

## EVALUACIÓN FORMATIVA COMO PRAXIS INACABADA: COMPLEJIDAD, TENSIONES Y JUSTICIA

Rodrigo Paolo Osorio Carvajal

Recibido: 06-09-2025  
Aprobado: 14-11-2025  
Publicado: 30-12-2025



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

## Autor

### Rodrigo Paolo Osorio Carvajal

Chileno. Profesor de Historia y Geografía. Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo. Magíster en Psicología Educativa. Docente investigador Universidad Central

Correo electrónico:  
[paolo.osorio@gmail.com](mailto:paolo.osorio@gmail.com)

Orcid:  
<https://orcid.org/0009-0002-9947-2034>

## EVALUACIÓN FORMATIVA COMO PRAXIS INACABADA: COMPLEJIDAD, TENSIONES Y JUSTICIA

Formative assessment as unfinished praxis: complexity, tensions and justice

### Resumen

Este artículo presenta una reflexión teórica sobre evaluación formativa, sustentada en una revisión narrativa selectiva (2010–2024) y un análisis conceptual. Se argumenta que su sentido se comprende mejor cuando el aula se concibe como un sistema complejo, situado y no lineal, atravesado por incertidumbre, en el que el error y la retroalimentación constituyen condiciones del aprendizaje. Desde la literatura especializada se articulan tres ejes: (1) evaluación como sistema complejo, (2) retroalimentación dialógica y alfabetización del feedback, y (3) justicia evaluativa como reconocimiento y equidad en las decisiones pedagógicas. Se concluye que lo formativo es praxis inacabada. Tensiona la estandarización, exige deliberación ética y requiere condiciones institucionales.

**Palabras clave:** Evaluación formativa, retroalimentación, complejidad, justicia evaluativa, Praxis docente

**Cómo citar este artículo:**

Osorio-Carvajal, R. (2025) Evaluación formativa como praxis inacabada: complejidad, tensiones y justicia. Revista Estudios en Educación (REeED), 8(15), 184-204

**Abstract**

This article presents a theoretical reflection on formative assessment, grounded in a selective narrative review (2010–2024) and conceptual analysis. It argues that its meaning is better understood when the classroom is conceived as a complex, situated, non-linear system shaped by uncertainty, in which error and feedback constitute conditions for learning. Drawing on the specialized literature, the article articulates three axes: (1) assessment as a complex system, (2) dialogic feedback and feedback literacy, and (3) evaluative justice as recognition and equity in pedagogical decision-making. It concludes that formative assessment is unfinished praxis. It challenges standardization, demands ethical deliberation, and requires institutional conditions.

**Keywords:** Formative assessment, feedback, complexity, evaluative justice, Teaching praxis

## INTRODUCCIÓN

A la hora de analizar la evaluación escolar y sus efectos en el aprendizaje, es difícil separar medición y justicia. Si la evaluación certifica, compara y ordena trayectorias, también define criterios de reconocimiento, distribuye oportunidades y modela expectativas sobre lo que cada estudiante “puede” o “no puede” lograr. Por ello, evaluar no es un acto neutro: puede orientar el aprender, pero también reproducir rutinas de exclusión. De ahí que la evaluación sea, a la vez, herramienta pedagógica y dispositivo político. En ese marco, la evaluación formativa se ha propuesto como una alternativa: desplazar el foco desde el producto hacia el proceso y convertir el error en información para aprender. Su núcleo no es la técnica, sino la retroalimentación entendida como diálogo que explicita metas, criterios y etapas, y que habilita autorregulación. Sin embargo, esta promesa convive con tensiones persistentes: la cultura de la calificación, la estandarización y la sobrecarga institucional suelen empujar lo formativo hacia formatos y evidencias, debilitando su sentido.

El argumento de este artículo es que estas tensiones se comprenden mejor si el aula se asume como sistema complejo: situado, no lineal y atravesado por incertidumbre. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa aparece como praxis inacabada, una práctica abierta donde lo pedagógico, lo ético y lo político se entrelazan. Con base en una revisión narrativa selectiva (2010–2024) y un análisis conceptual, el texto se organiza en tres ejes: (1) evaluación como sistema complejo; (2) retroalimentación dialógica y alfabetización del feedback; y (3) justicia evaluativa como reconocimiento y equidad. El objetivo es ofrecer un marco integrador para orientar su comprensión e implementación, y discutir condiciones institucionales que permitan sostener prácticas de mejora e inclusión.

Por ello, el objetivo de este artículo fue analizar, desde el paradigma de la complejidad, la evaluación formativa como “praxis inacabada”, identificando sus principales tensiones (pedagógicas, institucionales y ético-políticas) y proponiendo tres ejes analíticos —evaluación como sistema complejo, retroalimentación dialógica (y alfabetización del feedback) y justicia evaluativa— que orienten su comprensión y su implementación con foco en justicia educativa, a partir de una revisión narrativa selectiva (2010–2024) y un análisis conceptual. En consecuencia, la pregunta que guía el trabajo es: ¿De qué modo puede comprenderse la evaluación formativa como una praxis inacabada en aulas concebidas como sistemas complejos, y qué condiciones institucionales y ético-políticas se requieren para sostener prácticas de mejora e inclusión sin que se diluyan en la estandarización?

## ENFOQUE METODOLÓGICO

Desde una mirada crítica, si la evaluación formativa se presenta, en el discurso pedagógico contemporáneo, como promesa de mejora e inclusión, el problema no es solo qué afirma, sino cómo se piensa: con qué literatura se dialoga, desde qué supuestos se organiza la reflexión y qué operaciones permiten pasar del conjunto de referencias a un marco interpretativo. Este trabajo, por tanto, adopta deliberadamente el registro de un artículo de reflexión: no pretende reportar resulta-

dos empíricos ni sustituir diseños sistemáticos, sino construir una argumentación teórica que sea, a la vez, consistente y discutible; es decir, capaz de sostenerse en literatura relevante y, al mismo tiempo, de tensionar críticamente la manera en que lo formativo suele ser simplificado en la práctica escolar. Para ello se recurre a una revisión narrativa selectiva y a un análisis conceptual orientado a producir ejes de lectura.

### **Revisión narrativa (delimitación y criterios)**

La revisión se concentró principalmente en literatura publicada entre 2010 y 2024, incorporando además textos fundacionales cuya gravitación teórica resulta imprescindible para comprender la genealogía del campo (por ejemplo, Black y Wiliam, 1998; Sadler, 1989). La búsqueda se organizó mediante palabras clave en español e inglés (formative assessment, feedback, complexity, justice, evaluation) y se realizó en bases académicas y repositorios especializados (por ejemplo, Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc y Google Scholar), complementándose con una estrategia de “bola de nieve” a partir de referencias de textos clave, con el propósito de ampliar cobertura, recuperar aportes seminales y rastrear debates recientes. La selección fue intencional por pertinencia y se privilegió literatura que: (a) constituya referencias ampliamente citadas en el campo; (b) aporte desarrollos actuales sobre retroalimentación y evaluación; (c) vincule complejidad y educación; y (d) exprese marcos de organismos internacionales con incidencia en política educativa (OCDE, 2013; UNESCO, 2020). Se excluyeron textos divulgativos no académicos cuando no contribuían a fortalecer el sostén conceptual de la reflexión.

### **Análisis conceptual (procedimiento)**

El análisis se desarrolló en tres fases articuladas: una lectura analítica destinada a identificar conceptos núcleo y tensiones recurrentes; una construcción progresiva de ejes integradores; y una elaboración de proposiciones interpretativas que enlazan evaluación formativa, complejidad y justicia. La calidad del análisis se resguardó mediante coherencia interna (objetivo–marco–ejes–conclusiones) y trazabilidad argumentativa hacia la literatura revisada. Operativamente, se aplicó una síntesis temática–conceptual (inductivo–deductiva) mediante una matriz de extracción (conceptos, definiciones, supuestos, tensiones, implicancias pedagógicas y ético-políticas), lo que permitió derivar categorías analíticas y consolidarlas, finalmente, en ejes integradores. El diálogo entre literatura clásica y reciente se organizó desde aportes fundacionales hacia desarrollos contemporáneos, para culminar en una síntesis integradora que evita tanto la enumeración acumulativa como la simplificación por receta.

### **Ejes analíticos**

A partir de lo descrito, se definieron tres ejes: (i) aula y evaluación como sistema complejo; (ii) retroalimentación dialógica y error como información; (iii) justicia evaluativa y condiciones institucionales de posibilidad. Estos ejes organizan la sección de resultados del análisis y orientan la discusión final.

## MARCO CONCEPTUAL

### La evaluación formativa como práctica cultural y política: tensiones, complejidad y horizonte de transformación

Pensar la evaluación formativa implica asumir que no es una técnica aislada, sino un campo atravesado por tensiones históricas, conceptuales y políticas. La evaluación escolar tradicional operó como dispositivo de clasificación y control: verifica resultados, certifica aprendizajes, ordena trayectorias. En ese escenario, lo formativo aparece como tentativa de desplazamiento: del producto al proceso, del veredicto al acompañamiento, de la homogeneidad exigida a la diversidad reconocida.

Con el fin de evitar que lo formativo se diluya en una categoría meramente nominal, se trabaja con definiciones operativas. Por evaluación formativa se entiende un conjunto de prácticas deliberadas de obtención e interpretación de evidencias para regular la enseñanza y el aprendizaje en curso, donde la retroalimentación orienta decisiones y próximos pasos (Sadler, 1989; Black y Wiliam, 1998). Por retroalimentación dialógica, un intercambio que explicita metas y criterios, promueve interpretación compartida y habilita autorregulación—no un comentario unidireccional ni una corrección final (Hattie y Timperley, 2007; Carless y Boud, 2018). Por alfabetización del feedback se entenderá la competencia, personal, pero también culturalmente construida, para comprender y movilizar retroalimentación (interpretarla, usarla y producirla) en función de la mejora (Carless y Boud, 2018). Por aula como sistema complejo se considerará un escenario situado y no lineal, con retroacciones e incertidumbre, donde decisiones aparentemente menores pueden modificar el curso del aprendizaje (Morin, 2001). Por justicia evaluativa se asumirá un marco de decisiones que orienta criterios, oportunidades y consecuencias hacia la equidad y el reconocimiento, atendiendo la diversidad sin fijarla como déficit (Biesta, 2022; Honneth, 1997). Y por praxis inacabada, una práctica abierta, tensionada entre control y reconocimiento, que no se estabiliza como “modelo” transferible, sino que se rehace en cada contexto bajo condiciones institucionales concretas.

En este sentido, Black y Wiliam (1998) mostraron que la retroalimentación continua incide de modo decisivo cuando es específica, oportuna y comprensible, evaluar deja de ser cierre y pasa a ser parte constitutiva del aprender. Sadler (1989) y Stiggins (2005) subrayaron, además, que lo central no es “entregar información”, sino cultivar autorregulación y participación activa del estudiante. Por su parte, Shepard (2000) amplió la mirada al pensar la evaluación como cultura de aprendizaje: el error se resignifica como ocasión de indagación y el aula como comunidad interpretativa. Desde ahí, lo formativo no se sostiene como repertorio de técnicas, sino como práctica cultural que transforma vínculos y redefine el sentido de enseñar.

En Chile, el Decreto N.º 67/2018 reconoce la evaluación formativa y posiciona la retroalimentación como principio. Sin embargo, entre la norma y la práctica escolar persiste una brecha, particularmente en contextos rurales o de vulnerabilidad, donde la escasez de tiempo y recursos termina debilitando lo que el marco declara (Farlora y Araneda, 2023; Vergara, 2022).

A su vez, la psicología del aprendizaje aporta un punto decisivo. La retroalimentación no solo informa, también configura creencias sobre sí mismo. Bandura (1997) mostró el papel de la autoeficacia; Hattie y Timperley (2007) confirmaron el peso del feedback, pero con una condición: debe abrir sentido, no solo transmitir criterio. Solo así la retroalimentación deja de ser dato y se vuelve orientación para el devenir del estudiante.

Desde una mirada ética-política, Biesta (2022) recuerda que evaluar legitima trayectorias o perpetúa exclusiones. En esa línea, Morin (2001) sugiere comprender lo formativo como una práctica compleja en la que conviven contrarios —norma y libertad, control y apertura, homogeneidad y diversidad—. No se trata de “resolver” la tensión, sino de aprender a habitarla con lucidez.

Para ordenar la discusión, se consideran tres planos: (i) genealogía de control y clasificación (Foucault; Apple), (ii) emergencia de lo formativo como giro hacia proceso y regulación del aprender (Scriven; Bloom; Sadler; Black y Wiliam), y (iii) desarrollos contemporáneos sobre retroalimentación y autorregulación, articulados con justicia evaluativa (Biesta; Honneth), complejidad del aula (Morin) y contrapunto normativo chileno (Decreto 67/2018; MBE, 2021).

### **Evaluación formativa: genealogía, tensiones y horizonte de transformación**

El término evaluación formativa fue introducido por Michael Scriven en 1967, en el marco de la evaluación de programas. Scriven distinguió entre la evaluación sumativa —que certifica la efectividad al concluir un proceso— y la formativa, destinada a acompañar y mejorar el trayecto mientras ocurre. Ese desplazamiento fue decisivo: movió el eje desde el producto hacia el proceso, desde el juicio final hacia la posibilidad de ajuste, situando la evaluación no como clausura, sino como parte viva del enseñar y del aprender: abierta, situada, inacabada.

Aunque inicialmente estuvo vinculada al ámbito curricular, la noción fue rápidamente apropiada por la práctica pedagógica. Bloom (1968), con su propuesta de mastery learning, la integró como retroalimentación constante orientada a que los estudiantes avanzaran progresivamente. Con ello, la evaluación comenzó a dejar atrás su condición de control externo para devenir recurso de acompañamiento: una guía que regula, orienta y reabre el camino del aprendizaje en curso.

Sadler (1989) profundizó esta transformación al señalar que la retroalimentación solo es verdaderamente formativa cuando permite al estudiante reconocer la distancia entre su desempeño actual y el nivel esperado, y, a la vez, le entrega criterios y estrategias para acortarla. En ese punto se produce un giro clave. El estudiante deja de ser receptor pasivo y se convierte en sujeto activo, capaz de interpretar criterios y autorregular su trayectoria. Más tarde, Black y Wiliam (1998) marcaron un hito: su metaanálisis de más de 250 estudios mostró que la evaluación formativa posee uno de los mayores efectos sobre el aprendizaje, especialmente en quienes más lo requieren. Allí lo formativo no solo gana legitimidad empírica: se vincula con justicia educativa, porque su potencia aparece asociada a la reducción de brechas.



En el pensamiento de Stiggins (2005) diferenció entre *assessment of learning* y *assessment for learning*, subrayando que lo formativo no es una técnica menor, sino una cultura distinta. Sin embargo, esa emergencia quedó atravesada por tensiones persistentes. ¿Pueden convivir lo sumativo y lo formativo sin que uno absorba al otro? ¿hasta qué punto lo formativo logra resistir la lógica clasificatoria que estructura la escuela moderna? Shepard (2000) advirtió tempranamente este riesgo. Reducir lo formativo a “pruebas de práctica” puede vaciar su sentido y convertirlo en rutina sin reflexión.

De allí que, desde la complejidad, la evaluación formativa nace bajo el signo de la paradoja. Se define en oposición a lo sumativo, pero convive inevitablemente con él; promueve autorregulación, pero se despliega en sistemas que refuerzan dependencia por la calificación; proclama apertura al proceso, pero se practica en instituciones habituadas a valorar productos. Su fuerza reside, precisamente, en esa contradicción: ser promesa y fragilidad al mismo tiempo, horizonte y tensión, intención pedagógica y disputa cultural.

A más de medio siglo de su aparición, la evaluación formativa no puede ser entendida como una innovación reciente, sino más bien como una tradición en disputa. Está presente en el repertorio de los discursos pedagógicos y también en el de las políticas educativas; sin embargo, su implementación sigue siendo incompleta, y en muchos casos más declarativa que efectiva. En este sentido, Shepard (2000) sugiere que el problema no es de instrumentos, sino de enfoque: pasar de una escuela centrada en medir resultados a una escuela orientada a acompañar trayectorias.

En síntesis, Scriven, Bloom, Sadler, Black y Wiliam trazaron los fundamentos de una práctica que abrió la posibilidad de concebir la evaluación como acompañamiento y no solo como control. Pero también dejaron planteada la paradoja que la atraviesa hasta hoy. La dificultad de sostener lo formativo en sistemas dominados por la calificación. Por eso, comprender la evaluación formativa exige asumirla no como modelo acabado, sino como praxis inacabada, una práctica que se rehace cada día, en cada aula, en cada diálogo y en cada retroalimentación.

### **Retroalimentación y autorregulación del aprendizaje**

La retroalimentación es axial en la evaluación formativa. No es un flujo unidireccional de información, sino un proceso dialógico y recursivo donde se entrelazan significados, emociones y posibilidades. Allí convergen lo cognitivo y lo afectivo, lo normativo y lo creativo, y el error se resignifica mientras la palabra se vuelve mediación. Por eso, la retroalimentación no es apéndice técnico, sino un núcleo vital. Aprender deja de ser acumulación y pasa a ser ajuste, revisión y reconstrucción. En esa dialógica inacabada reside su potencia.

De acuerdo con Shepard (2000) insistió en que la evaluación debe inscribirse en una cultura de aprendizaje, donde cada error se asuma como indagación y cada retroalimentación como comprensión compartida. Así, lo que parecía un veredicto se transforma en autonomía, porque el estudiante participa en la construcción de sentido de su propio trayecto.



La evidencia converge en un punto. La retroalimentación auténtica no solo “ayuda”, sino que regula el aprendizaje en curso. Hattie y Timperley (2007) mostraron su efecto cuando se organiza en torno a, ¿hacia dónde voy?, ¿cómo voy?, ¿qué pasos debo dar? Estudios recientes profundizan este giro: Brown et al. (2025) subrayan el peso de las concepciones docentes; Weidlich et al. (2025) muestran, con learning analytics, mejoras en utilidad percibida y autorregulación; y Demehin (2024) destaca efectos en confianza y agencia en entornos digitales.

No obstante, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) sostienen que el feedback es formativo cuando permite al estudiante identificar brechas y elaborar estrategias para reducirlas. Así, la retroalimentación articula una tensión productiva. Ofrece una norma que orienta, pero también abre un margen de libertad para actuar. Por eso no clausura el aprendizaje, sino que lo mantiene en movimiento a través de cada interacción.

Pero esta potencia suele degradarse en rutinas, bien, mal, mejorar, sin valor formativo (Shute, 2008). Aquí aparece la tensión estructural. La retroalimentación exige condiciones institucionales, como tiempo, formación, cultura del error, que pocas veces se garantizan. Sin esos soportes, lo formativo se vuelve ritual.

Aun así, cuando se sostiene con coherencia, la retroalimentación es una vía potente de justicia. Enseñar autorregulación democratiza el aprendizaje, porque entrega a toda la posibilidad de aprender a aprender (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). En suma, retroalimentación y autorregulación constituyen el corazón de lo formativo, entendido como una praxis compleja, frágil y abierta, que oscila de modo permanente entre calificación y justicia.

## **La evaluación formativa como praxis de complejidad**

Pensar la evaluación formativa en clave de complejidad implica asumir que no estamos ante una técnica ajustable a protocolos lineales, sino ante una praxis situada, frágil y siempre inacabada. En ella se cruzan dimensiones pedagógicas, éticas, políticas y emocionales que resisten el encierro en categorías fijas. La complejidad recuerda que evaluar es, a la vez, norma y libertad, control y apertura, cálculo y creación.

## **La incompletud**

En la tradición simplificadora, lo inacabado suele entenderse como carencia. Desde la complejidad, en cambio, lo inacabado es potencia, porque mantiene abierta la experiencia e impide su clausura. Morin (2001) insiste en que el conocimiento humano está marcado por la incertidumbre y que, precisamente allí, puede germinar lo nuevo. La evaluación formativa encarna esa lógica. No se “cierra”, se rehace en la tensión entre lo prescrito y lo vivido, resistiendo la tentación de convertirse en fórmula.

## **Cognición y afecto**

Reducir la evaluación al plano cognitivo es reducir su significancia. Cada retroalimentación no es solo información, es también emoción, pues puede abrir caminos de confianza o levantar restricciones de aprendizaje. Black y Wiliam (1998) mostraron que la retroalimentación mejora el aprendizaje, pero también que puede afectar cuando se convierte en juicio que clausura. Hattie y Timperley (2007) confirmaron que el feedback es decisivo si responde a tres preguntas, ¿hacia dónde voy?, ¿cómo voy?, ¿qué pasos debo dar?, pero estas preguntas solo cobran sentido cuando se viven en un clima de reconocimiento. Evaluar es siempre tocar la sensibilidad del otro. Lo cognitivo y lo afectivo no se suceden, sino que se entrelazan en un mismo acto, configurando la experiencia de aprender como acontecimiento humano y no solo técnico.

## **Tensiones estructurales y vitalidad de lo formativo**

La evaluación formativa se despliega en escenarios contradictorios: debe habitar instituciones que privilegian la calificación, pero propone abrir espacios de diálogo; se inscribe en culturas de control, pero busca la autorregulación. Esta paradoja no es un defecto, sino la condición vital de lo formativo. Como advierte Morin (1999), educar es aprender a convivir con la contradicción, no a eliminarla. La evaluación formativa sobrevive en esta dialógica, que transita entre lo burocrático y lo creativo, entre lo impuesto y lo imaginado. Y en esa tensión radica su potencia transformadora de ser siempre búsqueda, siempre ensayo, siempre laboratorio de humanidad.

## **El riesgo de la simplificación**

Un peligro recurrente es creer que lo formativo puede involucrar un conjunto de “técnicas”, rúbricas, guías, listas de cotejo, que, aunque útiles, pierden fuerza cuando se separan de la relación pedagógica. Cuando la complejidad se vuelve formulario, lo formativo se vacía y se burocratiza. El problema no es la herramienta, sino la ilusión de que basta. Basta la rúbrica aislada; la guía rutinaria que prescribe más que acompaña. Shepard (2000) lo dijo con lucidez al sostener que la esencia de lo formativo no reside en instrumentos, sino en un cambio cultural que concibe el aprendizaje como proceso compartido y abierto.

## **Triple dimensión de la praxis inacabada**

Por ello, Cuando se mira la evaluación formativa desde la complejidad, deja de aparecer como técnica fragmentada y se revela como un tejido de dimensiones interdependientes, hilos que solo cobran sentido en su entrelazamiento.

Dimensión pedagógica. Se expresa en el acompañamiento del aprender, pues orienta, abre caminos, convierte la retroalimentación en guía y sostiene la autorregulación como horizonte. Aprender no es arribar a un punto fijo, sino transitar en movimiento. En esa clave, Quico Quispe et al. (2024) enfatizan que una retroalimentación orientada al estudiante y al bienestar contribuye a generar climas positivos, favoreciendo progresión y sentido del trayecto.

**Dimensión ética.** La evaluación, cuando se mira desde aquí, deja de ser un procedimiento neutro y aparece como un modo de trato. En efecto, el estudiante no es una cifra ni una clasificación; es un sujeto que espera ser visto y comprendido en su proceso. Evaluar éticamente implica no reducir lo humano a indicadores; implica no confundir exigencia con sanción; e implica, sobre todo, no convertir el error en sentencia, sino mantenerlo como una oportunidad real de recomienzo. Cornejo Pino y Almonacid Rivera (2024) ubican esta perspectiva en el corazón de la inclusión educativa, destacando que la evaluación formativa puede reconocer y valorar diferencias individuales sin traducirlas en déficit.

**Dimensión política.** No se oculta, pues evaluar siempre distribuye posibilidades, legitima o excluye, refuerza estructuras o las tensiona. Por eso, lo formativo puede operar como acto de justicia, porque interroga desigualdades, disputa equidad en criterios y consecuencias, y devuelve voz allí donde la cultura de la nota tiende a silenciar. Varga Pimentel et al. (2024) muestran, en su revisión bibliométrica, que su impacto se vuelve significativo cuando las condiciones institucionales permiten sostener autorregulación y mejora continua.

Lo antes expuesto, conduce a decir que estas dimensiones no funcionan como compartimentos ni como opciones a elegir. Constituyen un entramado inseparable que organiza el sentido de la práctica formativa. Y, al asumirla como praxis inacabada, se acepta que conviven en tensión. No se resuelven del todo, pero siguen siendo fértiles. En esa tensión no clausurada reside su fuerza, porque se mantiene como promesa, como búsqueda y como apertura hacia lo posible.

### **Evaluación formativa como complejidad en acción**

La práctica cotidiana lo confirma: la evaluación formativa es un fenómeno atravesado por la complejidad. No se despliega como una secuencia lineal ni ofrece garantías de previsibilidad; más bien, ocurre en un terreno incierto, donde confluyen condiciones institucionales, culturas escolares y márgenes variables de autonomía docente. En ese marco, evaluar no se reduce a una operación técnica, porque siempre conlleva una toma de posición respecto de qué aprendizajes se consideran valiosos y de qué manera se los hace visibles. En este sentido, Biesta (2022) recuerda que toda evaluación implica una decisión ética, en tanto consagra determinados saberes y, al mismo tiempo, puede dejar otros en la sombra.

De ahí que la evaluación formativa se comprenda mejor no como un modelo acabado, sino como una práctica situada, que debe operar en escenarios contradictorios. Por una parte, se instala en instituciones que siguen ordenando su quehacer en torno a la calificación; por otra, intenta abrir espacios de diálogo, de interpretación compartida y de ajuste permanente del enseñar y del aprender. En esa tensión, el rol docente adquiere un carácter de mediación. No actúa como mero ejecutor de instrumentos, sino como actor que navega entre lo prescrito y lo vivido, entre la norma y la experiencia, entre la homogeneidad del sistema y la diversidad concreta del aula. En ese tránsito, lo inacabado aparece no como déficit, sino como condición de posibilidad. Cada retroalimentación, cada ajuste y cada conversación se configura como un ensayo —provisorio pero decisivo— de justicia educativa (Brown et al., 2025).

Por último, leída desde la complejidad, la evaluación formativa no puede entenderse como un catálogo de técnicas transferibles, aplicables de modo indiferente a cualquier contexto. Su sentido se juega en el modo en que se encarna en prácticas concretas, en tiempos reales y en relaciones pedagógicas efectivas. En la clave de Morin (2001), evaluar no es solo medir, sino interpretar, reconocer y abrir horizontes, aceptando que el aprendizaje se construye en condiciones de incertidumbre y retroacción. En ese registro, la evaluación formativa se aproxima a un laboratorio de humanidad, que se rehace una y otra vez en el diálogo pedagógico, siempre frágil, siempre renovándose, siempre inacabada (Weidlich et al., 2025).

### **Dimensión política y ética de la evaluación**

Pensar la evaluación formativa solo desde lo pedagógico es correr el riesgo de amputar su hondura más decisiva, su dimensión ética y política. Evaluar nunca es un acto neutro; es siempre una elección cargada de visión de mundo. En cada decisión —qué medir, cómo retroalimentar, qué valor otorgar a un aprendizaje— se esconde una concepción del saber, una manera de comprender al sujeto y una forma de organizar la vida escolar.

Más que reflejar la enseñanza, la evaluación la configura: en su despliegue cotidiano produce efectos sobre los sujetos, ordena relaciones de poder y establece qué formas de participación y palabra cuentan —y cuáles, en cambio, quedan relegadas— (Apple, 2004; Foucault, 1975). De ahí que no pueda comprenderse como un acto neutral. Biesta (2022) subraya, justamente, que cada decisión evaluativa tiene implicancias éticas, porque en ese gesto se decide a quién se reconoce y a quién se excluye. En complemento, Cornejo Pino y Almonacid Rivera (2024) sostienen que la evaluación formativa, cuando se orienta desde supuestos inclusivos, puede operar como un dispositivo de resistencia frente a trayectorias marginadas y como un mecanismo de reconocimiento de la diversidad en tanto valor educativo.

Vista desde la complejidad, esta dimensión no puede ser reducida a un simple “efecto colateral” de la práctica docente. Es su núcleo más delicado, porque evaluar también implica instituir, reconocer, excluir, abrir o cerrar horizontes. Aquí lo pedagógico se hace inseparable de lo ético y lo político. Acompañar no es solo guiar aprendizajes, también supone decidir qué tipo de humanidad se quiere formar y qué formas de justicia se busca sostener en la escuela. En este sentido, estudios como los de Brown et al. (2025) y Weidlich et al. (2025) evidencian que la retroalimentación solo adquiere sentido formativo cuando se interpreta como práctica cultural, política y ética que abre posibilidades de autorregulación y de reconocimiento mutuo.

### **Evaluación como acto de poder**

Las pruebas, las calificaciones y las certificaciones no son, en rigor, instrumentos neutros. Han funcionado, más bien, como dispositivos de clasificación social que ordenan itinerarios educativos, abriendo puertas para algunos y consolidando rezagos para otros en los bordes del sistema. Apple (2004) subraya que estas prácticas no se agotan en medir aprendizajes: participan en la reproducción

de desigualdades al presentarse como “objetivas”, cuando en los hechos tienden a estabilizar jerarquías ya existentes. En una línea convergente, Cornejo Pino y Almonacid Rivera (2024) plantean que, allí donde la evaluación se identifica casi exclusivamente con la nota, la diversidad se vuelve opaca y el aprendizaje se reconfigura como un mecanismo de selección. De este modo, la escuela, bajo esa racionalidad, no solo transmite conocimientos: también distribuye posiciones y expectativas.

En este marco, la evaluación formativa se presenta como una vía de alternativa, en la medida en que busca democratizar el aprendizaje y restituir condiciones de diálogo y reconocimiento allí donde la lógica dominante ha sido, más bien, la de la sanción. Pero esa aspiración convive con un dato estructural. Las instituciones escolares continúan fuertemente gobernadas por la homogeneidad y la competencia. En consecuencia, lo formativo queda tensionado desde su origen. Se declara como apertura a la diversidad, pero opera bajo dispositivos que tienden a estandarizar; se propone como reconocimiento, pero se aplica bajo presiones que incentivan la clasificación. Por ello, su alcance no depende solo de la “técnica”, sino del entramado cultural e institucional que la habilita o la limita (Brown et al., 2025).

Por último, aquí se vuelve visible la paradoja central: lo formativo se enuncia como emancipación, pero se ejerce en un marco que tiende a domesticarlo; se proclama como diversidad, pero se aplica en sistemas que demandan uniformidad. Desde la perspectiva de la complejidad, esta contradicción no debiera negarse, sino asumirse como parte constitutiva de la evaluación contemporánea, entendida como un acto que oscila permanentemente entre poder y reconocimiento, entre control y apertura, entre reproducción y transformación (Biesta, 2022).

## Evaluación como reconocimiento

Si la evaluación formativa quiere escapar a la trampa de la estandarización, debe ser pensada como acto de reconocimiento. Honneth (1997) sostiene que la dignidad humana se funda en la posibilidad de ser visto, escuchado y valorado en la propia singularidad. Trasladado al campo educativo, esto significa que evaluar no es solo medir desempeños, sino reconocer al estudiante como sujeto pleno, capaz de aprender, de equivocarse, de reinventarse. Cada retroalimentación se convierte entonces en más que información. Es un gesto de reconocimiento o de negación. Puede comunicar al estudiante que es capaz, que su voz tiene valor y que su proceso de aprendizaje posee sentido; o, por el contrario, puede limitar sus posibilidades mediante un juicio que lo reduce a una cifra. De este modo, la evaluación formativa, cuando se ejerce con autenticidad, se ubica en el umbral donde se define la dignidad: puede ampliar horizontes o restringirlos, fortalecer la confianza o debilitarla —una tensión reconocida en entornos digitales donde los estudiantes perciben la retroalimentación como el desafío ético más crítico— (Maleki, 2025).

Desde la perspectiva de la complejidad, este reconocimiento no es solo pedagógico: es también ético y político. Reconocer significa resistir la lógica homogeneizadora, afirmar la diversidad como riqueza y no como déficit, y devolver al estudiante el derecho a ser interlocutor en su propio aprendizaje.

Este enfoque inclusivo y centrado en la diversidad ha sido avalado en estudios recientes que identifican prácticas de evaluación incluyendo la equidad como factor estructurante de sentido formativo (Long et al., 2025)

En este horizonte, la evaluación formativa deja de ser técnica para convertirse en praxis de humanidad compartida. Porque reconocer al otro en su diferencia es también reconocernos a nosotros mismos en la trama inacabada de lo humano.

### **Praxis ética y política**

Vista desde la complejidad, la evaluación formativa debe entenderse como una praxis que se despliega en múltiples niveles y que no puede ser reducida a una sola dimensión. Williams-McBean (2025) enfatiza que lo micro, lo meso y lo macro influyen en la elección y uso de estrategias evaluativas.

En el nivel micro, cada retroalimentación constituye un acto decisivo. La interacción directa entre docente y estudiante no es un gesto menor, pues en ella se juega la confianza, la dignidad y el deseo de aprender. Este carácter ético de la retroalimentación se evidencia en los hallazgos de Maleki (2025), quien muestra cómo el feedback puede abrir posibilidades de desarrollo o, por el contrario, restringirlas según su formulación.

En el nivel meso, la evaluación está configurada por culturas escolares, normas institucionales y condiciones de tiempo y espacio que pueden fortalecer o restringir la reflexión pedagógica. Cornejo Pino y Almonacid Rivera (2024) destacan que, en este nivel, lo político se entreteje con lo ético: una escuela puede constituirse en comunidad de acompañamiento o en espacio de control.

En el nivel macro, las políticas educativas nacionales y los discursos internacionales determinan qué saberes se legitiman y qué prácticas evaluativas se valoran. Como señalan Gallardo-Fuentes et al. (2025), en este ámbito la evaluación formativa oscila entre consolidarse como horizonte de justicia o diluirse en retórica, dependiendo de si se prioriza la inclusión o las pruebas estandarizadas.

En esta triple dimensión, la praxis formativa se revela como un campo de tensiones y posibilidades. No existe resolución definitiva: siempre coexistirá la contradicción entre control y apertura, entre norma y experiencia, entre homogeneidad y diversidad. Aceptar esta dialógica inacabada constituye la condición misma de su potencia (Biesta, 2022).

### **América Latina y Chile: políticas, tensiones e innovaciones docentes en evaluación formativa**

La evaluación formativa, en el contexto latinoamericano, ha sido crecientemente legitimada en el plano declarativo como un componente relevante para avanzar en inclusión y equidad —UNESCO (2020), CEPAL (2021)—. No obstante, los sistemas escolares de la región continúan fuertemente estructurados por la rendición de cuentas y por pruebas estandarizadas, lo que termina reordenando la



diversidad bajo formatos cuantificables (OCDE, 2019). Por lo mismo, más que una dificultad técnica, lo que se observa es una contradicción constitutiva: justicia y control, pluralidad y medida, conviviendo en el mismo marco institucional.

Chile ofrece un microcosmos especialmente ilustrativo de esta tensión. Por una parte, durante décadas el SIMCE contribuyó a instalar una lógica de estandarización y comparación que terminó por ordenar prioridades, incentivos y rutinas escolares; por otra, marcos más recientes —como el Decreto N.º 67/2018 y el Marco para la Buena Enseñanza (2021)— han reposicionado, en el plano normativo, lo formativo como principio orientador. De ahí que, en los textos oficiales, la retroalimentación y la autorregulación se enuncien como ejes del aprender, mientras en la práctica cotidiana persisten la calificación y la repetición como rituales dominantes (Vergara, 2022; Farlora y Araneda, 2023). En términos de Morin, la dialógica se hace visible: lo que promete emancipación coexiste con lo que reproduce dependencia; lo que invoca diversidad opera, con frecuencia, como homogeneidad.

No obstante, la relación entre norma y práctica no se agota en la contradicción. Allí donde el discurso tropieza con la reglamentación y con las inercias institucionales, puede abrirse, paradójicamente, una zona fértil, la creatividad docente. En territorios rurales y en escuelas atravesadas por alta vulnerabilidad, la escasez no ha significado, sin más, carencia; ha sido también una condición que obliga a recomponer lo pedagógico desde lo disponible. En ese marco, se ha observado que la evaluación formativa puede devenir diálogo vivo. El error funciona como semilla de aprendizaje, la retroalimentación como construcción de confianza, y la diversidad como fuente de invención (Osorio Carvajal, 2025; Gallardo-Fuentes et al., 2025). Se trata de laboratorios poco visibles, donde evaluar no equivale a cumplir, sino a reconocer.

Desde la perspectiva de la complejidad, esta condición no debe entenderse como fracaso, sino como vitalidad. Lo inacabado, lo contradictorio, lo frágil son el lugar mismo de la potencia. La evaluación formativa en América Latina y Chile no es un modelo acabado, sino un tejido siempre abierto, donde norma y práctica, control y libertad, promesa y límite se entrelazan. Y es precisamente en esa tensión donde se juega su fuerza: la capacidad de resistir la simplificación y de mantener abierto el horizonte de la justicia educativa (Morin, 2001).

## **Evaluación formativa y justicia educativa**

La evaluación formativa, en Chile, no puede ser pensada al margen de la justicia educativa. La Ley de Inclusión (2015) y la Ley 20.903 sobre Desarrollo Profesional Docente se propusieron democratizar el acceso y fortalecer la calidad, pero el balance muestra que las desigualdades siguen operando con fuerza y que la distancia entre lo normado y lo experimentado continúa siendo un rasgo estructural del sistema. En ese contexto, lo formativo aparece como promesa, en tanto práctica capaz de redistribuir oportunidades al abrir espacios de retroalimentación, autorregulación y acompañamiento real de las trayectorias. Sin embargo, esa promesa es frágil. Si no se implementa de modo coherente, sostenido y culturalmente asumido por las escuelas, lo formativo se vuelve un ritual vacío, una etiqueta de modernización que convive, sin alterarlas, con las lógicas de calificación y selección.



Por su arte, Darling-Hammond et al. (2019) han mostrado que los sistemas que logran integrar la evaluación formativa en sus políticas no solo mejoran aprendizajes, sino también equidad y calidad. Para Chile —y para América Latina en su conjunto— el desafío no es menor: convertir lo formativo en cultura escolar y no en excepción voluntarista. Esto requiere algo más que decretos; exige formación docente continua, tiempo institucional protegido y acompañamiento profesional capaz de sostener las prácticas en el largo plazo.

La experiencia chilena, al igual que la latinoamericana, revela una paradoja. La evaluación formativa ha sido proclamada como principio en marcos normativos y discursos pedagógicos, pero debilitada en la práctica cotidiana, donde la calificación y la prueba siguen ocupando el lugar central. Desde la perspectiva de la complejidad, la situación no debe entenderse como un “fracaso” de la evaluación formativa, sino como una señal de sus límites estructurales y, a la vez, de su potencia. Lo formativo es, por definición, una praxis en disputa. En primer término, porque no se deja reducir a un repertorio de instrumentos; en segundo, porque su eficacia depende de condiciones de tiempo, cultura escolar y trabajo docente que rara vez se encuentran plenamente aseguradas. En consecuencia, cada aula reinterpreta el principio formativo en diálogo con desigualdades persistentes. En este sentido, Xu (2023) muestra que, para desarrollar competencias complejas, la evaluación debe operar como proceso continuo y flexible, orientado a la mejora y no a la clausura. Para Chile, entonces, el desafío consiste en evitar que lo formativo quede atrapado en el trámite, y en sostener prácticas coherentes de retroalimentación y seguimiento que mantengan vivo su sentido pedagógico y ético.

## DISCUSIÓN

Los hallazgos teóricos y normativos muestran que la evaluación formativa no es una estructura rígida, estable, sino una praxis viva. Cambia con el aula, con el tiempo disponible, con las decisiones de quienes enseñan. A veces se ordena en procedimientos; otras, abre resquicios para la invención. Ese inacabamiento no es falla: es la condición que le permite transformarse. En la co-presencia de normas y libertades, de rutinas y aperturas, la evaluación encuentra su fuerza y su tarea en sostener el aprender sin confundirlo con un cierre definitivo.

La literatura reciente converge en un punto: cuando la retroalimentación sitúa al estudiante frente a metas comprensibles y próximos pasos, el aprendizaje y la motivación mejoran. Hattie y Timperley (2007) lo mostraron con evidencia, en este sentido importa qué se dice, cuándo se dice y para qué se dice. Estudios posteriores añadieron una perspectiva decisiva, relacionada a que el feedback no solo incide en el desempeño, también fortalece la confianza y el vínculo con el grupo (Carless y Boud, 2018; Panadero y Lipnevich, 2021). Por eso, la evaluación formativa no puede reducirse a técnica. Es un acto humano donde conocimiento y afecto, criterio y cuidado, se traman en la experiencia concreta de aprender.

Sin embargo, la tensión entre discurso y práctica sigue siendo evidente. Maleki (2025), al estudiar entornos digitales formativos, advierte que muchas iniciativas terminan reduciéndose a rutinas superficiales, con rúbricas rígidas, registros digitales que priorizan evidencia sobre sentido, y retroali-

mentación que apenas roza la superficie del aprendizaje auténtico. Este fenómeno refleja el riesgo de lo que Morin (2001) llamaría la “simplificación de lo complejo”: reducir una praxis ética y política a un conjunto de procedimientos formales que pierden su sentido.

En América Latina, la evaluación formativa ha sido presentada como un camino hacia la inclusión y la justicia educativa. Sin embargo, su puesta en práctica convive con sistemas fuertemente atravesados por pruebas estandarizadas y exigencias de control externo (OECD, 2019; UNESCO, 2020). En el caso chileno, tanto el Decreto 67/2018 como el Marco para la Buena Enseñanza (2021) reconocen de manera explícita la importancia de lo formativo. Aun así, estudios recientes muestran que la cultura escolar sigue dominada por la lógica de la calificación y la repetición. Así lo señalan Vergara (2022) y Farlora y Araneda (2023), al advertir que, más allá de las declaraciones, la práctica cotidiana reproduce inercias difíciles de transformar. De ahí surge una paradoja, en sentido moriniano: lo formativo está escrito en la norma, pero muchas veces ausente en la vida de las aulas.

A nivel global se insiste en la necesidad de cambiar la cultura evaluativa, recordando que aprender no equivale a repetir resultados, sino a construir sentido en la interacción entre sujetos diversos. Biesta (2022) recuerda que evaluar es siempre una decisión ética y política, porque define qué conocimientos se valoran y cuáles quedan en la sombra. En esta línea, la evaluación formativa puede comprenderse como un acto de reconocimiento, retomando la noción de Honneth (1997): no se trata solo de entregar juicios, sino de afirmar al estudiante en su dignidad y en su capacidad de aprender. Todo esto lleva a una conclusión que no cierra, sino que abre: la evaluación formativa no puede fijarse como técnica estandarizada, sino que debe asumirse como praxis inacabada. Su fuerza, justamente, radica en sostener la tensión entre lo que la política prescribe y lo que la práctica recrea cada día en el aula.

Dicho de otro modo, el problema no es la inexistencia de marcos o de lenguajes sobre lo formativo, sino la fragilidad de sus condiciones de posibilidad. Sin tiempo pedagógico, sin coordinación de criterios y sin una cultura que legitime el error como información, la retroalimentación tiende a degradarse en gesto formal o en retórica de cumplimiento. Por eso, la discusión no conduce a “más instrumentos”, sino a una pregunta de orden cultural e institucional: cómo se sostiene, en el tiempo, una práctica dialógica en sistemas acostumbrados a la prueba, la evidencia y la comparación.

En coherencia con los ejes propuestos, esta sección puede comprenderse como una síntesis de tres desplazamientos: (i) comprender la evaluación como sistema complejo implica renunciar a la idea de implementación lineal y reconocer efectos contextuales y no proporcionales; (ii) asumir la retroalimentación como práctica dialógica exige alfabetización del feedback, es decir, condiciones para que el estudiante interprete, use y convierta la información en autorregulación; y (iii) vincular evaluación y justicia obliga a observar no solo el “mensaje”, sino las oportunidades reales de mejora, evitando que el criterio se transforme en mecanismo de exclusión.

## CONCLUSIÓN

La evaluación formativa, comprendida desde el paradigma de la complejidad, no puede ser tratada como un instrumento aislado ni como un repertorio de procedimientos transferibles sin más. Más bien, corresponde a una práctica situada, que se configura en la interacción pedagógica y que se rehace de manera permanente en la tensión entre control y libertad, entre norma y experiencia, entre la aspiración de homogeneizar y la necesidad de reconocer la diversidad. Su trayectoria y sus desarrollos teóricos muestran, precisamente, que no ha operado como fórmula cerrada, sino como una orientación en disputa, siempre expuesta a ser absorbida por la lógica clasificatoria que pretende desplazar.

En América Latina y, en particular, en Chile, esta condición se vuelve especialmente visible. Por una parte, las políticas y marcos normativos han ido reconociendo la centralidad de lo formativo; por otra, la práctica escolar continúa evidenciando una distancia persistente entre lo declarado y lo vivido, en la medida en que la calificación y la rendición de cuentas tienden a organizar el trabajo cotidiano de aula. Con todo, no se trata de un escenario homogéneo. Diversas experiencias de innovación y de resiliencia docente muestran que la evaluación formativa sigue siendo un horizonte posible, en tanto permite resignificar la enseñanza, fortalecer la retroalimentación como soporte del aprendizaje y abrir, en condiciones concretas, espacios de mayor justicia educativa.

La conclusión principal es clara: la evaluación formativa no puede quedar reducida a un conjunto de procedimientos técnicos ni a un cumplimiento de formalidades burocráticas. Su sentido más profundo remite, más bien, a una praxis que es simultáneamente pedagógica, ética y política, en la medida en que se construye en la relación entre docentes y estudiantes, y se reconfigura en cada contexto a partir de decisiones concretas, de creatividad profesional y de reflexión situada.

Asumir su carácter inacabado no implica renunciar a su potencia, sino reconocer el modo en que su fuerza se juega, precisamente, en esa fragilidad, en la posibilidad de reabrir la escuela como espacio de diálogo, de reconocimiento y de justicia. En este punto, la referencia a Morin (2001) resulta especialmente pertinente. Educar supone aprender a habitar la incertidumbre, y la evaluación formativa encarna esa tarea cuando acompaña a los estudiantes no hacia un destino fijo y clausurado, sino hacia la aventura —siempre abierta— del aprender.

En respuesta a la pregunta que guía este trabajo, el sentido de la evaluación formativa se reconfigura cuando el aula se asume como un sistema complejo: deja de entenderse como una secuencia “aplicativa” de técnicas y pasa a comprenderse como una práctica situada, no lineal y recursiva, donde el error y la retroalimentación operan como información para orientar decisiones pedagógicas. Bajo esta mirada, lo formativo solo se sostiene como praxis inacabada si logra habitar, sin diluirse, las tensiones que lo atraviesan: la presión por estandarizar, la centralidad de la calificación y la sobrecarga institucional que empuja a convertir el diálogo en evidencia.

En consecuencia, los tres ejes convergen en una tesis: la evaluación formativa no es transferible como “modelo” porque su eficacia depende de propiedades complejas del aula (no linealidad, retroacciones y sentido compartido) y de condiciones institucionales que habilitan oportunidades rea-

les de mejora. Por ello, la principal implicancia es político-pedagógica. Sostener lo formativo requiere decisiones organizacionales, como tiempo, coordinación y cultura y decisiones éticas, como reconocimiento y cuidado, que impidan que la retroalimentación se convierta en retórica sin efectos.

Más específicamente, las condiciones institucionales y ético-políticas que emergen como decisivas son: (a) tiempo pedagógico protegido para la retroalimentación y su uso por parte del estudiante; (b) coordinación de criterios y acuerdos mínimos que eviten mensajes contradictorios y aseguren continuidad; (c) desarrollo profesional orientado a prácticas dialógicas y a alfabetización del feedback; y (d) una cultura evaluativa que legitime el error como fuente de información y no como marca identitaria de déficit. Sin estos soportes, la justicia evaluativa queda reducida a declaración, porque no se garantiza la equidad de oportunidades reales para mejorar.

En efecto, este artículo es de carácter reflexivo y se apoya en una revisión narrativa selectiva; por tanto, no pretende generalizar resultados empíricos ni reemplazar investigaciones de diseño sistemático. Su contribución reside en articular ejes conceptuales para orientar el debate y la toma de decisiones pedagógicas e institucionales, sugiriendo la necesidad de estudios empíricos que examinen cómo estas tensiones se expresan en contextos escolares específicos.

## REFERENCIAS

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1972).
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bloom, B. S. (1968). *Learning for mastery*. *UCLA Evaluation Comment*, 1(2), 1–12.
- Brown, G. T. L., Andersson, C., Winberg, M., Palmberg, B., & Palm, T. (2025). Teacher conceptions of assessment and feedback predicting formative feedback practices: helping students to not ignore improvement-oriented feedback. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2468183>
- CEPAL. (2021). *Educación en tiempos de pandemia: Inclusión y equidad para transformar los sistemas educativos*. CEPAL.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Cornejo Pino, C., & Almonacid Rivera, E. A. (2024). Evaluación formativa: Reflexiones sobre la educación inclusiva. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(19). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i19.828>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>

- Demehin, M. (2024). *Exploring the impact of formative feedback in higher education: a socio empirical analysis using the sociological framework of latent and manifest functions*. LSST Education Blog
- Farlora, M., & Araneda, D. (2023). Uso y difusión de la lengua de señas: Problemáticas de las políticas lingüísticas y educativas en Chile. *Nueva Revista del Pacífico*, 78, 1–20. <https://doi.org/10.4067/S0719-51762023000100052>
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard.
- Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., Peña-Troncoso, S., Pérez-Norambuena, S., & Gallardo-Fuentes, J. (2025). Perceptions of learning assessment in practicum students vs. initial teacher education faculty in Chilean Physical Education: A comparative study of two cohorts. *Education Sciences*, 15(4), 459. <https://doi.org/10.3390/educsci15040459>
- Gutiérrez Pezo, G. (2020). *La interculturalidad en Chile: Tensiones y desafíos en torno a la educación intercultural bilingüe*. *Cuadernos de Trabajo Social*, 15, 45–63. Universidad Tecnológica Metropolitana. <https://cuadernosts.utem.cl>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Honneth, A. (1997). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT Press.
- Honneth, A. (2001). *Recognition or Redistribution? Theory, Culture & Society*, 18(2-3), 43-55. <https://doi.org/10.1177/02632760122051779>
- Ignacio Rosas, J. (2021). Entre la interculturalidad funcional y crítica: Análisis desde un centro educativo de nivel superior. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 6(13), 70–84. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.13.0199>
- Long, K., Fisher, K., & Lathrop, R. (2025). Diversity, Inclusion, and Equity in Student Learning Outcomes Assessment: A National Survey Study. *Intersection: A Journal at the Intersection of Assessment and Learning*. <https://doi.org/10.61669/001c.142629>
- Maleki, A. (2025). Voices from the virtual classroom: Students' views toward ethical challenges in the context of online formative assessment. *Discover Education*, 4, Article 56. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00445-2>
- Ministerio de Educación de Chile. *Marco para la Buena Enseñanza (MBE)*. (2021).
- Ministerio de Educación. (2018). *Decreto N° 67/2018. Evaluación, calificación y promoción escolar*. Santiago de Chile.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Seix Barral.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir: Manifiesto para cambiar la educación (R. R. Figueira, Trad.)*. Nueva Visión.
- Nicol, D., & Macfarlane, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- OECD. (2019). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Synergies for better learning*. OECD Publishing.
- Osorio Carvajal, R. (2025). Teorías subjetivas de profesores de la comuna de Paihuano, Chile, sobre evaluaciones formativas. *Ducere: Revista De Investigación Educativa*, 4(1), e202507. <https://doi.org/10.61303/2735668X.v4i1.62>



- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551–576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2021). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 33, 100391. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100391>
- Quico-Quispe, R. I., Lescano-López, G. S., Boy-Barreto, A. M., & Olivos-Jimenez, L. M. (2024). La evaluación formativa en el nivel primaria en América Latina: Una revisión sistemática. *EpistemeKoinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(13), 130-149. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3210>
- Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. In R. E. Stake (Ed.), *Curriculum evaluation* (pp. 39–83). Rand McNally.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Stiggins, R. J. (2005). *From formative assessment to assessment FOR learning: A path to success in standards-based schools*. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328. <https://doi.org/10.1177/003172170508700414>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing.
- Vargas-Pímentel, R., Mejía-Janampa, M., & Huamancha-Aguilar, M. M. (2024). Tendencias de la Evaluación Formativa en la Educación Básica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(2), 376-389. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.572>
- Vergara, A. (2022). Diversidad cultural y justicia educativa en Chile: dilemas y proyecciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 115–132. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100115>
- Weidlich, J., Fink, A., Frey, A., Jivet, I., Gombert, S., Menzel, L., Giorgashvili, T., Yau, J., & Drachsler, H. (2025). Highly informative feedback using learning analytics: how feedback literacy moderates student perceptions of feedback. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00539-9>
- Williams-McBean, C. (2025). Factors influencing teachers' choice and use of assessment. *International Journal of Studies in Education and Science (IJSES)*, 6(2), 212-239. <https://doi.org/10.46328/ijses.129>
- Xu, X., Shen, W., Islam, A. A., et al. (2023). A whole learning process-oriented formative assessment framework to cultivate complex skills. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 653. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02200-0>