la renovación metodológica del profesional de la educación, y de este modo, comprometiéndose con la labor y los resultados esperados, es posible alcanzar un proceso de aprendizaje que, más allá de elevar los resultados, apostará por el desarrollo integral de las futuras generaciones.

Precisamente, al hablar de la necesidad de mejorar los procesos educativos, a la vez de establecer vínculos entre los agentes involucrados, se encuentran especiales coincidencias entre la innovación y evaluación educativa. Ambas determinan la necesidad de participación del profesorado y estudiantado, apostando por la renovación del hacer docente.

En suma, los enfoques presentados en este documento reconocen que la práctica educativa tiene un gran potencial para alcanzar mejores resultados y, primordialmente, velar por el desarrollo integral del estudiantado a través de procesos verdaderamente formativos que en primer lugar son responsabilidad del profesorado, toda vez que es el encargado de generar las condiciones mínimas indispensables para que progresivamente la implicación de los distintos actores alcance verdaderas mejoras.

REFERENCIAS

- Cano, M.** (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Carbonell, J.** (2013). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. España: Morata.
- Flores, S., Castro, R., y Verdejo, A.** (2021). La reflexión de la práctica docente desde la mirada del profesorado de educación primaria. En R. Castro (coord.), *Reflexiones y recursos para el trabajo en el aula* (pp. 19-40). México: Nómada. DOI: <https://doi.org/10.47377/OPOX5131>

- Gómez, L., Muriel, L., y Londoño, D.** (2019). Prácticas evaluativas en la escuela. Una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos. *Aletheia*, 11(1), 37-68.
- Hortigüea-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., y López-Pastor, V.** (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE*, 21(1), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.517>
- Inda M., Á. S., y Álvarez, R.** (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 539-552.
- Izquierdo, B.** (2008). De la evaluación clásica a la evaluación pluralista. Criterios para clasificar los distintos tipos de evaluación. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (16), 115-134.
- Latorre, A.** (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Mora V., A.** (2004). La evaluación educativa: Conceptos, periodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-29.
- Moreno O., T.** (2004). Evaluación cualitativa del aprendizaje: Enfoques y tendencias. *Revista de la Educación Superior*, 33(1), 93-118.
- Moreno O., T.** (2011). Consideraciones Éticas en la Evaluación Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 130-144.
- Muñoz C., G.** (2007). Un nuevo paradigma: "La quinta generación de evaluación". *Laurus*, 13(023), 158-198.
- Olarte-Arias, Y., Madiedo-Clavijo, C., y Pinilla-Roa, A.** (2019). Evaluación docente como factor de desarrollo profesional desde una pedagogía reflexiva. *Evaluación docente y desarrollo profesional*, 67(3), 277-285. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v67n3.62539>
- Pasek, E., y Mejía, M.** (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177-193.
- Perazzi, M., y Celman, S.** (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: Una investigación sobre las prácticas. *Praxis educativa*, XXI(3), 23-31. DOI: 10.19137/praxiseducativa-2017-210303
- Popham, W. J.** (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Popham, W. J.** (2013). *Evaluación Trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. España: Narcea.
- Pulmarín, J. J.** (2013). *Epistemología de la evaluación educativa desde la teoría de complejidad* (Tesis de Licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito). Recuperado de <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/6657>

- Ramírez, L., y Medina, G.** (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México. *Ide@s CONCYTEG*, 39(3), 1-53.
- Rivas, M.** (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. España: Síntesis.
- Rueda, M., y Torquemada, A.** (2008). Las concepciones sobre “evaluación” de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente. *Reencuentro*, 53(1), 97-112.
- Segura, M.** (2007). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7(1), 1-22.
- Vergara, C.** (2012). Análisis de las concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 251-274.