

TRANSFORMANDO LA EVALUACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y SU INFLUENCIA EN EL ÉXITO ACADÉMICO

Sandra Milena Cañizares Torrado
Código Orcid: 0009-0007-7118-5961
e-mail: samict1204@gmail.com
Institución Educativa Colegio Agustina
Ferro, Ocaña N de S
Colombia

Yesica Paola Espinosa Ayala
Código Orcid: 0009-0009-4119-8985
e-mail: yespinosa17@gmail.com
Institución Educativa Colegio Aurelio
Martínez Mutis de Puente Nacional de
Santander.
Colombia

Marily Ojeda Olarte
Código Orcid: 0009-0002-3738-8689
e-mail: marilyojedaolarte@gmail.com
Institución Educativa Camilo Torres Restrepo.
Barrancabermeja, Santander
Colombia

Recibido: 09/10/2025

Aprobado: 23/10/2025

RESUMEN

A lo largo de la historia, la evaluación educativa ha ido desplazándose desde posturas que centraban su atención en la medición del rendimiento hasta otras más globales e integradoras en las que las prácticas docentes acaban desempeñando un rol fundamental en lo que respecta a la generación de éxitos en el rendimiento. Con este trabajo se pretende llevar a cabo un ejercicio crítico sobre las relaciones que se producen entre la evaluación formativa, las prácticas pedagógicas reflexivas y la elaboración de aprendizajes significativos, en el marco del desarrollo de una revisión teórica rigurosa. Examinando diferentes fuentes documentales se estudian los discursos evaluativos contemporáneos, los fundamentos de la evaluación auténtica, la figura del docente como mediador pedagógico y las implicaciones éticas y epistemológicas de los modelos centrados en evidencias. La discusión se desarrolla en clave interpretativa, para argüir que la transformación de la evaluación no puede limitarse tan sólo a una cuestión de modificación de instrumentos o escalas de calificación, sino que debe conllevar una reformulación de las bases que sustentan la relación entre enseñar, aprender y evaluar. Por lo tanto, el texto se articula en torno tres ejes: la revisión de teorías sobre evaluación educativa, la problemática de las prácticas pedagógicas como prácticas sociales situadas y el diseño de una propuesta teórica que nos invite a articular la evaluación formativa con modelos pedagógicos inclusivos y críticos.

1. Colegio Agustina Ferro, Ocaña, Colombia. Docente de aula. Doctorando en Educación, UPEL-IPRGR, Venezuela. Magister en Gestión de la Tecnología Educativa (UDES). Licenciada en Educación Básica Ciencias Naturales (Pamplona)
2. Colegio Aurelio Martínez Mutis de Puente Nacional, Colombia. Docente de aula. Doctorando en Educación, UPEL-IPRGR, Venezuela. Magister en Gestión de la Tecnología Educativa (UDES). Licenciada en Matemáticas (UIS),
3. Institución Educativa Camilo Torres Restrepo. Barrancabermeja, Colombia. Docente de aula. Doctorando en Educación, UPEL-IPRGR, Venezuela. Magister en Ciencias de la Educación con mención en Gerencia Educativa. Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza crítica, éxito académico, evaluación educativa, evaluación formativa, prácticas docentes.

TRANSFORMING EDUCATIONAL ASSESSMENT THROUGH TEACHING PRACTICES AND THEIR INFLUENCE ON ACADEMIC SUCCESS

ABSTRACT: Throughout history, educational assessment has shifted from approaches that focused on measuring performance to more comprehensive and inclusive ones in which teaching practices play a fundamental role in generating successful performance. This work aims to critically examine the relationships between formative assessment, reflective teaching practices, and the development of meaningful learning, within the framework of a rigorous theoretical review. By examining different documentary sources, we study contemporary assessment discourses, the foundations of authentic assessment, the role of the teacher as a pedagogical mediator, and the ethical and epistemological implications of evidence-based models. The discussion is developed in an interpretive key, arguing that the transformation of assessment cannot be limited to a question of modifying instruments or grading scales, but must entail a reformulation of the foundations that underpin the relationship between teaching, learning, and assessment. Therefore, the text is structured around three axes: the review of theories on educational assessment, the problem of pedagogical practices as situated social practices, and the design of a theoretical proposal that invites us to articulate formative assessment with inclusive and critical pedagogical models.

Keywords. Academic success, critical pedagogy, educational assessment, formative assessment, teaching practices.

Las prácticas evaluativas son un componente fundamental en el proceso educativo, ya que permiten valorar los logros que alcanzan los estudiantes, pero también permiten orientar y dotar de significado a las decisiones pedagógicas que va tomando el docente sobre el aprendizaje en sí (González y Beltrán, 2021). De hecho, como concluyen estos autores, la evaluación ha dejado de ser un procedimiento únicamente de clasificación o de medida, sino que se ha transformado en una estrategia de acompañamiento, que permite tomar decisiones fisiológicas concretas y relevantes en el aula. En este sentido, el sentido formativo de la evaluación contrasta con las dimensiones disciplinares (pedagogía, psicología de la educación y sociología) que exigen una aproximación más holística y contextualizada, que considerara siempre las características, necesidades y trayectorias de los estudiantes.

Desde esta mirada, los aportes de Prado y Gómez (2020) nos advierten sobre la persistencia de los modelos tradicionales instaurados en los primeros niveles de formación, los cuales tienen como criterio la repetición mecánica de los contenidos por delante del desarrollo del pensamiento crítico o la autonomía intelectual. Modelos tradicionales todavía vigentes en muchas de nuestras escuelas y que limitan el diálogo pedagógico, la metacognición y la construcción significativa del conocimiento. Esta situación se agrava aún más teniendo en cuenta al contexto de vulnerabilidad socioeconómica, donde las prácticas de evaluación tradicionales son inapropiadas para responder a los requerimientos y a la realidad del alumnado. El propio Ministerio de Educación Nacional (2023) llega a señalar que, en sectores urbanos empobrecidos,

cerca del 40 % de los estudiantes de primaria presentan problemas en la comprensión de textos o en el razonamiento lógico, lo cual está en sintonía con el tipo de evaluación que se lleva a cabo en las aulas. En este sentido, Muñoz y Bruna (2024) sostienen que una parte muy significativa del problema radica en los instrumentos estándares que no tienen en cuenta ni la diversidad de trayectorias que pueden tener los estudiantes ni las características personales del alumnado. Esta perspectiva simplista de la evaluación también se pone de manifiesto en la eliminación de prácticas como la retroalimentación, la autoevaluación o la coevaluación; así pues, se impone problematizar el papel que tienen en la actualidad las prácticas de evaluación docente y reconceptualizarlas en virtud de enfoques que acentúen la formación holista.

En consonancia con lo anterior, Fanaro et al. (2024) sostienen que muchos docentes de los primeros grados escolares llevan a cabo prácticas evaluativas que se centran en resultados cuantitativos, obviando así las potencialidades de reflexión, crítica y transformación que éstas podrían tener en el seno del proceso de enseñanza-aprendizaje. La presente revisión bibliográfica se plantea desde la necesidad de entender cómo las prácticas evaluativas pueden ser modificadas y actualizarse para construir y contribuir, de forma efectiva, al éxito académico, concebido no como un simple número o una cifra, sino como el resultado del desarrollo integral del estudiante.

Por su parte, Roberts et al. (2020) exponen la evaluación como una práctica educativa transformadora en tanto asegura que el conocimiento y la experiencia están en constante retroalimentación y aseguran el desarrollo del ser humano. En esta misma línea se inscribe lo que también reflexiona Ibargüen (2021), ya que, para este autor, la

resignificación de las prácticas evaluativas no solo repercute en la mejora del aprendizaje, sino también en la modificación de la enseñanza misma, en tanto tiene que poner al docente en una posición de profundizar en la reflexión crítica de sus acciones, materiales, tiempos y objetivos de aprendizaje.

Por tal motivo, esta investigación teórica se plantea como objetivo establecer las bases conceptuales y metodológicas que guíen una evaluación verdadera centrada en el aprendizaje y contextualizada, así como reconociendo las características de la situación escolar y las tensiones estructurales que la atraviesan. El presente ensayo constituye el eje argumental de la revisión crítica y fundamentada de las prácticas evaluativas del docente y su impacto directo en el rendimiento escolar del alumnado en ámbitos escolares distintos. Esta propuesta responde a una comprensión epistemológica de la evaluación como una categoría compleja, que relaciona procesos de valoración pedagógica, la interpretación situada de la ejecución y decisiones profesionales fundamentadas en criterios técnicos y éticos. En consonancia con Prado (2022), la evaluación debe concebirse como una construcción deliberada a partir de la práctica docente en el que el juicio profesional no queda reducido a la aplicación de instrumentos estandarizados, sino que se desarrolla a partir de procesos reflexivos que permiten una toma de decisiones educativas adecuadas y transformadoras.

En el ámbito de la evaluación educativa, diferentes investigaciones se han hecho eco de la problemática de la persistencia de enfoques que privilegian la medición y la sanción de aprendizajes y se alejan de la construcción de una cultura evaluativa que priorice la mejora del aprendizaje. En ese sentido Mabica et al. (2020) alertan que en

gran parte de los contextos escolares la evaluación aún se inscribe en lógicas conductistas de control y estandarización, generando efectos nefastos sobre la motivación y el rendimiento del alumnado; de ahí que manifieste que “los profesores deben desarrollar estrategias metodológicas que despierten el interés en el aprendizaje y de otro modo reflexionen sobre las condiciones sociales, económicas y culturales como forma de generar una educación de calidad en los niños, sean urbanos o rurales” (p. 181).

Una visión que también comparte Basurto et al. (2021), quienes, a partir de la escasa articulación de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, evidencian que las prácticas pedagógicas son demasiado limitadas en relación con su potencial formativo. A esta serie de observaciones se suma el trabajo de Moncada Buitrago (2020) quien, al estudiar las concepciones de los docentes de educación física en Colombia, encontró que predominan los modelos evaluativos centrados en el resultado, escasamente vinculados a procesos reflexivos o constructivos del aprendizaje, mencionando que:

el desconocer la dimensión de la clase con respecto a un amplio abanico de posibilidades de aprendizaje y termina evaluando con la simple asignación de valores numéricos a cada estudiante, que corresponde a protocolos establecidos en las evaluaciones de medición y calificación (p. 218).

Desde una visión propositiva, Fanaro et al. (2024) retratan experiencias en las que las y los docentes, a pesar de los límites de la institución, son capaces de establecer prácticas de evaluación para el aprendizaje mediante criterios compartidos, la retroalimentación dialógica, la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas en la

interpretación situada del desempeño del alumnado. En la misma sintonía, Gómez Cortina y Pacheco Avilés (2021) analizan cómo los procesos de planificación de la evaluación pueden ser espacios de mediación cognitiva, siempre y cuando se alejen de la mera transmisión de los contenidos hacia la construcción del conocimiento de manera colaborativa; planteando que “El rol del maestro es crear un ambiente estimulante de experiencias que facilite en el niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior” (p. 278). Dicha transformación que, como plantean Carillo López y Hortigüela Alcalá (2023), necesita de una profunda revisión del rol del docente como agente evaluador, y del lugar del estudiante en el proceso evaluador, en tanto que no solo es receptor de notas, sino que es considerado el protagonista activo de la autorregulación de los propios aprendizajes.

Con la literatura más reciente, queda al descubierto que la evaluación es un acto de evaluación que no puede desligarse de las condiciones sociales, culturales y territoriales en las que este proceso se encuentra. Desde esa óptica, como manifiestan Luján y Medina (2022), el docente debe apropiarse de las particularidades del contexto, ya que:

La mayoría de los docentes considera que la evaluación es importante y que permite mejorar los aprendizajes; sin embargo, no siempre tienen claridad en qué evaluar y qué materiales deberían utilizar para el desarrollo de esta tarea con relación a una determinada necesidad y singularidad del contexto (p.7).

Por tal motivo, la evaluación formativa para educación básica afronta enormes retos que están inextricablemente unidos a la lectura que hacen los actores educativos

de la evaluación, a las contradicciones y tensiones propias de la política educativa y la autonomía profesional y a las limitaciones metodológicas de aplicar criterios de equidad. En su análisis de dicha problemática en la ruralidad, Vanegas Quiroga y Céspedes Guevara (2024) describen cómo las prácticas de evaluación en matemáticas se enfrentan a una doble exigencia en el caso de la ruralidad, las cuales remiten a responder, por un lado, a los lineamientos curriculares nacionales y, por el otro, a condiciones materiales como baja infraestructura, brechas digitales, diversidad idiomática, etc.

Por su parte, Prado (2022) realiza una revisión sistemática sobre modelos y prácticas de evaluación en la educación primaria, concluyendo que las prácticas docentes más eficaces en términos de impacto académico son aquellas que incluyen criterios de evaluación de la enseñanza desde el mismo instante del diseño didáctico, fundamentalmente en los procesos de seguimiento, la retroalimentación formativa y el uso de evidencias para decidir. Por su parte, Borja Peña (2022) asevera que las estrategias metodológicas de evaluación deben partir de los objetivos del aprendizaje y seguir una lógica de acompañamiento continuo que permita al docente poder identificar puntualmente fortalezas, debilidades y necesidades pedagógicas; todo ello a partir de “motivar a los estudiantes y que los mismos tengan la confianza suficiente con el docente para poder realizar preguntas durante la evaluación” (p.88).

En este mismo sentido, Paredes Pabón (2022) critica las prácticas centradas en los resultados de pruebas estandarizadas y propone una evaluación situada en la dinámica del aula y en la interpretación contextualizada de los desempeños. Otros

aportes importantes se suman a los resultados de la investigación, como es el caso de la investigación de Ibarguen Córdoba (2021), quien sostiene que la relación entre la práctica evaluativa y la subjetividad del docente es uno de los ejes sobre el que hay que construir una comprensión de las decisiones tomadas en el aula, y argumenta que los discursos sobre evaluación también son manifestaciones de marcos éticos, políticos y filosóficos. A partir de dicha concepción, Ibarguen Córdoba (2021) afirma:

Las prácticas de evaluación docente van dando cuenta de una manipulación vertical del conocimiento como dispositivo regulador de poder que visibiliza no solo la relación jerárquica entre docente y estudiante sino la de grupos dominados y dominantes, además permite reconocer las lógicas en las que nuestros sistemas continúan operando, así mismo visibiliza lógicas institucionales que requieren transformaciones (p. 96).

La afirmación de Ibarguen Córdoba (2021) presenta una crítica radical a la forma en que se ejecutan las prácticas evaluativas en educación, ya que manifiesta que son algo más que procedimientos técnicos, son mecanismos de poder con clara implicación social y política. En primer lugar, el autor señala que la evaluación, tal y como se ejecuta en la gran mayoría de las escuelas, reproduce una estructura vertical del conocimiento, en el que el docente adquiere un papel casi autoritario en oposición al estudiante, el cual ocupa una posición de subordinación. Esta verticalidad no solo reproduce la relación dentro del aula, sino que reproduce otras relaciones jerárquicas, propias de sistemas sociales en los que grupos determinados dominan sobre otros.

En este sentido, la evaluación desempeña el papel de un “dispositivo regulador de poder”, que quiere decir que va mucho más allá de medir aprendizajes o desempeños, sino que mantiene ciertos órdenes preestablecidos y legitima las diferencias de poder

entre el que enseña y el que aprende. Esta lógica de la dominación se manifiesta, además, en las formas institucionales en las que se diseñan o aplican las políticas evaluativas, que tienden a estar alejadas de las realidades estudiantiles, perpetuando modelos autoritarios o excluyentes.

También destaca el trabajo de Rincón Camargo (2020), quien afirmó que los profesores de educación primaria adoptan prácticas de evaluación, pero estas no se conectan directamente con las concepciones que tienen al respecto, al mencionar:

Al precisar las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes no hay una coherencia entre estos dos procesos, puesto que por un lado el docente plantea un uso de una evaluación formativa, de seguimiento retroalimentación, pero no son aplicados a la metodología e instrumentos que usa con los estudiantes en el proceso evaluativo (p. 142).

Desde esa perspectiva, la mejora del proceso evaluativo no depende de los instrumentos utilizados, sino de la voluntad del docente para resignificar la evaluación como oportunidad pedagógica y no como un mero fin. En trabajos orientados a campos disciplinares específicos nos encontramos con un análisis de las prácticas evaluativas en lenguaje por Gómez et al. (2019) exponiendo que:

las percepciones de docentes y directivos van más encaminadas a las nuevas posturas y reflexiones en torno a la evaluación; la ven como un proceso permanente y formativo que posibilita la observación y el seguimiento a los dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes, y que permite ver sus estilos de aprendizaje y las dificultades que poseen (pp. 58-59).

Finalmente, Mabica et al. (2020) traen a colación el hecho de que, incluso en el contexto de disciplinas tradicionalmente asociadas a la memorización y a la evaluación objetiva, como la química, son posibles estrategias evaluativas de carácter dialógico e

interactivo que generen un buen rendimiento académico; en contraste con lo que estos refieren como “educación que se preocupa más por altos porcentajes de rendimiento académico y no por la buena calidad de la enseñanza, con la memorización y no con el poder de despertar la curiosidad, la iniciativa propia y el espíritu creativo” (p. 180). Una vertiente de discusión que resulta especialmente significativa en la bibliografía actual hace alusión al lugar que ocupa la retroalimentación en el proceso evaluativo.

Así mismo, Boud y Dawson (2021) presentan una revisión del concepto de alfabetización en retroalimentación, en donde el desarrollo profesional docente ha de incluir competencias para llevar a cabo el diseño, la comunicación y la adaptación de la retroalimentación de acuerdo con estilos de aprendizaje y niveles de comprensión del alumnado. En esa medida, Boud y Dawson (2021) establece que:

El marco para la alfabetización docente en retroalimentación propuesto en este estudio tiene implicaciones sustanciales para el desarrollo profesional. Una condición necesaria, pero no suficiente, es que el personal docente comprenda a fondo qué requieren los procesos de retroalimentación para impactar en el aprendizaje del alumnado. En su forma más básica, requeriría ser capaz de distinguir entre evaluación y retroalimentación, es decir, una comprensión del énfasis prospectivo de todas las iniciativas de retroalimentación. La retroalimentación no se trata de justificar calificaciones, sino de ayudar a los estudiantes a mejorar su trabajo futuro (p. 168).

La consecuencia directa de esta postura es que el profesorado tiene que establecer las condiciones para que la retroalimentación devenga en una experiencia dialógica, estructurada y unida con los fines de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación se construye como una práctica de mediación cognitiva, en la que el docente analiza evidencias de aprendizaje para direccionar sus intervenciones pedagógicas. Este

enfoque también es suscrito por Anijovich (2017), quien advierte que la evaluación verdaderamente formativa conlleva un viraje de paradigma en la lógica institucional y en las prácticas de aula cotidianas, incentivando al docente asuma el rol de acompañante reflexivo y no el de simple verificador de resultados; esto expuesto a continuación:

Cuando se generan interacciones dialogadas formativas, se espera que los estudiantes tengan oportunidades de actuar y planear próximos pasos para profundizar su propio aprendizaje y recorrer un camino hacia la autonomía. Se trata de orientar de reflexionar sobre los desempeños y las producciones, identificar los obstáculos en el recorrido y los modos de abordarlos (p. 35).

La revisión bibliográfica también deja entrever las particularidades de los retos que encuentran las prácticas evaluativas en contextos de educación rural. De ahí que Maya et al. (2025) revisan investigaciones que dejan entrever cómo las prácticas evaluativas mediadas por la tecnología aún se encuentran determinadas por la desigualdad en el acceso, por un escaso nivel de alfabetización digital o por un escaso acompañamiento institucional; pese a que esto represente:

una reflexión pedagógica que promueve el reconocimiento de ese marco diverso que presenta cada estudiante, para acercarse a su forma particular de aprender, y a la vez enriquecer la competencia de enseñanza del maestro desde las posibilidades multimodales, interactivas, participativas de las tecnologías digitales (p. 10).

Esta situación tiene lugar en el contexto de la dificultad por consolidar unas evaluaciones contextualizadas y pertinentes en escuelas rurales, como advertían Chaves et al. (2024), que afirman que el sistema educativo del contexto colombiano tendrá que adecuar sus lineamientos de evaluación para conocer las realidades socioeducativas diferenciadas de los territorios; ya que como establecen:

Colombia enfrenta desafíos significativos en este camino, como la resistencia cultural hacia la evaluación y la falta de claridad sobre su propósito. Estas barreras han dificultado su aceptación y aplicación efectiva. A pesar de ello, los avances recientes han integrado la evaluación en diversos niveles del sistema educativo, desde el desempeño académico hasta la gestión institucional. Este enfoque integral busca no solo medir resultados, sino también fomentar una cultura de autoevaluación y mejora continua entre los actores educativos (p. 8667).

Por su parte, Jaramillo Neira (2025) argumenta que la gestión directiva en instituciones rurales juega un papel determinante en la implementación de procesos evaluativos pertinentes, pues influye constantemente en las decisiones curriculares y durante el momento de la formación docente continua. De ahí que el desarrollo de las capacidades institucionales y la autonomía pedagógica emerjan como condiciones necesarias para que la evaluación trascienda su función administrativa y se convierta en un instrumento para la equidad. Desde ese paraje, el marco de evaluación tendrá que construirse desde abajo, es decir, tendrá que ser consistente con las voces de docentes y estudiantes, y no imponer un modelo unidireccional, desde las instancias centrales. la calidad educativa rural, que integra aspectos cuantitativos, pero también componentes éticos, pedagógicos, sociales, laborales, culturales y políticos que deben ser considerados como un ejercicio habitual para la toma de decisiones y la formulación de políticas públicas educativas y de gestión del talento humano (p. 12).

Entre tanto, Karaman (2021), a través de un metaanálisis internacional, ofrece una evidencia sólida a favor de que las prácticas de evaluación formativa mejoran el aprendizaje de los estudiantes y que aquellas que establecen autoevaluación, retroalimentación y ajuste docente mejoran la comprensión y retención del conocimiento;

así mismo, afirma que “la colaboración entre profesores y alumnos en la evaluación formativa sería más eficaz que la evaluación formativa iniciada únicamente por los profesores” (p. 13). Esta afirmación se correlaciona con la visión de Xuan et al. (2022), quienes analizan la evaluación formativa en el desarrollo de competencias lectoras en la educación básica y los métodos de la misma, obteniendo como resultado de su revisión que la evaluación formativa tiene un efecto positivo, pero en función del instrumento que se escoja y que, “el papel activo de los alumnos es muy importante para el éxito de la evaluación formativa” (p.810).

En esa medida, una de las principales dificultades en el camino hacia la transformación de la evaluación se encuentra en las creencias muy profundas que poseen los propios profesores sobre su función, en combinación con la escasa preparación en teorías de evaluación. Así mismo, la evaluación y la equidad ha sido una de las líneas de trabajo exploradas por organismos internacionales. La UNESCO (2022) y la OCDE (2023) advierten que el uso indiscriminado de pruebas estandarizadas como única referencia de logro favorece hacer aún mayores las desigualdades educativas, especialmente en las poblaciones más vulnerables.

Esta crítica la abordan también Muñoz y Bruña (2024) quienes asumen, dados los datos que se manejan a partir de sus propias experiencias, que las pruebas estandarizadas son incompatibles con el tipo de principios de evaluación formativa, así como que, no obstante las teorías y la práctica perdurables, crean incluso, una tensión estructural entre el tipo de enfoque normativo que subyace en estas mediciones y la flexibilidad pedagógica necesaria para atender la diversidad del aula; como resultado “la

tendencia de los sistemas educativos a establecer criterios numéricos para definir la calidad de un aprendizaje y su proyección en la actuación de los estudiantes y como medida de evaluación de los profesores” (p. 8).

Lo anterior, reafirma la responsabilidad de construir políticas de evaluación desde una perspectiva del territorio, justo como la que proponen Gutiérrez Caro y Marino Díaz (2020), que consideran las experiencias de la Escuela Activa en Colombia como ejemplos de prácticas más democráticas, participativas y que centran la mirada en el proceso de evaluación; todo ello al mencionar:

En cuanto a las prácticas, se destaca el uso de guías y de material de autoaprendizaje, la flexibilidad y contextualización curricular, el desarrollo de proyectos, el contacto con el medio, el trabajo colaborativo, el método global, el método científico-experimental, el aprendizaje social y la educación democrática (p. 16).

La dimensión subjetiva de la evaluación también es tratada por Castellanos-Páez et al. (2022) cuando destacan que la pandemia de COVID-19 aumentó las tensiones en los sistemas de evaluación y que la importancia de construir principios de flexibilidad, empatía y acompañamiento entre las decisiones evaluativas es uno de sus resultados. Dichos resultados muestran que en situaciones de crisis la evaluación ha de estar al servicio del bienestar del estudiante y no sólo de la eficiencia institucional. Esta postura se alinea con el planteamiento del Banco Mundial, UNESCO y UNICEF (2021) que advierten que es urgente reconstruir los sistemas educativos con base en propuestas que recuperen el aprendizaje, cierren brechas y se ocupen de la diversidad.

En la literatura nacional, Torres Chaves et al. (2025) evidencian que uno de los desafíos más importantes de la evaluación colombiana radica en articular los marcos normativos con las prácticas de aula en sí mismas; de ahí que mencionen que:

el marco legal y normativo establece directrices claras que abogan por una evaluación formativa y continua, resaltando la importancia de la retroalimentación efectiva y el uso de diversos tipos de evaluación. Sin embargo, se ha observado que las evaluaciones estandarizadas a menudo limitan el aprendizaje y no capturan la diversidad de competencias y habilidades que los estudiantes desarrollan (pp. 8675-8676).

Bajo esa perspectiva, se puede percibir una brecha muy grande entre las orientaciones institucionales y la situación real de las escuelas, en especial aquellas que son rurales o que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, dado que los profesores tienen que tomar decisiones complejas, pero no cuentan con recursos suficientes ni con formación en evaluación. La formación docente continua, de este modo, adquiere una importancia fundamental para poder generar una cultura de evaluación que sea pedagógicamente sólida y socialmente justa.

Finalmente, UNICEF (2021) puntualiza que una evaluación transformadora sólo puede construirse a partir de principios de participación, diálogo y pertinencia cultural, poniendo de manifiesto la necesidad de involucrar a todos los actores de la educación en el diseño y validación de los instrumentos evaluativos. Este planteamiento es relevante en sistemas educativos marcados por desigualdades estructurales como el colombiano en el que las decisiones que tienen que ver con la evaluación pueden de igual forma reproducir y/o desactivar los factores de exclusión y por ello la discusión contemporánea a la evaluación educativa no puede escapar de su dimensión política,

dado que cada criterio, cada formato y cada juicio evaluativo manifestará una determinada idea respecto a lo que significa aprender y quién se encuentra en condiciones de decidir sobre ello.

Como resultado del análisis de las posturas teóricas que se han revisado, se hace hincapié en la necesidad de afianzar un modelo de evaluación educativa que conecte la dimensión formativa con los postulados de justicia pedagógica, equidad territorial y pertinencia cultural. La elaboración de esta propuesta se fundamenta en el hecho de que la evaluación no es un ejercicio neutral ni universalizable, sino que es una práctica situada y que debe responder a las dimensiones características del sujeto evaluado, a las condiciones del contexto y a las finalidades educativas que explícitamente se pretenden. De este modo, hay que trascender los modelos centrados en la medición estandarizada para optar por esquemas evaluativos más flexibles, dialógicos y vinculados a la mejora continua del proceso formativo.

Se plantea potenciar las capacidades profesionales del docente como sujeto crítico que interpreta, contextualiza y transforma la evaluación a partir del juicio ético, el conocimiento pedagógico y la evidencia sistemática del aprendizaje. Para ello, no sólo se precisan planes de formación permanente relativos a la evaluación, sino también políticas institucionales que propugnen la autonomía profesional del educador y que favorezcan la construcción colectiva de la reflexión educativa sobre las prácticas de evaluación. También es importante proseguir en la construcción de instrumentos evaluativos que utilicen diferentes fuentes de información, como los enfoques de autoevaluación, coevaluación o análisis cualitativo del rendimiento.

Bajo esa perspectiva, esta propuesta también subraya la necesidad de la inclusión progresiva de mediaciones tecnológicas en los dispositivos de evaluación, no como una finalidad, sino como herramientas que sirvan para los objetivos pedagógicos como la comprensión pedagógica, la participación del alumnado y la retroalimentación. Estos dispositivos tecnológicos deben estar recogidos bajo principios de accesibilidad, pertinencia y formación del profesorado, especialmente en los ámbitos rurales o en contextos de alta vulnerabilidad, dado que las brechas digitales pueden profundizar desigualdades en el ámbito educativo si no se practican reformas estructurales.

Por último, se propone construir una cultura de la evaluación democrática en la que sean los diferentes sujetos del proceso educativo; en los que se involucra a los alumnos, docentes, directivos y familias, quienes participen en el establecimiento de criterios, en la interpretación de los resultados y en la toma de decisiones pedagógicas. Esta cultura predica instituciones educativas que abran caminos al diálogo, al reconocimiento de la diversidad y a la revisión de sus prácticas de evaluación. De esa forma, la evaluación, deja de ser un instrumento de control para transformarse en un mecanismo de transformación educativa y emancipador.

A partir de los hallazgos obtenidos a lo largo de esta revisión bibliográfica, se pudo establecer que las prácticas evaluativas docentes son una de las dimensiones del quehacer pedagógico que muestran su importancia, y el impacto que tiene sobre el éxito académico del estudiantado va más allá de la dimensión técnica, ya que entra en los terrenos ético, social y político. La evaluación, en este sentido, no es un acto neutral o un instrumento facilista, sino que es una práctica situada, que pone en escena

concepciones del aprendizaje, representaciones sobre el rol del docente y estructuras de poder que constituyen el ambiente escolar. Se puede constatar que la transición hacia una evaluación formativa nos impone una transformación de las creencias de los docentes, una transformación de los dispositivos metodológicos y la implementación de políticas educativas que favorezcan la práctica de evaluar como una práctica contextualizada y reflexiva.

La literatura que se ha revisado, demuestra que la efectividad de la evaluación para el aprendizaje no solo dependerá de las estrategias, sino que existirán unos criterios de logro, una pertinente retroalimentación y la contribución del aprendiz en la regulación de sus procesos de aprendizaje. Del mismo modo, las investigaciones realizadas en contextos rurales y de alta vulnerabilidad, que expone la necesidad de replantear los modelos evaluativos desde una mirada territorial, pues los lineamientos estándar no abarcan las realidades materiales, culturales y pedagógicas de todos los contextos escolares. En este sentido, el criterio de equidad no puede predicarse solo de la igualdad de condiciones, sino que debe tener presente el derecho del estudiantado a ser evaluado bajo las características que le son propias y con el desarrollo de sus potencialidades.

También, el análisis de las fuentes plantea que la evaluación formativa adquiere especial sentido en situaciones de crisis o disrupción como la vivida durante la pandemia por COVID-19. En esa medida, en determinadas circunstancias la flexibilidad, el acompañamiento emocional y la personalización del juicio pedagógico se hacen evidentes como pilares que contribuyen a sostener la continuidad de la actividad en la educación. Estas consideraciones reafirman la urgencia de una profesionalización

docente en relación con el uso ético y pedagógico que se puede hacer de la evaluación, pero también la consciencia del poder que ella tiene para dar lugar a prácticas de inclusión/exclusión o transformación.

Referencias:

- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2 (1), 31-38.
- Borja Peña, J. V. (2022). *Estrategias metodológicas de evaluación y su influencia en el rendimiento académico en los estudiantes de tercero de básica de la UE Emigdio Esparza Moreno, Babahoyo* [Tesis de Maestría, Universidad Técnica de Babahoyo]. Repositorio Institucional:
<https://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/11718>
- Boud, D., & Dawson, P. (2021). What feedback literate teachers do: An empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 79–93.
- Carillo López, P. J., & Hortigüela Alcalá, D. (2023). *Prácticas evaluativas formativas del docente y rendimiento académico en escolares de primaria*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 21(1), 5–20.
<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.001>
- Castellanos-Páez, V., Abello-Correa, R., Gutiérrez-Romero, M. F., Ochoa-Angrino, S., Rojas-Ospina, T., & Taborda-Osorio, H. (2022). Impacto de la pandemia en el aprendizaje: reflexiones desde la psicología educativa. *Praxis & Saber*, 13(34), 210–244.
- Chacón, F. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Educación y Ciudad*, (36), 35–49.
<https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120>

- Chaves, L. P. T., García, M. A. A., Guerrero, J. C., Ramos, M. D. C. U., Rodríguez, E. M., & Mancilla, G. A. L. (2024). La evaluación en Colombia, ruta para la calidad educativa: desafíos y retos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 8655–8679.
- Fanaro, M. D., Elgue, M., & Domínguez, M. A. (2024). *Prácticas de evaluación para el aprendizaje en aulas de escuela primaria: obstáculos y oportunidades que expresan las y los docentes*. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(19), 18–34.
- Gómez Cortina, I. P., & Pacheco Avilés, R. J. (2021). *Prácticas evaluativas movilizadas por docentes de lengua castellana en el proceso de aprendizaje*. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 2(7), 271–283. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7958593>
- Gutiérrez Caro, L. A., & Marino Díaz, L. A. (2020). Aproximaciones sobre los discursos y prácticas de la Escuela Activa en Colombia. *Praxis & Saber*, 11(27), e301. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n27.2020.10732>
- Ibarguen Córdoba, C. L. (2021). *Las prácticas evaluativas docentes y la pregunta por el sujeto*. *Revista Boletín REDIPE*, 10(6), 85–98.
- Jaramillo Neira, D. A. (2025). Gestión directiva y calidad educativa en instituciones oficiales rurales colombianas: aproximación crítica a las políticas públicas. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1220>
- Karaman, P. (2021). The effect of formative assessment practices on student learning: A meta-analysis study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(4), 801–817. <https://doi.org/10.21449/ijate.870300>
- Luján Mamani, C., & Medina Zuta, P. (2022). Sentido y trascendencia de la evaluación formativa: desafíos de la práctica evaluativa en la educación básica regular. *Educación*, 28(1), e2524–e2524. <https://doi.org/10.33539/educacion.2022.v28n1.2524>

- Mabica, A. P., Díaz Fuentes, R., & Alvear Zamora, M. (2020). Influencia de las estrategias conductistas y evaluativas usadas en la enseñanza de la química en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel secundario de Mozambique. *Inovação e Mudança em Educação*, 20, 166–185. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9689>
- Maya-Poveda, C. A., Calle-Álvarez, G. Y., & Ramírez-Salazar, D. A. (2025). Análisis de estudios sobre prácticas evaluativas del aprendizaje mediadas por tecnologías digitales en básica primaria. *Praxis & Saber*, 16(44), 1–17. <https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v16.n44.2025.16445>
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2020). *Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes en la educación básica y media*. MEN.
- Moncada Buitrago, R. M. (2020). *Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación física en la básica secundaria y media* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.
- Muñoz, M., & Bruña, J. (2024). Procesos evaluativos y pruebas estandarizadas. ¿Son compatibles si buscamos la calidad en la educación? *Región Científica*, 3(1), 2024204. <https://doi.org/10.58763/rc2024204>
- OCDE. (2023). *Resultados PISA 2022: Colombia – Informe nacional*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Paredes Pabón, M. (2022). *Prácticas evaluativas del docente de matemática a partir de las pruebas institucionales en la educación básica secundaria* [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio UPEL: <http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/510/485>
- Prado, J. F. (2022). *Modelos y prácticas de evaluación en la educación primaria* [Tesis Doctoral, Universidad de Panamá]. Repositorio Institucional UP: <http://up-rid.up.ac.pa/id/eprint/7787>
- Prado, J. F. (2022). *Modelos y prácticas de evaluación en la educación primaria* [Tesis doctoral, Universidad de Panamá]. <http://up-rid.up.ac.pa/id/eprint/7787>
- Rincón Camargo, L. M. (2020). *Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de primaria de la Institución Educativa Departamental José María Obando en el Rosal*

- *Cundinamarca, años 2019–2020* [Tesis de Maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología - UMECIT].
<https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/3819>
- Torres Chaves, L. P., Álvarez García, M. A., Cantillo Guerrero, J., Usme Ramos, M. del C., Mena Rodríguez, E., & Labrador Mancilla, G. A. (2025). La evaluación en Colombia, ruta para la calidad educativa: desafíos y retos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 8655–8679.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15562
- UNESCO. (2022). *Global education monitoring report 2021/2: Non state actors in education: Who chooses? Who loses?* UNESCO.
- UNICEF. (2021). *Mission: Recovering Education in 2021*. UNICEF.
- Vanegas Quiroga, D. C., & Céspedes Guevara, N. Y. (2024). *Prácticas evaluativas en la enseñanza de matemáticas en la educación primaria rural*. *Ciencia Latina Revista*
- World Bank, UNESCO & UNICEF. (2021). *The state of the global education crisis: A path to recovery*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380128>
- Xuan, Y., Cheung, C., & Sun, P. (2022). The effectiveness of formative assessment for enhancing reading achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 990196. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.990196>