

EVALUACIÓN EDUCATIVA: RETOS Y DESAFÍOS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Lida Navarrete ¹

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1437-1889>

E-mail: navarretelida61@gmail.com

Doctorando en Education

Universidad Pedagógica Experimental

Libertador (Upel-Rubio)

Venezuela

Recibido: 09/02/2026

Revisado: 13/03/2026

Aprobado: 17/04/2026

RESUMEN

El presente ensayo reflexiona acerca de la evaluación educativa, entendida como un componente fundamental de la instrucción que incide en el aprendizaje de los estudiantes, demanda muchas horas de trabajo a los docentes y cuyos resultados son cruciales para la toma de decisiones respecto a la didáctica y pedagogía del profesorado, las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y los ajustes curriculares y de gestión de la institución educativa. Este objeto de estudio cuenta con un amplio corpus teórico que servirá de fundamento para repensar algunos de sus elementos, los cuales todo docente que pretenda mejorar el aprendizaje de sus estudiantes y su didáctica de enseñanza debería conocer teóricamente y articular en su quehacer diario. Algunos de los elementos a tratar son las definiciones de evaluación de diversos autores, pues es un término polisémico dada la complejidad de su alcance; la clasificación de la evaluación en relación con dos criterios: los agentes que intervienen en ella y el momento y propósito de su aplicación, así como un prototipo integrador llamado evaluación por competencias. Asimismo, se presentará la definición de las técnicas e instrumentos empleados para la recolección sistemática de la información, también los criterios a considerar para su elección. Finalmente, se explicarán los aspectos planteados por Föster (2019) que el profesorado debe tener en cuenta al evaluar a sus estudiantes, denominados por la autora como *alfabetización en evaluación*, entendida como la capacidad para comprender, interpretar y utilizar la evaluación de manera consciente y formativa para mejorar el aprendizaje. Por tanto, el propósito de este artículo, de tipo ensayo científico, es dilucidar la evaluación educativa como agente transformador de la enseñanza y, a la vez, catalizador de la calidad educativa. La ruta metodológica se

¹ Magíster en Lingüística Hispánica, Licenciada en Educación Básica, Docente de Básica Secundaria en el municipio de Sogamoso, Institución Educativa Los Libertadores.

centrará en un análisis riguroso y sistemático de los aportes teóricos de autores contemporáneos.

Palabras clave: evaluación educativa, evaluación por competencias, evaluación formativa, tipos de evaluación, alfabetización en evaluación.

EDUCATIONAL EVALUATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR THE TRANSFORMATION OF TEACHI

ABSTRACT

This essay reflects on educational assessment, understood as a fundamental component of instruction that impacts student learning, demands many hours of work from teachers, and whose results are crucial for decision-making regarding teaching methods and pedagogy, student learning strategies, and curricular and management adjustments within the educational institution. This subject of study has a broad theoretical framework that will serve as a basis for rethinking some of its elements, which every teacher who aims to improve student learning and their teaching methods should understand theoretically and integrate into their daily practice. Some of the elements to be addressed include the definitions of assessment from various authors, as it is a polysemous term given the complexity of its scope; the classification of assessment in relation to two criteria: the agents involved and the timing and purpose of its application; and an integrative prototype called competency-based assessment. Furthermore, the definition of the techniques and instruments used for the systematic collection of information will be presented, along with the criteria to consider for their selection. Finally, this article will explain the aspects raised by Föster (2019) that teachers should consider when evaluating their students, which the author refers to as assessment literacy. This literacy is understood as the ability to understand, interpret, and use assessment consciously and formatively to improve learning. Therefore, the purpose of this scientific essay is to elucidate educational assessment as a transformative agent of teaching and, at the same time, a catalyst for educational quality. The methodological approach will focus on a rigorous and systematic analysis of the theoretical contributions of contemporary authors.

Keywords: educational assessment, competency-based assessment, formative assessment, types of assessment, assessment literacy.

INTRODUCCIÓN

La definición de evaluación en educación es diversa, pues involucra varios elementos cuyo análisis permite comprenderla desde diferentes perspectivas. Por tanto, estudiar un solo concepto resulta limitante, razón por la cual se aportan conceptos de diversos autores con el fin de obtener elementos válidos que permitan una visión lo más general posible. Tyler (como se citó en Castillo y Cabrerizo, 2010) consideraba que la evaluación educativa “es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza” (p.5).

Por lo tanto, es posible determinar que la evaluación educativa no es un evento aislado, sino una fase inherente a la enseñanza, constituida por una serie de pasos sistemáticos mediante los cuales se obtiene información objetiva y fidedigna acerca de la formación integral del alumnado, lo que resalta la naturaleza planificada y continua del acto evaluativo. Además, el autor subraya la función de análisis, que implica determinar, juzgar o valorar, pero con base en la evidencia objetiva (no en intuiciones o percepciones subjetivas del docente), a partir de la cual se emiten juicios sobre el logro educativo, o sea, los niveles de cumplimiento de los objetivos formulados. Igualmente, el autor integra la evaluación con la eficiencia del currículo y de los programas institucionales, y no con el solo acto de calificar cuantitativamente.

Actualmente se presentan numerosos desafíos en materia de evaluación educativa, que se expondrán en los siguientes párrafos. Al respecto, se formularon los

estándares y lineamientos curriculares por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) con el propósito de:

Superar las visiones tradicionales que privilegiaban la simple transmisión y memorización de contenidos en favor de una pedagogía que permita a los y las estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela de acuerdo con la exigencia de distintos contextos. (p. 12)

Por tal razón, en la mayoría de los centros educativos se adoptan, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), modelos y enfoques basados en el Constructivismo, que asume al educando como protagonista activo de la formación y al docente como orientador, asesor o acompañante. Pero algunas prácticas evaluativas distan de este principio, pues el alumno es un agente pasivo cuyo protagonismo se limita a responder exámenes para medir la memorización de conceptos, mientras que los profesores deciden los instrumentos evaluativos en su diseño, aplicación y valoración, dejando de lado la evaluación por competencias, cuya especialización y complejidad aumentan de acuerdo con los niveles de educación. (MEN, 2006).

Chávez et al. (2021) analizaron los fundamentos prácticos de la evaluación formativa en relación con los resultados de aprendizaje de los alumnos y el desempeño profesional de los docentes durante los últimos seis años en los niveles de básica y educación superior, con el propósito de sugerir oportunidades de mejora. Algunos resultados de su estudio revelan que los docentes temen el cambio en materia evaluativa, por lo que optan por la evaluación tradicional y no participan activamente en la evaluación por competencias.

En este escenario los investigadores ven la necesidad de “reajustar el aprendizaje basado en competencias y lograr alcanzarlo (*sic*) mediante una evaluación formativa, pertinente y eficiente” (Chávez, et al. 2021, p. 53); para lo cual el docente debe incluir en sus prácticas de enseñanza estrategias formativas en procura de la formación en competencias de los escolares.

El estudio refiere, además, que los profesores revisan las actividades del alumnado, pero no las registran sistemáticamente para que sirvan como evidencia de aprendizaje sobre la que se emitan juicios de valor que permitan verificar la ejercitación de las competencias. Por estas razones, se sugiere que los educadores incluyan elementos de la evaluación formativa al programar sus sesiones de aprendizaje, dado que “la evaluación formativa constituye, en estos tiempos, el núcleo básico y central para el logro de los aprendizajes basados en competencias” (Chávez et al., 2021, p. 53). Es decir, no sería posible de hablar de formación en competencias, si se siguen aplicando modelos tradicionales de evaluación en los que predomina la repetición memorística de conceptos, en lugar del desarrollo de habilidades para enfrentar los desafíos mundiales.

En este mismo sentido, Casanova (2023) afirma que es inapropiado considerar que los productos de la evaluación dependan exclusivamente del alumnado. Por el contrario, sus resultados obedecen al adecuado funcionamiento de otros elementos del sistema educativo, como su propia organización, la actuación de los docentes y la regulación legal, entre otros. Adicionalmente, asumir la evaluación como oportunidad de formación,

en lugar de mecanismo de imposición de poder, sería lo apropiado, pues de lo contrario se

Deja en manos del profesorado y directivos la toma de decisiones con respecto a los resultados, convirtiendo así el proceso evaluador (...) en un elemento de autoridad y control, sin tener en cuenta el derecho a la participación y a la crítica por parte del alumnado. (Casanova, 2023, p.28).

Como se ha mencionado anteriormente, el docente es un agente fundamental en la evaluación educativa. No obstante, son múltiples los desafíos que el profesorado enfrenta en la actualidad como desarraigar el paradigma de la evaluación tradicional evidenciado en acciones como la aplicación de la evaluación al culminar la sesión de aprendizaje para contrastar sus resultados con los objetivos propuestos inicialmente, la desvinculación de la actividad evaluativa al proceso de formación, asumiéndola como “(...) carácter accidental y no siempre deseable, pues con frecuencia constituye para el profesor origen de decepciones y tensión psíquica” (Rosales, 2014, p.11). De acuerdo con lo anterior, las estadísticas muestran un alto índice de estrés, ansiedad y problemas mentales en docentes activos por sobrecarga laboral. (Sarmiento, 2020).

Además, este mismo autor asegura que en varias ocasiones toda actividad docente depende de determinadas calificaciones, lo que ocasiona un ritmo forzado de trabajo que origina tensión en el docente, que luego la transmite a los estudiantes y que, en muchas ocasiones, la evaluación “ha sido utilizada (...) como instrumento de represión, de amenaza en sistemas predominantes autoritarios de enseñanza” (Rosales, 2014, p. 12). Según esto, es lamentable que a pesar de que el paradigma en evaluación

formativa es conocido desde hacia varias décadas en el campo educativo, en la actualidad siga utilizándose como una herramienta de control por parte de un número amplio de educadores.

Adicionalmente, indica que la evaluación en varios sistemas educativos se asume como mecanismo de selección de estudiantes promovidos y no promovidos, así como para determinar el ranking de los mejores o no tan aventajados dentro de un grupo; en contraste, en pocas ocasiones su propósito es el perfeccionamiento o la mejora del docente.

Por su parte, Moreno (2021) reporta que “históricamente los maestros han corregido los trabajos de los estudiantes sin teoría alguna de retroalimentación, al menos no de forma explícita” (p.24). En relación con lo anterior, los maestros desconocen el marco teórico respecto a la retroalimentación efectiva, por tanto aunque mencionen el término; no lo aplican en sus actuaciones con los estudiantes. En la actualidad, la ausencia de retroalimentación cualitativa se hace presente: los estudiantes no tienen la posibilidad de hacer ajustes a sus errores para volver a presentar las actividades, ni se cuenta con tiempo para indagar en torno a cuáles fueron las dificultades que se presentaron y cómo superarlas.

Además, es evidente en países de Latinoamérica, inclusive en Colombia, la falta de formación de docentes en evaluación educativa. Al respecto, García (2025) insiste en la cualificación de los docentes en evaluación educativa como aspecto fundamental y pilar que soporta la construcción y fortalecimiento de un andamiaje teórico y de

experiencias que posibilitan desarrollar actuaciones docentes con otros significados formativos en relación con la evaluación del estudiante. En evidente, pues muchos maestros no tuvieron la formación necesaria durante el pregrado o en sus años de ejercicio respecto a cómo evaluar efectivamente a sus alumnos.

Si bien es cierto, en Colombia se reglamentó mediante el Decreto 1290 de 2009 la evaluación del aprendizaje para instituciones públicas y privadas por parte del MEN (2009); actualmente se evidencia la falta de apropiación por parte de los educadores de los fundamentos expresados en el decreto, pues tienden a mezclarse y confundirse, se interpretan de manera errónea y carecen de rigor en su empleo, consecuencia de una cultura evaluativa arraigada en prácticas de aula ahistóricas, descontextualizadas y reiterativas.(García, 2025).

Este ensayo científico tiene como propósito reflexionar acerca de la evaluación educativa como agente transformador de la formación que los docentes pretenden en el alumnado de diferentes niveles, lo cual se llevará a cabo mediante la revisión teórica de autores contemporáneos para reflexionar en sus principios, determinar la clasificación de la evaluación educativa respecto a: los agentes que en ella participan, los momentos de su aplicación y sus propósitos; así como la revisión de los planteamientos propuestos por Foster (2019) para la cualificación del profesorado en evaluación educativa como actor protagonista de la enseñanza. El marco referencial está integrado por fuentes primarias de autores expertos en evaluación educativa y por artículos indexados de tesis doctorales sobre investigaciones relacionadas con el tema. En otro apartado se

reflexionará en torno al objeto de estudio para, finalmente, llegar a conclusiones o recomendaciones orientadas a la actuación docente, no solo para mejorar el aprendizaje del estudiante, sino también para que trasciendan a sus futuros procesos de formación y a la efectividad en su quehacer diario como profesional de la educación.

Desarrollo

En la actualidad, existen divergencias en las definiciones de evaluación educativa; por tanto, aquí se exponen los conceptos de algunos autores que aportan elementos importantes para dilucidar epistemológicamente el término. Según León (como se citó en García, 2025):

La evaluación puede asumirse como una actividad dentro de los procesos de formación humana y como tal puede planearse expresa e intencionalmente. Se puede entender como una estrategia para obtener y analizar sistemáticamente la información de retorno sobre los procesos encaminados al cultivo de cada dimensión humana (...) (p.48)

De acuerdo con lo anterior, evaluar implica una planeación desde el inicio de la secuencia de aprendizaje o unidad didáctica y, por tanto, su ejecución no es al final del proceso, sino desde el inicio del mismo. De igual manera, la información producida por la aplicación de los instrumentos y técnicas evaluativas debe utilizarse para monitorear el aprendizaje del alumnado así como para ajustar la metodología de los docentes, con el propósito de alcanzar niveles cada vez más altos de formación en un enfoque humanístico en educación.

Por su parte, la evaluación en educación puede asumirse en dos sentidos “primero, como dispositivo para la construcción del conocimiento escolar legítimo (...) y segundo, la evaluación constituye un acontecimiento ético que nos mueve a comprender las cualidades de la propia práctica y sus efectos” (Cabra, 2025, párr. 4). De acuerdo con lo anterior, la evaluación no solo es una herramienta que da cuenta del conocimiento del estudiante, sino un componente de valor en las prácticas del docente.

En este mismo sentido, Santiago (2023), mediante una investigación documental, explicó la implicación los valores humanos como elementos éticos del profesional de la educación en la evaluación de la primera infancia. De igual forma, persuadió a docentes de los niveles de Básica y Media a revisar sus actuaciones y, si es necesario, replantearlas para que exista coherencia entre el contexto de los estudiantes y sus prácticas de aula en el marco de la evaluación educativa. El sentido ético de evaluación es resaltado por autoras como Casanova (2023) quien sostiene:

Por lo que se refiere a la evaluación, resultará decisivo que esta se impregne de los valores (sociales, democráticos, participativos, solidarios) que se están desarrollando en alumnos y alumnas. No es posible hablar de democracia e igualdad (...) y aplicar, en paralelo, un sistema de evaluación sancionador y clasificador que es utilizado como elemento de autoridad por el profesorado” (p.100).

De acuerdo con sus apreciaciones es imprescindible mantener coherencia entre los valores que la sociedad actual anuncia y las prácticas evaluativas del profesorado, dado que estas deben incorporar un sólido componente axiológico sustentado en principios como la solidaridad y la participación de todos los involucrados, incluyendo docentes y estudiantes.

Por otra parte, Rosales (2014) define la evaluación educativa “como una reflexión crítica sobre todos los momentos y factores que intervienen en el proceso didáctico a fin de determinar cuáles pueden ser, están siendo o han sido, los resultados del mismo” (p.15). Por tanto, se ratifica que la evaluación debe ser planeada desde el comienzo de cada sesión de enseñanza y de ahí en adelante abarca reflexión permanente en torno a la actuación de los docentes, materiales educativos, metodologías, currículo, rol del estudiante; entre otros. Por otra parte, Casanova (2023) afirma que:

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones... (p.64).

De acuerdo con esta interpretación, la evaluación educativa consiste en es una sucesión de acciones planeadas desde el comienzo de la enseñanza, mediante procedimientos coherentes, objetivos y organizados que aseguren la validez de los resultados. Además, en las fases del acto evaluativo se busca obtener información constante y relevante que realmente refleje la realidad del proceso de formación del estudiantado. Todo esto para guiar la formación de los alumnos y ayudarlos a avanzar. Como es evidente, en esta definición, la evaluación se orienta al proceso y su función es formativa.

Por otra parte, la tarea de clasificación de la evaluación educativa es compleja, pues son múltiples los factores que se consideran para este propósito. Rosales (como

se citó en Castillo y Cabrerizo, 2010) y Casanova (2023) coinciden en la evaluación como una sucesión de fases inherentes al proceso didáctico de formación y de acuerdo con el momento en que se aplica la clasifican en evaluación inicial, evaluación continua y evaluación final lo cual ratifica el principio de sistematicidad y continuidad del acto evaluativo.

Además, de acuerdo con su propósito o finalidad, para Castillo y Cabrerizo (2010), la evaluación es “diagnóstica, sumativa o formativa” (p.36). La primera tiene por objeto constatar con claridad las particularidades tanto personales como académicas del estudiante al inicio de la secuencia didáctica, unidad o periodo académico. Esta comprensión es esencial, ya que permitirá al docente adaptar su labor educativa a la realidad de sus estudiantes; es decir, conocer la situación contextual de su grupo al comenzar una nueva etapa escolar o en cualquier etapa del curso, con el fin de identificar necesidades educativas futuras en aspectos específicos.

En relación con la evaluación diagnóstica, Florez (2017) indica que por sí sola, debe ser progresivamente completada con otros enfoques evaluativos que contribuyan a la formación y consolidación de las competencias del estudiantado. Por tanto, su misión específica es determinar el nivel de formación del estudiante al inicio de la unidad de aprendizaje o secuencia didáctica, a fin de identificar sus dificultades o aciertos en su estado actual de formación.

Por otro lado, la evaluación cualitativa o formativa (Casanova, 2023) es la que actúa como reguladora, para hacer ajustes durante el proceso de formación en tiempo

real para el cumplimiento de las metas de aprendizaje y la consolidación de las competencias fijadas en los estándares. Este enfoque evaluativo se fundamenta en el principio de continuidad y está más centrada en los aspectos procesuales que en los productos finales. Además, facilita la obtención de datos en el proceso de formación del estudiantado para redirigir, ajustar, regular, fortalecer y verificar, entre otros, los aprendizajes según cada situación específica. (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Por su parte, Casanova (2023) precisa que este es el modelo más apropiado para la emisión de juicios sobre procesos de educación en los que el componente humano sea lo más importante, en sus palabras: “Una evaluación formativa, continua, criterial, a la que se incorpora la autoevaluación y coevaluación será consecuente con los principios que fundamenten una sociedad democrática”. (p.101). De acuerdo con lo anterior, es preciso afirmar que este tipo de evaluación tiene un alto componente axiológico, pues en su ejecución están inmersos valores individuales, sociales y participativos.

Para Bloom (citado por Castillo y Cabrerizo, 2023), evaluar formativamente contribuye a guiar el aprendizaje porque “el sentido final de las observaciones formativas es determinar el nivel de dominio de un aprendizaje preciso y concretar los aspectos de la tarea que aún no se han dominado” (p.35). Por lo tanto, evaluar formativamente ayuda a detectar las posibles dificultades en los alumnos para que el docente, como asesor en el proceso, le ayude a superarlas.

En este mismo sentido, Popham (2013) afirma que “la evaluación formativa que realmente vale para los alumnos debe ser una evaluación formativa en el aula y desde

el aula” (p.18). De ahí el rol protagónico del profesional en educación en este tipo de evaluación, pues de sus actuaciones *in situ* con sus estudiantes depende su efectividad. Para este mismo autor, las progresiones de aprendizaje, entendidas como un conjunto de subcompetencias y un corpus de conocimientos que los alumnos deben comprender para lograr el propósito de aprendizaje, proporcionan a los profesores un marco para contribuir a los posibles ajustes que deban realizar antes de que el proceso finalice.

Por otra parte, un elemento fundamental de la evaluación formativa es la retroalimentación, señalada por Moreno (2021) como su componente esencial, definida por él como datos suministrados por el evaluado en referencia a la comprensión y rendimiento académico. Esta actividad ocurre después de la enseñanza y puede ser ofrecida por docentes, compañeros o padres de familia.

Al respecto, Shute (como se citó en Moreno, 2021) distingue entre retroalimentación inmediata y diferida; la primera se da posteriormente a la formulación de una pregunta a los estudiantes, y la diferida se produce después de que el estudiante ha finalizado la evaluación completa. Por otra parte, Moreno (2021) explica la diferencia entre la retroalimentación intrínseca, que se realiza dentro del aula de clase, y la extrínseca, que se realiza fuera del espacio de clase y dentro de un plazo determinado. Asimismo, diferencia entre retroalimentación valiosa que proporciona información oportuna y que se puede utilizar; sobre el rendimiento, mientras que la retroalimentación de bajo valor se limita a un conjunto de convenciones académicas y a mencionar lo correcto o lo incorrecto de las tareas de aprendizaje.

Por lo anteriormente mencionado, resulta imprescindible la revisión de los elementos teóricos de la retroalimentación, pues es el elemento más importante para desarrollar en el aula evaluaciones formativas, ya que si esta actividad se desarrolla de manera efectiva, se asegurarán aprendizajes duraderos que los discentes emplearán significativamente no solo para la sesión de clase, sino a lo largo de sus vidas.

Por otro lado, la evaluación tradicional o sumativa se efectúa al terminar el intervalo de tiempo definido por la institución (periodo, ciclo, trimestre, semestre) para verificar los resultados obtenidos durante dicho intervalo. Su objetivo es obtener el resultado definitivo, el nivel de cumplimiento del estudiante con referencia a los objetivos de aprendizaje establecidos. Este enfoque evaluativo es de carácter punitivo o sancionario y se realiza con fines de acreditación, ya que permite determinar si un alumno aprueba o no la asignatura, si avanza al siguiente nivel o si recibe o no un título en particular.

Al respecto, Castillo y Cabrerizo (2010) ratifican: “en la evaluación sumativa cobra presencia y significado la intencionalidad de las evaluaciones anteriores: inicial-diagnóstica y procesual-formativa” (p.39). Por tanto, según los autores, esta forma de evaluación se relaciona con los enfoques diagnóstico y formativo pues los complementa especialmente al finalizar la secuencia de aprendizaje y recoge la valoración tanto de procesos como de productos finales o evidencias. Además, Flórez (2017) indica:

La evaluación sumativa tiene lugar al final del proceso de enseñanza y aprendizaje y permite a los estudiantes demostrar lo que han aprendido. Las estrategias de este tipo de evaluación podrán evaluar aspectos como

la aplicación de conocimientos, la comprensión de los procesos y la obtención y síntesis de la información. (p.28).

De acuerdo con los autores citados anteriormente, la evaluación sumativa no debe ser satanizada; sino empleada en sincronización con las demás. Contrariamente, Casanova (2023) considera que no es el tipo de evaluación más fidedigno para aplicar a los procesos ya que la formación no se enfoca en llenar de datos las cabezas de los alumnos, sino formar personas críticas e innovadoras que el aprender modifican progresivamente sus conductas. Por tanto, la autora afirma que la evaluación sumativa “solo registraría la fragmentación artificial y nefasta de un continuo, los aprendizajes no se suman unos a otros: se reorganizan unos con otros, reestructuran el saber y hacer del sujeto”. (Casanova, 2023, p. 73). Desde esta perspectiva, se evidencia que, para algunos autores, la evaluación sumativa tiene beneficios aplicables en la actualidad y se articula con la evaluación diagnóstica y sumativa, mientras que otros consideran que hay otras alternativas a tener en cuenta por parte del profesorado.

En referencia al tema que nos ocupa, Pantoja et al. (2024) desarrollaron un estudio cuya metodología consistió en la revisión de antecedentes cuyo objeto de estudio fue la evaluación tanto sumativa como formativa en el aprendizaje a largo plazo y así determinaron los efectos de cada una en la formación por competencias del estudiantado. Entre los resultados más representativos, se evidenció que el enfoque formativo promueve la conciencia cognitiva y la autorregulación gracias a la retroalimentación constante, en tanto que el enfoque sumativo al incluir componentes

novedosos como trabajos reflexivos y gamificación, ayuda a consolidar los conocimientos adquiridos de manera duradera. De acuerdo con estos resultados, se evidencia la complementariedad entre ambas, pues cada una cumple un propósito y resulta útil en el entorno educativo.

Según su extensión, Castillo y Cabrerizo (2010) distinguen entre *evaluación global*, *evaluación parcial* y *evaluación interna*. La primera pretende abarcar todas las dimensiones del centro educativo, del programa o del estudiante, como partes de un todo, en las que cualquier cambio en alguno de sus elementos afecta a los demás. Específicamente enfocada en el aprendizaje del alumnado, podría considerarse una evaluación integradora, ya que contempla el grado de cumplimiento de los objetivos definidos en las diferentes asignaturas del currículo. Por otra parte, en el enfoque de evaluación parcial se emiten juicios sobre una asignatura o tema concreto, que incluye contenidos actitudinales, declarativos (conceptuales-factuales) o procedimentales. Finalmente, el enfoque evaluativo interno es el que se ejecuta por miembros de la institución educativa(docentes y directivos) e incluye tanto los procesos a evaluar como sus resultados.

Desde otra perspectiva, según sus agentes, se habla de *autoevaluación* cuando los evaluadores evalúan su propio trabajo, lo cual puede aplicarse tanto a profesores, quienes pueden hacerlo a través de su propia reflexión sobre su quehacer en la enseñanza, como al alumnado. Además, la *heteroevaluación* se efectúa en las instituciones educativas con la participación de sus propios integrantes, generalmente,

el maestro evalúa a sus estudiantes, y la *coevaluación* es la modalidad en la que las mismas personas se evalúan entre sí, o sea “evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente”. (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.40). Por lo tanto, este tipo de evaluación propicia la valoración entre pares, acción en la cual también hay aprendizaje, pues el alumno al evaluar a su compañero tiene clara la responsabilidad que esto implica, por tanto ha de tener claros los contenidos que va a revisar.

Actualmente, el sistema educativo ha pasado de la evaluación tradicional a incorporar un elemento novedoso conocido como *competencias básicas*. Castillo y Cabrerizo (2010) afirman:

En este sentido, la legislación educativa actual, al establecer un currículum por competencias básicas, obliga al profesorado a actuar, no como un simple transmisor de conocimientos, sino a ser un asesor, orientador y dinamizador del alumnado en el proceso de adquisición de esas competencias. (p.120).

De ahí que se deba asumir un nuevo paradigma en el que la evaluación es una actividad vinculada a la enseñanza y el aprendizaje, cuya función es reflexionar en torno a la información obtenida, como herramienta de mejora continua; en vez de elemento de sanción o castigo. Dicho enfoque incluye las evaluaciones sumativa, formativa y diagnóstica como partes articuladas en un todo, en donde cada una cumple una función que alimenta al sistema.

A este respecto, Casanova (1999, citada por Castillo y Cabrerizo, 2010) sugiere una metodología para el proceso de evaluación compuesta por las siguientes etapas:

obtención de datos de manera sistemática y rigurosa, análisis de datos y extracción de conclusiones y valoración sobre lo evaluado. Como se evidencia, la evaluación vista desde esta perspectiva reviste un carácter sistemático, riguroso de recogida de datos o evidencia, análisis objetivo por parte del docente, para concluir con la valoración crítica basada en evidencia objetiva; actividad contraria a calificar basándose en apreciaciones subjetivas. Este proceso se sintetiza en el siguiente esquema, con las actuaciones por parte del docente en cada fase:

Figura 1.

Proceso metodológico para la evaluación.



Como se evidencia en el esquema anterior, las evaluaciones sumativa, formativa y diagnóstica no son excluyentes, sino que cada una constituye un elemento fundamental en un sistema complejo en el que se ven beneficiados todos los que intervienen en este: docentes y estudiantes. Por otra parte, Castillo y Cabrerizo (2010) indican que la evaluación en educación va más allá del diseño de pruebas escritas, en lugar de esto ven la necesidad de que los docentes reflexionen antes de diseñar las evaluaciones de sus estudiantes para cambiar el paradigma tradicional que históricamente se ha desarrollado, solo así se podría hablar de una cultura en materia de evaluación educativa.

Todo lo anterior, resulta de mucha importancia pues, hasta este punto, es innegable que la evaluación educativa no puede entenderse desde otra realidad que no sea como proceso inherente al de formación del alumnado. Asimismo, en el enfoque evaluativo por competencias se deben incluir contenidos declarativos, actitudinales y procedimentales; los cuales deben integrarse a los demás elementos de las competencias como los valores, actitudes, aptitudes del evaluado; tanto en la planeación como en la ejecución. (Castillo y Cabrerizo, 2010).

A este respecto, Pereda (como se citó en Cerda, 2011) indica que los elementos técnicos, afectivos, sociales y cognitivos hacen parte de las competencias; por tanto, no basta con saber y hacer, sino que lo importante es saber hacer y saber estar, o sea, adoptar las reglas de un grupo o contexto determinado. En este sentido, es necesario

diferenciar los saberes declarativos (conceptuales o factuales), actitudinales y procedimentales.

Según Cerda (2011), los conocimientos conceptuales son el conjunto de conceptos, definiciones, leyes o axiomas que hacen parte del saber-saber; los contenidos procedimentales tienen que ver con el conjunto de habilidades y destrezas que hacen parte del saber-hacer, es decir, la capacidad de llevar a la práctica no solo los contenidos conceptuales, sino también las destrezas, habilidades y capacidades para el logro de un propósito en una situación determinada. Además, los conocimientos actitudinales, hacen parte del saber-estar y tienen que ver con las capacidades de aceptación y cumplimiento de reglas, así como la adaptación a determinado grupo.

En este orden de ideas, para determinar si el estudiante alcanza una competencia, el modelo de evaluación por evidencias resulta el más conveniente. Según Vargas (2019), dicho modelo permite crear métodos de evaluación, que aseguran la fiabilidad de los resultados porque se basa en estándares definidos de evaluación y asegura que los procedimientos y los resultados estén en consonancia con las metas establecidas al momento de evaluar. Por lo tanto, las actividades se convierten en el fundamento cognitivo y práctico que impulsa al estudiante a desarrollar la acción, el comportamiento o el resultado que evidenciará su verdadero conocimiento. En otras palabras, Vargas (2019) explica:

El modelo de evaluación basado en evidencias aplicado en el aula se puede convertir en una herramienta poderosa para valorar los aprendizajes de los estudiantes y evidenciar las competencias en contextos diversos,

partiendo de situaciones situadas en problemáticas reales, que demanden de los estudiantes tareas realmente complejas y auténticas. (p.60).

Por tanto, dentro de la planeación de la evaluación educativa el docente debe determinar cuáles evidencias de aprendizaje espera de sus estudiantes las cuales deben estar relacionadas con el contexto del alumnado; cuyos criterios debe informarles de manera oportuna, para que la evaluación sea realmente objetiva; sin descuidar el proceso que se siguió para obtenerlas.

De los modelos propuestos anteriormente para evaluar por competencias, se evidencia la relevancia de determinar las técnicas e instrumentos de recolección de datos que posteriormente serán sometidos a juicios valorativos por parte del docente para estipular el nivel de aprendizaje logrado respecto a los propósitos establecidos.

En este orden de ideas, Palacio (2025) afirma que las competencias pueden materializarse en contenidos, los cuales deben estar estructurados de manera acorde con el proceso, es decir, *saber, ser y convivir*. Por tanto, la evaluación por competencias incluye diversos tipos de contenidos, no solo los declarativos o conceptuales. Por tanto, en los párrafos siguientes se explicará la diferencia de cada uno de estos, así como las estrategias más apropiadas para evaluarlos, según Castillo y Cabrerizo (2010) la evaluación de contenidos, conocimientos teóricos o contenidos declarativos es el campo más reconocido por los educadores, ya que ha recibido la mayor atención en la actividad evaluadora. Evidentemente, la mayoría de docentes conciben aún la evaluación como sinónimo de aplicación de pruebas que les permitan evidenciar aprendizajes

memorísticos, descontextualizados y carentes de significado para un gran número de estudiantes.

Por otra parte, Palacio (2025) afirma que los contenidos declarativos comprenden conceptos, datos, leyes y teorías y definiciones, entre otros. Es decir, los saberes que el alumno aprende de manera memorística o por asimilación, o sea, en relación con los que el estudiante ya posee. Novak y Gowin (como se citó Castillo y Cabrerizo, 2010) proponen el uso de mapas de conocimiento, esquemas, mapas semánticos para la evaluación de conceptos, así como las pruebas de selección múltiple con única respuesta, que resultan óptimas para ello.

Por otro lado, la evaluación de contenidos procedimentales, los cuales, según Coll et al. (como se citó Castillo y Cabrerizo, 2010), “designan un conjunto de acciones, formas de actuar y de llegar a resolver tareas”. Son conocimientos referidos al saber hacer cosas o sobre las cosas (...) que hacen referencia a las actuaciones para solucionar problemas, para llegar a objetivos o metas.” (p.139). En este mismo sentido, Palacio (2025) los define como saberes que incluyen procesos, técnicas, métodos y estrategias orientados a la acción porque está basado en la ejecución de actividades. Este tipo de contenidos proporciona herramientas y aptitudes para que el alumno construya su propia cultura y desarrolle el trabajo mental.

Para evaluarlos, Castillo y Cabrerizo (2010) proponen técnicas e instrumentos variados, entre los que se encuentran observación directa del docente con técnicas de registro de lo observado, actividades orientadas a procesos, aprendizaje basado en

problemas o proyectos; técnicas grupales, cuestionario de pregunta abierta, análisis de gráficos, entre otros. En suma, con la variedad de contenidos procedimentales disponibles, lo fundamental es elegir los más apropiados según el nivel o la materia en la que se lleva a cabo la labor educativa. Después, organizarlos y planificarlos adecuadamente para facilitar su evaluación posterior.

Por otro lado, en relación con los contenidos actitudinales, Palacio (2025) indica que tienen que ver con las habilidades y valores del estudiante que posee el alumnado para convivir con otros. En otras palabras, los contenidos actitudinales son los que reconocen la actuación del alumnado respecto al aprendizaje como el interés, el esfuerzo, la buena disposición, la actitud general, la creatividad y la curiosidad intelectual, entre otros. Igualmente, están relacionados con valores éticos y sociales que debe tener el estudiante para adaptarse a un grupo.

Al igual que los saberes procedimentales y declarativos; los contenidos actitudinales se deben evaluar de forma globalizada, no por separado. (Castillo y Cabrerizo, 2010). Para estos autores “son los valores socioculturales del exterior los que determinan las actitudes y valores imperantes en el interior de las aulas” (p.146). En relación con ellos, programar actividades independientes a las clases para valorar lo actitudinal en los estudiantes, es un error que prevalece con frecuencia en las instituciones educativas, pues estas se demuestran en sus relaciones interpersonales dentro del aula y por ende, la observación del docente es la mejor alternativa para su valoración.

Coherente con lo anterior, Bolívar (como se citó en Castillo y Cabrerizo, 2010) considera que las apreciaciones hechas por los docentes sobre la forma de actuar de sus estudiantes son la forma más apropiada para su valoración, pues señalan:

Cuando el diseño curricular así lo establece, a la hora de evaluar el proceso de aprendizaje de contenidos actitudinales, no deben estar programados independientemente, ni enseñarse de forma explícita en la práctica evaluativa diaria, por lo que no deben ser evaluados independientemente del resto de contenidos, que también forman parte de las competencias básicas. (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.147).

Debido al carácter sistemático y riguroso de la evaluación por competencias, es indispensable emitir juicios valorativos con base en evidencias observables, no por intuición o capricho del educador. En este sentido, Castillo y Cabrerizo (2010) recuerdan que un buen profesional no puede reducirse al uso de pruebas escritas, sino que debe utilizar variadas técnicas, entre las cuales se encuentran entrevistas, encuestas, observación, rúbricas, portafolios y e-portafolios.

En relación con las técnicas e instrumentos de recolección de información en evaluación, Castillo y Cabrerizo (2010, p.328) afirman: “Se trata de un método operativo de carácter general que permite poner en juego distintos procedimientos o estrategias para obtener la información que se desea obtener y suele utilizar varios instrumentos”. Por tanto, el docente debe emplear diversas estrategias para obtener información especialmente de tipo cualitativo, así como su documentación o registro; debido a que esta práctica permite la triangulación de datos obtenidos mediante diversas técnicas para que la emisión de juicios valorativos sea más objetiva y confiable, sin sesgos o

exclusiones de aspectos que pueden ser importante en la evaluación de aprendizajes.

Según Föster (2017):

El tipo de instrumento que se utilice debe ser pertinente a los objetivos de aprendizaje que se pretenden evaluar. Como docentes, tenemos que recordar que las técnicas e instrumentos de evaluación tienen limitaciones y ventajas, por lo que es importante que tengamos conocimientos profundos de ellos para poder seleccionar o construir el que mejor se ajuste a nuestra necesidad. (Parr.2).

Por su parte, Casanova (2023) considera que tanto las técnicas como los instrumentos de recolección de datos en evaluación deben cumplir ciertos criterios para que los datos sean válidos y fiables. Algunas de estas especificaciones son: la fijación clara de propósitos de aprendizaje, su planeación, estructuración y su documentación; así como la triangulación de la información obtenida. Al respecto, Casanova (2023) afirma: “En cualquier caso, las técnicas empleadas para la recogida de datos han de favorecer que esta resulte todo lo rigurosa, sistemática, controlada y completa que se considere necesario en orden a que el modelo de evaluación planteado cumpla sus funciones”. (p.134). Por lo tanto, el docente debe emplear diversas estrategias para la obtención de un corpus considerable de información para luego ser triangulada y analizada en cumplimiento de los propósitos reales de la evaluación.

Como se dilucidó en los párrafos precedentes, el docente es un actor fundamental en el diseño de evaluaciones de diversas tipologías en cualquiera de sus tipologías (por competencias, diagnóstica, sumativa, formativa y auténtica). No obstante, varias investigaciones han mostrado el desconocimiento del docente sobre cómo llevar a la

práctica los diferentes elementos que la componen. Föster (2017) denomina *alfabetización evaluativa* la serie de conocimientos que debe tener el profesional de la educación en materia evaluativa, así como las estrategias para aplicarlos de manera efectiva en sus actuaciones académicas.

La alfabetización en evaluación es definida por Popham (como se citó en Föster, 2017, p.267) “como la comprensión de un docente respecto a los conceptos fundamentales y procedimientos de evaluación, los que probablemente considerará en las decisiones pedagógicas que tome”. Por tanto, el docente alfabetizado en evaluación posee habilidades y conocimientos que orientarán su actuación.

Para Montes (como se citó en Föster, 2017), los procesos de evaluación e instrucción deben ser comprendidos como una moneda de dos caras, más que abordarlas por separado. Del cómo y del qué se evalúa dependen la formación del alumnado y los posibles ajustes pedagógicos y didácticos que haga el maestro en la enseñanza. De ahí la necesidad de la alfabetización en materia evaluativa, con el fin de que el docente pueda elaborar evaluaciones confiables para posteriormente gestionarlas y tomar decisiones respecto a la enseñanza con base en los lineamientos curriculares.

Debido a que la forma de evaluar del profesor está condicionada por sus concepciones y experiencias, resulta relevante revisar el significado que la evaluación educativa ha tenido a lo largo del tiempo. Deneen y Brown (como se citó en Föster, 2017) identifican tres momentos: antes de los 90, los docentes se enfocaban en evaluaciones

sumativas propósito fue clasificar a los estudiantes como buenos o malos. La evaluación fue influida por teorías psicológicas y por la medición cuantitativa.

En esta época no se abordaba lo formativo de la evaluación, por tanto, no se incluyó la retroalimentación. Entre los 90 y comienzos del S.XXI predominó la evaluación sumativa, pero con la incursión un enfoque formativo o evaluación para el aprendizaje (Moreno, 2021), en la cual hubo resistencia ante la medición cuantitativa y la evaluación en el aula con las pruebas estandarizadas. Actualmente, se combinan diversos tipos de evaluación con la retroalimentación como elemento esencial, como complemento clave para monitorear y certificar el aprendizaje.

Según Föster (2009), un docente alfabetizado en evaluación ha de dominar los siguientes criterios para que el proceso sea eficiente: *evaluaciones válidas y confiables*. De acuerdo con lo anterior, a pesar de que existe una amplia gama de instrumentos para evaluar, estos se reducen en su aplicación en la práctica, pues solo se tienen en cuenta los que están asociados a una forma sencilla de calificar, dejando de lado los que revisten complejidad.

Esta situación sesga la recolección de información como evidencias que permitiría monitorear el aprendizaje de los estudiantes. El docente, entonces, podría utilizar estrategias evaluativas que no requieren mucho tiempo de revisión ni necesariamente la asignación de una calificación, como formular una pregunta relacionada con los temas o la elaboración de organizadores gráficos a manera de síntesis.

En relación con el criterio de calidad, es necesario precisar que las evaluaciones realizadas por el docente estén relacionadas con los objetivos de aprendizaje, por tanto, estos deben estar formulados de manera precisa y sin ambigüedades, emplear verbos que sean medibles y observables para que den cuenta del desempeño real del estudiante. Föster (2019) indica al respecto:

A esta coherencia entre lo que enseñamos y evaluamos se le denomina *validez instruccional*, por tanto, cuando hablamos de un instrumento que debe ser válido y confiable, estamos suponiendo que este cumple con criterios de calidad en su elaboración y que está alineado con los objetivos de aprendizaje que se pretenden evaluar con él. (p. 13).

Otro criterio en alfabetización evaluativa es *comprender el desempeño de los evaluados*, el cual permite considerar lo favorable o desfavorable de cada instrumento de acuerdo con los contenidos actitudinales, procedimentales o declarativos que se vayan a evaluar y la forma en que este se puntúan. Por ejemplo, si se va a evaluar el aprendizaje conceptual o declarativo, la prueba escrita sería el instrumento ideal. No obstante, este no tomaría en cuenta el aprendizaje actitudinal o procedimental, para el cual sería útil un instrumento que exigiera la ejecución de procedimientos o técnicas.

En este aspecto, el dominio disciplinar del docente es fundamental, ya que, mediante la formulación de preguntas clave durante las clases, puede monitorear el aprendizaje de sus estudiantes. Para Jones y Moreland (como se citó en Föster, 2019), se ha observado que un profesor que maneja adecuadamente el contenido educativo involucra a sus alumnos al fomentar preguntas en el aula, lo que le permite obtener datos

sobre cómo están analizando y procesando la materia que se les presenta. Además, este docente aplica prácticas de evaluación más efectivas empleando aspectos tanto formativos como sumativos.

El tercer criterio tiene que ver con la *gestión y la calificación de las evaluaciones de forma apropiada*. Este aspecto se relaciona con algunos errores que presenta el docente al emitir un juicio valorativo de la evidencia de aprendizaje del estudiante. Como expresa Föster (2019), se ha evidenciado que las valoraciones que hacen los profesores sobre el desempeño del alumnado (calificaciones, rangos, clasificaciones) afectan significativamente sus vivencias educativas, las cuales, al ser desfavorables para los estudiantes, provocan falta de motivación para abordar la asignatura.

Por ello, el docente debe ser cuidadoso al emitir juicios errados sobre las evidencias de aprendizaje que recoge. Para evitarlos, se debe revisar el objetivo o propósito de aprendizaje planteado al inicio de cada sesión, pues muchas veces se evalúan aspectos que no están dentro de dicho objetivo. Por ejemplo, si en producción escrita se va a evaluar la estructura de un tipo de texto, el contenido no es lo fundamental, sino la estructura en sí. Por el contrario, si lo preponderante es el contenido, la estructura pasa a segundo plano.

Otro desacierto por parte del docente para Föster (2019) es que “los profesores tienen a asociar las calificaciones con la conducta de un estudiante o con sus características personales y familiares, emitiendo juicios subjetivos respecto a su rendimiento”. (p.15). Por tanto, si un estudiante es considerado como “bueno” desde la

perspectiva del docente, será más permisivo con sus imprecisiones; al contrario si desde su criterio es un estudiante “problema”, su juicio será diferente.

Asimismo, el análisis correcto de las evidencias que el educador recoge de sus alumnos es fundamental, y no debe ser intuitivo ni basarse en percepciones sesgadas de los resultados obtenidos por sus estudiantes. Igualmente, se han documentado actuaciones erráticas por parte de los profesionales en educación en relación en cómo calculan las calificaciones, para luego obtener conclusiones sobre el aprendizaje de los estudiantes; sin tener presente qué tipo de saberes estaban evaluando, el grado de dificultad con que valoraron, la metodología de sus clases; entre otros aspectos (Föster, 2019).

El cuarto criterio se relaciona con *la comunicación oportuna de los resultados a los evaluados* la cual incluye la información en relación con los resultados incluyendo la retroalimentación de los aciertos u oportunidades de mejora de una evidencia de aprendizaje, registrados de manera cualitativa por el docente. Esta actividad también aplica al enfoque sumativo en evaluación. La diferencia es que en este último, se ejecuta fuera de la planificación del docente y el estudiante es quien tiene la responsabilidad de asumirla.

Por lo tanto, para la divulgación de los resultados de las evaluaciones el docente debe comparar los objetivos previamente establecidos y lo que el alumno logró; e informarlo a las partes interesadas (estudiantes, padres de familia, institución educativa). Es plausible que dichos resultados estén respaldados por las evidencias de aprendizaje

sobre las cuales se emitieron los juicios valorativos. Para Roger y Swanson (2006), para que sea efectiva la comunicación de resultados, es necesario que el docente proporcione a sus alumnos y sus acudientes información acerca de cómo se valorará un aprendizaje determinado y los métodos empleados; de tal manera que todos los involucrados comprendan el proceso evaluativo.

Finalmente, han de considerarse las responsabilidades legales y éticas al evaluar. Al respecto, Moreno (como se citó en Föster, 2017) plantea la fuerte dimensión ética que posee la evaluación, sin embargo, en la práctica los docentes toman distancia de este componente, pues dan más prioridad al qué y cómo evaluar, otorgando a la evaluación un carácter más de tipo técnico que axiológico.

En relación con el sentido ético de la evaluación, se destacan algunos principios y directrices como recopilación de la información, elección de determinados instrumentos, puntuación y calificación del desempeño estudiantil, análisis objetivo de los resultados y comunicación oportuna de los mismos. (Föster, 2019).

Reflexiones finales

En el contexto de la enseñanza, la evaluación educativa se asume como un camino integral, permanente y responsable que trasciende la mera medición de logros. Más allá de calificar, su propósito fundamental es apoyar, guiar y revolucionar la formación del estudiantado. Se subraya que el educador, actor esencial en la evaluación, debe incorporarla de forma orgánica a la enseñanza, entrelazando las metas de aprendizaje con los métodos educativos y las herramientas empleadas. Esta visión

impulsa la construcción de un esquema evaluativo basado en la reflexión, la justicia y el avance constante.

Asimismo, se concluye que la alfabetización del profesorado en evaluación es primordial para garantizar la firmeza y la veracidad de los procesos de valoración. Un profesor capacitado en evaluación comprende los principios de validez en la enseñanza, analiza con objetividad las evidencias de aprendizaje y expone los resultados de manera ética y transparente. Sin embargo, se indica que muchas prácticas vigentes aún se ven afectadas por la inercia, el volumen de trabajo y la escasez de tiempo, lo que disminuye el poder formativo y transformador de la evaluación. Por ello, es crucial fortalecer la preparación de los profesores en esta competencia profesional.

Igualmente, se alienta a los educadores a abordar la valoración del alumno como un proceso de formación, en el que equivocarse se perciba como una oportunidad para crecer, no como algo punitivo. Por eso, es bueno que usen distintos instrumentos al momento de evaluar (como listas de cotejo, carpetas de trabajos, mirar cómo actúan, charlas, tareas) y que haya momentos para que los alumnos se evalúen entre ellos y a sí mismos, ayudándoles a aprender a regular su propio aprendizaje. También, es clave que siempre den comentarios que expliquen bien qué tal lo están haciendo, buscando que mejoren en cómo piensan, cómo hacen las cosas y cómo se comportan.

Además, las escuelas tienen que darles a los maestros espacios para pensar en cómo enseñan y para que se sigan formando en evaluación, creando grupos en los que aprendan juntos. Si las escuelas aceptan que la evaluación sirve para formar a los

alumnos, se podrá cambiar la forma tradicional de calificar por maneras más humanas, equitativas y acordes con lo que se busca en la educación. Solo si la evaluación es justa, analítica y en la que todos participan, se podrá asegurar que la educación de calidad que ayude a los alumnos a crecer en todos los sentidos.

La evaluación efectiva es un agente transformador de la instrucción que requiere la cualificación y actualización continua del profesorado, así como una reflexión ética y metodológica para contribuir a la calidad educativa. Asimismo, la integración de diversas modalidades evaluativas, especialmente la formativa, contribuye a la construcción de competencias y valores democráticos, promoviendo un aprendizaje significativo y equitativo.

Finalmente, dado que la evaluación es inherente a la formación, resulta necesario reconsiderar el modelo tradicional de evaluar a los estudiantes mediante pruebas escritas o exámenes, de manera descontextualizada y con el único propósito de verificar la memorización de conocimientos sin sentido significativo para ellos. Al contrario, es necesario que los docentes superen las resistencias al cambio y asuman el enfoque formativo al momento de evaluar para la mejora del aprendizaje de los alumnos, la formación por competencias en los estudiantes y metodologías activas y motivadoras en los docentes.

De igual manera, es preponderante que el acto evaluativo esté en coherencia con los demás elementos curriculares (objetivos de aprendizaje y metodologías) para que realmente se responda a los principios constructivistas de aprendizaje, en el que el

aprendizaje es significativo, duradero, contextualizado, el cual ocurre por la conexión entre saberes que el estudiante ya posee y la nueva información.

REFERENCIAS

- Cabra Torres, F. (2025). *Evaluación y formación. Sujeto, praxis y experiencia educativa*. Pontificia Universidad Javeriana. https://doi.org/https://www-ebooks7-24-com.biblio.uptc.edu.co/?il=45635&pg=evaluacion_formacion-2.xhtml#
- Casanova, M. A. (2023). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla . <https://www-digitaliapublishing-com.biblio.uptc.edu.co/a/137339>
- Castillo Arredondo, S., Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación. <https://www-ebooks7-24-com.biblio.uptc.edu.co/stage.aspx?il=&pg=&ed=>
- Cerda Gutiérrez, H. (2011). *La nueva evaluación educativa: desempeños, logros, competencias y estándares*. Editorial Magisterio. <https://bibliotecadigital-magisterio-co.biblio.uptc.edu.co/libro/la-nueva-evaluaci-n-educativa#>
- Chavez, L. A., Peña, C. A., Gómez, S. Y., Huayta, Y. J. (2021). Evaluación formativa: un reto en la educación actual. *Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 10(3), 41-63. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.103.41-63>
- Föster C. (2019). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC. <https://www-digitaliapublishing-com.biblio.uptc.edu.co/a/175539>
- García Carrillo, L. S. (2025). *A evaluar también se aprende. La evaluación en la formación de profesores*. Kinesis. <https://www-ebooks7-24-com.biblio.uptc.edu.co/visorBook.aspx?i=45790&t=2637E9A4-A607-455A-B2C1-0CD991586D40>
- Moreno, T. (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la evaluación formativa*. Casa abierta al tiempo. Unidad Cuajimalca. <http://dccd.cua.uam.mx/libros/investigacion/Retroalimentacion.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

- Ortiz Franco, J. V. (2002). La evaluación de los aprendizajes en universidades colombianas. Klasse. <https://www-ebooks7-24-com.biblio.uptc.edu.co/stage.aspx?il=&pg=&ed=>
- Palacio Valencia, D. M. (2025). Evaluación de aprendizajes y competencias. Politécnico de Colombia. <https://politecnicodecolombia.edu.co/campus/estudiantes/views/dashboard.php>
- Pantoja, D., Trujillo, E., Bonilla, I., Ruíz, M., & Sangoquiza, D. (2024). Efectividad de la evaluación formativa y sumativa en el aprendizaje profundo y la retención a largo plazo. *Ciencia latina revista científica multidisciplinar*, 8(5), 13368-13383. <https://doi.org/https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/14791/23133>
- Popham, W. (2013). *Evaluación trans-formativa: el poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea Ediciones. <https://www-digitaliapublishing-com.biblio.uptc.edu.co/a/29007>
- Rosales Mejía, M. M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y assesment su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Educación, Innovación y Educación*. Buenos Aires Argentina: Innovación y Educación. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/60520610/662_220190907-26539-5gm2uo-libre.pdf?1567909729=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DProceso_evaluativo_evaluacion_sumativa_e.pdf&Expires=1761254657&Signature=b-sGA75qlCKfji1evZoMR2kCZIPfY4vnYeJ
- Santiago Díaz, Y. (2023). Valores éticos: componente integrador del Ethos del docente en su praxis evaluativa de educación inicial. *Momboy*(20). <https://doi.org/https://doi.org/10.70219/mby-202023-94>
- Sarmiento Gonzàlez , J. R. (2020). Malestar docente y salud mental en Colombia (Trabajo de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). Repositorio institucional UPN. <https://repositorio.upn.edu.co/items/c21923c7-b9f5-44d2-8d39-246e9b110465>
- Vargas, G. M. (2019). El modelo basado en evidencias y el diseño de pruebas por competencias en el aula. *Infancias. Una mirada a la diversidad*, 58-61. <https://doi.org/https://bibliotecadigital-magisterio-co.biblio.uptc.edu.co/user/login?destination=node/103944>