



Universidad Santo Tomás

División de Ciencias Sociales y Educación

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

La evaluación formativa como práctica pedagógica en educación superior

Estudio de caso Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás.

Bogotá, DC, febrero 2026



Universidad Santo Tomás

División de Ciencias Sociales y Educación

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

La evaluación formativa como práctica pedagógica en educación superior

Estudio de caso Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás.

Irene Rodríguez Castillo

Tesis para optar al título de Doctor en Educación

Directores

Dr. José Humberto Guerrero Rodríguez. Ed. E.

Dra. Astrid Tibocho Niño

Bogotá, DC, febrero de 2026

Tesis aprobada por:

Directores de Tesis:

Doctor José Humberto Guerrero Rodríguez

Doctora Astrid Tibocha Niño

Jurados:

Ruth Pinedo González

Jurado Internacional

Vicky del Rosario Ahumada de la Rosa

Jurado Nacional

José Guillermo Ortiz Jiménez

Jurado Institucional

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIA

Al culminar mi proceso de formación académica y producción intelectual en el campo de la Educación y la Pedagogía, reconozco y valoro:

Las enseñanzas recibidas de mis padres y maestros, quienes me permitieron desarrollar el deseo de aprender para comprender y transformar la realidad con autonomía y responsabilidad.

La formación disciplinar y profesional en el campo de la Psicología y la Educación, que me otorgó la fundamentación teórica para orientar mi práctica innovadora en diferentes contextos de intervención social.

La experiencia en la formación de docentes como agentes de transformación social, desde la mediación en los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación y convivencia.

La oportunidad de participar en el diseño y evaluación de políticas públicas en Educación en Colombia y América Latina.

La comunidad académica que investiga e innova en el campo de la Educación y la Pedagogía.

La interlocución crítica con las nuevas herramientas de producción de conocimiento científico y académico.

A su vez, agradezco y honro a quienes acompañaron este proceso y partieron de este mundo antes de verlo culminar:

A mi esposo, Mario Acosta Gómez.

A mi director de tesis, José Humberto Guerrero Rodríguez.

Gracias a mí misma y a quienes me han permitido ser más para servir mejor

Tabla de Contenido

	Pág.
Resumen	14
Abstract	15
Introducción	16
 Capítulo 1: Planteamiento del Problema	 22
1.1. Contexto del Problema de Investigación	22
1.2. La Evaluación del Aprendizaje en los Sistemas de Educación Superior	25
1.3. La Evaluación del Aprendizaje en el Contexto de la Educación Superior Colombiana.....	29
1.4. De la Evaluación del Aprendizaje a la Evaluación para el Aprendizaje en Educación Superior	34
1.5. Objetivos	36
1.6. Justificación del Estudio	36
 Capítulo 2: Estado del Arte	 42
2.1. Metodología	42
2.1.1. Protocolo de Revisión Sistemática y Criterios de Elegibilidad	42
2.1.2. Estrategia de Búsqueda y Recuperación de Fuentes de Información	47
2.1.3. Selección de Estudios y Extracción de Datos	48
2.2. Análisis de Tendencias en la Investigación.....	52
2.2.1. El Paradigma de la Evaluación Formativa y Centrada en el Estudiante como Eje de Calidad Educativa	52
2.2.2. Creciente Integración de Enfoques Participativos y Centrados en el Estudiante	57
2.2.3. Importancia Estructural del <i>Feedback</i> y el Papel del Estudiante para el Aprendizaje	59
2.2.4. La Relación entre Prácticas Evaluativas y Resultados de Aprendizaje.....	63
2.2.5. De los Resultados de Aprendizaje a la Transformación Curricular: Estandarización, Medición de los Resultados de Aprendizaje, y Acreditación Institucional.....	66
2.2.6 La Revolución Digital en la Evaluación: Tecnologías Emergentes, Analítica del Aprendizaje e Innovaciones Transmedia	74
2.3. Divergencia y tensiones en la literatura	78
2.3.1. Brechas entre Teoría Pedagógica y Práctica Evaluativa	78
2.3.2. Tensiones entre Participación Estudiantil y Control Docente.....	80
2.3.3. Tensiones Epistemológicas entre Enfoques Positivistas y Formativos en la Evaluación	83
2.3.4. Riesgos de las Tecnologías Educativas en los Sistemas Contemporáneos de Evaluación	86
2.4. Vacíos de Conocimiento en la Investigación	90

Capítulo 3: Marco Teórico y Conceptual	97
3.1. Marco Teórico	99
3.1.1. Marcos Epistemológicos	100
3.1.1.1. Constructivismo	100
3.1.1.1. Psicología Sociocultural y Antropología del Aprendizaje	114
3.1.1.1. Pedagogías Críticas	132
3.1.2. Evaluación Formativa como Práctica Mediada y Situada en Educación Superior	148
3.1.2.1. Dimensión Dialógica y Participativa	148
3.1.2.2. Dimensión Formativa y Reguladora	156
3.1.3. Evaluación del Aprendizaje en Educación Superior desde el Enfoque de Competencias	164
3.1.3.1. Nociones y Distinciones entre Evaluación Formativa y Sumativa	164
3.1.3.2. Evaluación del Aprendizaje en Educación Superior desde el Enfoque de Competencias	172
3.1.3.3. Síntesis de los Problemas y Desafíos en la Evaluación del Aprendizaje en Educación Superior	180
3.2. Marco Conceptual	182
3.2.1. Retroalimentación Formativa como Mediación en el Aprendizaje	183
3.2.1.1. Mediación Epistémica	183
3.2.1.2. Mediación en el Desarrollo del Juicio Evaluativo del Estudiante	187
3.2.1.3. Mediación en las Condiciones Emocionales y Motivacionales	192
3.2.1.4. Mediación en la Autorregulación del Aprendizaje	194
3.2.2. Participación Estudiantil como Metacognición y Autorregulación del Aprendizaje	196
3.2.3. Alfabetización Docente en Evaluación	201
3.2.3.1. Modelos Conceptuales de Alfabetización Evaluativa	202
3.2.3.2. Transposición Didáctica y Vigilancia Epistemológica	208
3.2.3.2. La Evaluación como Práctica Sociocultural e Institucional	212
3.2.3.3. La Alfabetización Docente en Evaluación como Competencia Profesional, Práctica Sociocultural y Dispositivo Institucional	218
3.2.4. Criterios, Estándares y Uso de Evidencias	221
3.2.4.1. Criterios, Estándares y Juicio Evaluativo	222
3.2.4.2. Construcción, Interpretación y Uso de Evidencias	226
3.2.4.3. Criterios, Equidad y Justicia Evaluativa	229
3.2.4.4. Criterios, Estándares y Cultura Evaluativa en Educación Superior	234
3.2.4.5. Criterios y Evidencias como Eje Articulador del Aprendizaje	235
3.3. Cierre	237

Capítulo 4: Marco Metodológico	245
4.1. Paradigma	246
4.2. Enfoque	249
4.3. Método	255
4.3.1. Traducción, Adaptación Cultural y Validación del Instrumento	257
4.4. Contexto de la Investigación	260
4.4.1. Caracterización Universidad Santo Tomás	260
4.4.2. La Universidad Santo Tomás Dentro del Panorama Pedagógico Nacional	263
4.4.3. La Facultad de Educación como Laboratorio Pedagógico	268
4.5. Técnicas, Instrumentos, Estrategias	270
4.5.1. Técnicas para la Recolección de la Información	270
4.5.2. Instrumentos de Recolección de Información	278
4.5.3. Lugar de Aplicación de los Instrumentos	281
4.5.4. Plan de Acción	281
4.6. Criterios de Rigor y Ética	287
Capítulo 5: Análisis de Resultados	290
5.1. Resultado 1: La Evaluación para el Aprendizaje desde la Perspectiva Macrocurricular.....	295
5.1.1. Análisis de Políticas Nacionales de Evaluación del Aprendizaje en Educación Superior	296
5.1.1.1. Referentes Normativos y Lineamientos Nacionales e Internacionales	298
5.1.2. Análisis Documental de Políticas Institucionales de Evaluación del Aprendizaje	304
5.1.2.1. La Política Curricular: El Horizonte de Sentido	306
5.1.2.2. El Informe de Autoevaluación 2020: Verificación y Autorregulación	307
5.1.2.3. El Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes - SEA	309
5.2. Resultado 2: La Evaluación del Aprendizaje desde la Perspectiva Mesocurricular	312
5.2.1. Traducción, Adaptación Cultural y Validación de la Escala de Valoración de Conocimientos y Prácticas de Evaluación Formativa en Educación Superior	313
5.2.2. Definición de Unidades de Análisis de las Prácticas Evaluativas desde las Dimensiones Cognitiva, Instrumental y Axiológica	315
5.2.3. Resultados: Exploración de la Definición de la Evaluación Formativa en Docentes y Estudiantes de la Facultad de Educación USTA	319
5.2.3.1. Concepciones de Evaluación Formativa.....	320
5.2.3.2. Prácticas Emergentes en las Definiciones de Evaluación Formativa.....	323
5.2.3.3. Resultados de la Aplicación de Escala de Valoración de Conocimientos y Prácticas de Evaluación Formativa en Educación Superior (EEFCo) en Docentes y Estudiantes Facultad de Educación USTA	329
5.2.3.3.1. Resultados Generales de la Escala EEFCo	330

5.2.3.3.2. Resultados Dimensión Conceptual de la Evaluación Formativa	336
5.2.3.3.3. Resultados Dimensión Práctica de la Evaluación Formativa	338
5.2.3.3.4. Resultados Dimensión Socioemocional de la Evaluación Formativa ...	342
5.2.4. Comparación del Comportamiento Valorativo de la EEFCo entre	
Docentes y Estudiantes	346
5.2.4.1. Dimensión Conceptual: Comparación Docente vs Estudiante	350
5.2.4.2. Dimensión Práctica: Comparación Docente vs Estudiante	351
5.2.4.3. Dimensión Socioemocional: Comparación Docente vs Estudiante	353
5.2.5. Síntesis Interpretativa: La Evaluación Formativa como Práctica en Tensión	355
5.3. Resultado 3: La Evaluación del Aprendizaje en el Puente entre la Perspectiva Mesocurricular	
y la Perspectiva Microcurricular.....	359
5.3.1. Configuración Mesocurricular de las Prácticas Evaluativas - Grupo Focal	360
5.3.2. Incidencia de Las Prácticas Evaluativas en Los Resultados de Aprendizaje.....	367
5.3.3. Configuración Microcurricular de las Prácticas Evaluativas.....	374
5.3.4. Análisis Cualitativo de las Prácticas Evaluativas por Unidad de Análisis	377
5.3.4.1. Prácticas para Compartir la Intención de Aprendizaje	377
5.3.4.2. Prácticas sobre la Claridad en lo que se Evaluará	382
5.3.4.3. Comprobación de Dominio sobre Contenidos	386
5.3.4.4. Comprobación del Progreso del Aprendizaje	389
5.3.4.5. Señalar Fortalezas y Debilidades	392
5.3.4.6. Sugerencias para Mejorar el Desempeño	397
5.3.4.7. Retroalimentación para Ayudar el Avance de los Compañeros	400
5.3.4.8. Autorregulación del aprendizaje: identificación de fortalezas, debilidades	
y estrategias de mejora	404
5.3.5. Integración del Análisis Microcurricular de la Evaluación Formativa	408
5.4. La Evaluación Formativa como Práctica Situada en Tensión	413
Capítulo 6: Discusión e Integración de Resultados	417
6.1. Nivel Macrocurricular: Tensión entre Estandarización y Autonomía	418
6.1.1. Alineación con Tendencias Globales y el Paradigma REA	418
6.1.2. Vacío Normativo en Colombia y la Autonomía bajo Tensión.....	422
6.1.3. Discusión Ética y Política sobre los Marcos Evaluativos Nacionales e Internacionales	424
6.2. Nivel Mesocurricular: Arquitectura del Programa y Alfabetización Docente	426
6.2.1. Arquitectura Curricular y Alineamiento Pedagógico	427
6.2.2. La Alfabetización como Condición para Operacionalizar el Currículo	433
6.2.2.2 Dimensiones de la Alfabetización en Evaluación	440

6.2.2.2.1. Dimensión Conceptual de la Alfabetización Evaluativa	441
6.2.2.2.2. Dimensión Práctica o Pedagógica de la Alfabetización Evaluativa	443
6.2.2.2.3. Dimensión Socioemocional y Relacional de la Alfabetización Evaluativa	446
6.2.3. Síntesis del Nivel Mesocurricular: Entre Arquitectura Declarativa y Mediación Pedagógica	450
6.3. Nivel Microcurricular: Vivencias, Concepciones y la Agencia del Estudiante	452
6.3.1. Persistencia de la Evaluación Sumativa: La Cultura de la Nota y la Experiencia Evaluativa del Aula	454
6.3.2. Concepciones Fragmentadas sobre la Evaluación Formativa: Entre el Constructo Etéreo y el Reduccionismo Instrumental	458
6.3.3. Agencia Estudiantil y Juicio Evaluativo: La Dimensión Ausente de la Evaluación Formativa	461
6.4. Hacia una Ruta de Evaluación del Aprendizaje Situada: De la Gestión a la Agencia	469
6.4.1. Eje de Planeación: El Alineamiento como Red de Consistencia Pedagógica	475
6.4.2. Eje de Mediación: Los Momentos del SEA como Anclas Pedagógicas del Proceso Evaluativo	476
6.4.3. Eje de Participación: El Desarrollo del Juicio Evaluativo	477
6.4.4. Eje Ético-Axiológico: La Justicia Epistémica como Fundamento de la Evaluación	478
6.4.5. Condiciones y Criterios de Consolidación de la Ruta Situada	479
6.5. Conclusiones del Capítulo: Hacia una evaluación de la agencia y la justicia epistémica	482
Capítulo 7. Conclusiones	485
7.1. Conclusiones sobre Nuevos Aportes y Logros Alcanzados	487
7.2. Conclusiones sobre el Problema, la Pregunta y los Objetivos	489
7.3. Posición Epistemológica: Evaluación Situada vs. Evaluación Descontextualizada	494
7.4. Implicaciones Teóricas: De la Colonialidad y la Justicia Epistémica	497
7.5. Implicaciones Prácticas: La Ruta Situada como Ecosistema Educativo	501
7.6. Limitaciones del Estudio	504
7.7. Líneas de Investigación Futuras	505
7.8. Cierre	508
Bibliografía	510
Anexos	535

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Documentos finales seleccionados datos Scopus y Web of Science	49
Tabla 2. Rendimiento de estudiantes según tipo de evaluación	64
Tabla 3. Estrategia de integración metodológica del diseño mixto convergente de predominio cualitativo	254
Tabla 4. Buenas prácticas en resultados de aprendizaje y calidad de la ES	264
Tabla 5. Tendencias en propuestas de IES sobre buenas prácticas de Convocatoria MEN 2020	266
Tabla 6. Relación entre constructos analíticos, tipos de evidencia y fuentes de información.....	271
Tabla 7. Técnicas para la recolección de la información de la presente investigación	277
Tabla 8. Ruta Metodológica para la recolección de la información del presente estudio	285
Tabla 9. Referentes documentales legislativos y lineamientos sobre resultados de aprendizaje para los Sistemas de Educación Superior a nivel nacional e internacional	302
Tabla 10. Resultado 1: Síntesis Hallazgos Perspectiva Macrocurricular	311
Tabla 11. Unidades de análisis de las prácticas de evaluación formativa y su operacionalización en el nivel mesocurricular	317
Tabla 12. Comparativo general resultados escala EEFCo Docente y Valoración perceptual – Estudiantes	331
Tabla 13. Resultado 2: Síntesis Hallazgos Perspectiva Mesocurricular	358
Tabla 14. Valoración perceptual sobre el grado de desarrollo de práctica pedagógicas en la Evaluación Formativa	364
Tabla 15. Valoración perceptual sobre relación de incidencia sobre los resultados pedagógicos y calidad de aprendizaje en los estudiantes	368
Tabla 16. Grado de consenso sobre el desarrollo de prácticas evaluativas en los programas	374
Tabla 17. Valoración de prácticas evaluativas Facultad de Educación	375
Tabla 18. Resultado 3: Síntesis Hallazgos Perspectiva Microcurricular.....	412

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Diagrama PRISMA centrado en Practicas evaluativas en educación superior y su relación con resultados de aprendizaje y transformaciones curriculares	43
Figura 2. Diagrama PRISMA centrado en Prácticas de evaluación formativa en educación superior	44
Figura 3. Síntesis procedimental de la adaptación lingüística y cultural de la Escala TFALs para IES en el contexto colombiano	258
Figura 4. Análisis documental del Modelo Institucional formación USTA	306
Figura 5. Análisis documental Política Curricular – USTA	307
Figura 6. Análisis documental Informe Autoevaluación USTA	308
Figura 7. Análisis Sistema Institucional de autoevaluación de los Aprendizajes - SEA USTA	309
Figura 8. Resultados generales exploración Concepto evaluación formativa (¿Cómo definiría Ud. el concepto de evaluación formativa?)	321
Figura 9. Comparativo de resultados de la Escala de valoración de conocimientos y prácticas de Evaluación Formativa en Educación Superior (EEFCo) en el grupo de exploración de concepto	327
Figura 10. Resultados Escala Perceptual de Evaluación Formativa – EEFCo – Estudiantes.....	332
Figura 11. Comparativo general resultados escala EEFCo Docente y Valoración perceptual Docentes vs. Estudiantes	333
Figura 12. Comparativo Dimensión Conceptual Escala EEFCo. Puntuación General Pregrado vs. Posgrado – Docente	336
Figura 13. Comparativo Dimensión Conceptual Escala EEFCo. Puntuación General Pregrado vs. Posgrado – Estudiante	337
Figura 14. Comparativo Dimensión Práctica EEFCo General. Pregrado vs. Posgrado – Docente	339
Figura 15. Comparativo Dimensión Práctica EEFCo General. Pregrado vs. Posgrado – Estudiante	340
Figura 16. Comparativo Dimensión Socioemocional EEFCo General. Pregrado vs. Posgrado – Docente	342

Figura 17. Comparativo Dimensión Socioemocional EEFCo General.	
Pregrado vs. Posgrado – Estudiante	343
Figura 18. Comparativo Distribución de Calificación Escala EEFCo – Docente	347
Figura 19. Comparativo Distribución de Calificación Escala Perceptual	
de Evaluación Formativa EEFCo – Estudiantes	348
Figura 20. Comparativo Dimensión Conceptual Escala EEFCo Docente vs. Estudiante	350
Figura 21. Comparativo Dimensión Práctica EEFCo Docentes vs Estudiantes	352
Figura 22. Comparativo Dimensión Socioemocional Escala EEFCo	
Docentes vs. Estudiantes	353
Figura 23. Evaluación perceptual unidad de análisis Compartir la Intención	
De Aprendizaje	380
Figura 24. Evaluación perceptual unidad de análisis sobre claridad en lo que se evaluará	385
Figura 25. Evaluación perceptual unidad de análisis sobre comprobación	
de dominio de contenidos	388
Figura 26. Evaluación perceptual unidad de análisis sobre comprobación	
de progreso del aprendizaje	391
Figura 27. Evaluación perceptual unidad de análisis para señalar fortalezas	
y debilidades durante la retroalimentación	396
Figura 28. Evaluación perceptual unidad de análisis sobre sugerencias	
para mejorar desempeño	400
Figura 29. Evaluación perceptual unidad de análisis sobre retroalimentación	
para ayudar al avance de compañeros	402
Figura 30. Evaluación perceptual unidad de análisis que permite identificar	
fortalezas/ debilidades identificar estrategias que mejoran su propio trabajo	406
Figura 31. Evaluación perceptual unidad de análisis sobre retroalimentación	
para ayudar al avance de compañeros	406
Figura 32. Síntesis de resultados de valoración perceptual	410
Figura 33. Ecosistema de la Ruta de Evaluación del Aprendizaje Situada	471

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo A. Análisis bibliométrico a partir de palabras clave Scopus	535
Anexo B. Análisis bibliométrico a partir de Producción teórico-empíricas de estudios de Coautoría por países para evaluación formativa	536
Anexo C. Escala de Alfabetización Docente en Evaluación Formativa TFALS (Zi Yan y Serafina Pastore, 2022)	537
Anexo D. Traducción inversa de la Escala de valoración de conocimientos y prácticas de evaluación formativa (TFALS) a la Educación superior	538
Anexo E. Proceso de validación de la Escala EEFCo	539
Anexo F. Instrumento EEFCo Versión Final	541
Anexo G. Variante Autoinforme Docentes	542
Anexo H. Variante Estudiantes	544
Anexo I. Consentimiento informado	546
Anexo J. Guion entrevista semiestructurada	547
Anexo K. Caracterización de los participantes - Definiciones Evaluación Formativa	551
Anexo L. Caracterización demográfica y académica participantes – Grupo Focal	558

Resumen

Los sistemas actuales de educación superior atraviesan procesos de renovación curricular, los cuales se enfocan en el aprendizaje centrado en el estudiante y en los resultados de aprendizaje. Esta coyuntura sitúa a la evaluación como un dispositivo de mediación pedagógica fundamental para la transformación educativa. En este contexto, esta investigación analiza la relación entre prácticas evaluativas como la alfabetización docente en evaluación, el desarrollo de la autorregulación y el juicio evaluativo estudiantil, y su incidencia en los resultados de aprendizaje y las transformaciones curriculares.

El estudio adopta un diseño metodológico predominantemente cualitativo e interpretativo, apoyado complementariamente en procedimientos cuantitativos de carácter descriptivo. Desde un enfoque cualitativo, se desarrolla un estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia), con participación de docentes y estudiantes de programas de licenciatura, especialización y maestría. Complementariamente, se realiza la adaptación lingüística y cultural, y la validación de la Escala de Evaluación Formativa para Instituciones de Educación Superior en Colombia (EEFCo), permitiendo el análisis cuantitativo de las dimensiones que configuran estas prácticas.

Los resultados evidencian diversas concepciones de evaluación formativa, identificando tensiones entre enfoques tradicionales y modelos dialógicos y proactivos. Se caracterizan las prácticas docentes a partir de dimensiones cognitivas, instrumentales y axiológicas, destacando la importancia de la confianza y el clima relacional en la eficacia de la retroalimentación. A partir de estos hallazgos, se proponen criterios para una ruta de evaluación del aprendizaje situada ante el vacío normativo en la educación superior colombiana, contribuyendo así al fortalecimiento de un ecosistema evaluativo que promueva la agencia y el aprendizaje sostenible.

Palabras clave: Evaluación formativa, Educación superior (Colombia), Prácticas evaluativas, Retroalimentación formativa, Evaluación del aprendizaje

Abstract

Contemporary higher education systems are undergoing curricular renewal processes oriented toward student-centered learning and the implementation of learning outcomes. In this context, assessment plays a central role as a pedagogical mediation device for educational transformation. This study analyzes the relationship between assessment practices—particularly teachers’ assessment literacy, the development of student self-regulation, and evaluative judgment—and their influence on learning outcomes and curricular transformation processes.

The study adopts a predominantly qualitative and interpretative methodological design, complemented by descriptive quantitative procedures. From a qualitative perspective, a case study was conducted at the Faculty of Education of Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia), involving faculty members and students from undergraduate, specialization, and master’s degree programs. Additionally, the linguistic and cultural adaptation, as well as the validation, of the Formative Assessment Scale for Higher Education Institutions in Colombia (EEFCo) was carried out, enabling the quantitative analysis of the dimensions that shape these evaluative practices.

The results reveal diverse conceptions of formative assessment and identify tensions between traditional approaches and dialogic and proactive models. Teaching practices are characterized through cognitive, instrumental, and axiological dimensions, highlighting the importance of trust and relational climate for effective feedback. Based on these findings, the study proposes criteria for a situated learning assessment pathway in response to the normative gap in Colombian higher education, contributing to the strengthening of an assessment ecosystem that promotes student agency and sustainable learning.

Keywords: Formative Assessment, Higher Education (Colombia), Assessment Practices, Formative Feedback, Learning Assessment

Introducción

Los sistemas de educación superior atraviesan, a nivel global, procesos de transformación orientados hacia modelos formativos centrados en el estudiante y basados en resultados de aprendizaje. Estas transformaciones responden a cambios sociales, tecnológicos y epistemológicos asociados a la sociedad del conocimiento, la digitalización y la creciente demanda por aprendizajes transferibles y sostenibles a lo largo de la vida. En este escenario, la evaluación del aprendizaje ha dejado de concebirse exclusivamente como un mecanismo de medición o certificación para convertirse en un componente estructurante del proceso formativo, capaz de orientar la enseñanza, favorecer la autorregulación y promover el desarrollo del juicio evaluativo en los estudiantes.

El presente documento se sitúa en este marco de renovación pedagógica, abordando la evaluación como práctica pedagógica compleja que articula decisiones didácticas, concepciones docentes y experiencias estudiantiles. En particular, la tesis analiza la relación entre las prácticas evaluativas del profesorado, la alfabetización docente en evaluación y su incidencia en el aprendizaje estudiantil dentro del contexto de la educación superior colombiana. Desde esta mirada, la evaluación se comprende como un dispositivo de mediación pedagógica que no solo informa sobre el aprendizaje, sino que contribuye activamente a su construcción.

Durante las últimas décadas, la investigación educativa ha evidenciado un desplazamiento progresivo desde modelos evaluativos centrados en la calificación hacia enfoques de evaluación formativa orientados al aprendizaje. Diversos estudios han mostrado que la retroalimentación, la participación estudiantil y la claridad de criterios constituyen factores decisivos para mejorar los resultados de aprendizaje y fortalecer la autonomía del estudiante. Sin embargo, en el ámbito de la educación superior persisten tensiones entre enfoques tradicionales de evaluación —centrados en la verificación de resultados— y modelos contemporáneos que promueven procesos dialógicos, reflexivos y orientados al desarrollo del juicio evaluativo. Estas tensiones se manifiestan

especialmente en contextos donde las transformaciones curriculares avanzan más rápido que la formación pedagógica del profesorado, generando prácticas evaluativas heterogéneas y, en ocasiones, contradictorias. Como consecuencia, a pesar del reconocimiento creciente de la evaluación formativa como eje de la innovación educativa, aún existe una comprensión limitada acerca de cómo las prácticas evaluativas del profesorado se relacionan con el desarrollo de la autorregulación, el juicio evaluativo estudiantil y los resultados de aprendizaje. En el contexto colombiano, si bien existen avances normativos y curriculares asociados al enfoque por resultados de aprendizaje, se identifica un vacío en torno a orientaciones sistemáticas que permitan comprender cómo las prácticas evaluativas docentes inciden efectivamente en los procesos de aprendizaje y en la construcción de culturas evaluativas formativas dentro de las instituciones de educación superior.

El problema central que aborda esta tesis radica entonces en la necesidad de comprender de qué manera las concepciones y prácticas evaluativas docentes influyen en los procesos formativos y cómo estas pueden contribuir a la transformación curricular en educación superior. En particular, surge el interrogante sobre cómo avanzar desde prácticas evaluativas predominantemente instrumentales hacia modelos que promuevan un aprendizaje consciente, la participación activa por parte del estudiantado y el uso significativo de la retroalimentación. Frente a esta propuesta, la investigación se justifica tanto en el plano teórico como en el pedagógico e institucional. Desde una perspectiva académica, contribuye a ampliar la comprensión de la evaluación formativa integrando dimensiones cognitivas, instrumentales y axiológicas de la práctica docente. También aporta evidencia empírica situada en el contexto colombiano, donde los estudios sobre evaluación en educación superior aún requieren mayor desarrollo sistemático. En el plano pedagógico, el estudio permite identificar condiciones que favorecen prácticas evaluativas orientadas al aprendizaje. En el ámbito institucional, los resultados ofrecen criterios para la construcción de prácticas de evaluación

del aprendizaje contextualizadas, capaces de orientar procesos de mejora curricular y fortalecer ecosistemas evaluativos coherentes con los desafíos actuales de la educación superior.

Para su realización, la investigación adopta un diseño metodológico predominantemente cualitativo e interpretativo, apoyado en procedimientos cuantitativos descriptivos orientados a fortalecer la comprensión de las prácticas evaluativas en contexto. Aunque se emplearon instrumentos cuantitativos —como la escala EEFCo y el análisis descriptivo de tendencias—, estos no tuvieron un propósito inferencial, sino de complementar la interpretación de las experiencias, concepciones y tensiones identificadas en el estudio. Desde el enfoque cualitativo, se desarrolló un estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia), con participación de docentes y estudiantes de programas de licenciatura, especialización y maestría. Este enfoque permitió analizar en profundidad las concepciones, experiencias y prácticas evaluativas en su contexto real de implementación. Complementariamente, se llevó a cabo la adaptación lingüística y cultural y la validación de la Escala de Evaluación Formativa para Instituciones de Educación Superior en Colombia (EEFCo), lo que permitió analizar cuantitativamente dimensiones asociadas a las prácticas evaluativas y su articulación en el aprendizaje. La integración de ambos enfoques posibilitó una triangulación metodológica y una comprensión amplia de las dinámicas evaluativas estudiadas.

Ahora bien, es necesario señalar que el estudio se desarrolla en un contexto institucional específico, lo que implica que sus resultados deben interpretarse desde una lógica situada más que generalizable en términos estadísticos. No obstante, esta delimitación constituye también una fortaleza, ya que permite comprender la evaluación en su complejidad contextual, considerando dimensiones culturales, organizacionales y relacionales propias de la educación superior. Por esto mismo, el alcance principal de la investigación consiste en generar criterios interpretativos y

orientaciones pedagógicas transferibles a contextos similares, contribuyendo a la discusión académica sobre evaluación formativa y transformación curricular.

La tesis se organiza en varios apartados que desarrollan progresivamente el problema de investigación: El primer capítulo contextualiza los parámetros de la investigación, determinando el problema a abordar, la pregunta de investigación que surge, y los objetivos que se plantean para su resolución. El segundo capítulo, el estado del arte, presenta un panorama de las investigaciones sobre educación formativa a nivel regional e internacional; esta aproximación permite comprender las tendencias actuales del trabajo académico en este campo, así como las tensiones y vacíos que complejizan el ámbito de la educación superior en la actualidad.

El tercer capítulo presenta el marco conceptual, donde se analizan las bases teóricas y categoriales de la evaluación formativa, la alfabetización evaluativa docente, la retroalimentación formativa, la autorregulación y el juicio evaluativo, integrando perspectivas contemporáneas sobre evaluación en educación superior. El cuarto capítulo aborda el diseño metodológico de la investigación, describiendo el enfoque cualitativo con apoyo de procedimientos cuantitativos descriptivos, el estudio de caso, los participantes, los instrumentos y los procedimientos de análisis utilizados. El quinto y sexto capítulo exponen los resultados del estudio, caracterizando las concepciones y prácticas evaluativas docentes desde dimensiones cognitivas, instrumentales y axiológicas a nivel macro, meso y micro, así como las percepciones estudiantiles sobre su incidencia en el aprendizaje. Finalmente, en el séptimo capítulo se presentan las conclusiones, implicaciones pedagógicas y proyecciones futuras derivadas de la investigación; en este apartado se desarrolla la discusión e integración de resultados, proponiendo criterios para la construcción de una ruta de evaluación del aprendizaje contextualizada para la educación superior colombiana.

La presente investigación se sustenta en un conjunto de referentes teóricos provenientes del campo de la evaluación educativa contemporánea, articulados desde una perspectiva crítica,

constructivista y sociocultural que comprende la evaluación como una práctica pedagógica situada, interpretativa y éticamente comprometida con el aprendizaje. Desde el enfoque constructivista, la evaluación se concibe como un proceso inseparable de la enseñanza y del aprendizaje, orientado a favorecer la construcción activa del conocimiento y el desarrollo progresivo de la autonomía estudiantil y la regulación del aprendizaje. La perspectiva sociocultural permite comprender la evaluación como una práctica social mediada por interacciones, lenguajes y contextos institucionales; el aprendizaje no se produce de manera individual y aislada, sino en comunidades de práctica donde los estudiantes desarrollan progresivamente la capacidad de interpretar criterios de calidad, participar en procesos evaluativos y construir juicio evaluativo.

A su vez, la investigación adopta una perspectiva crítica que problematiza los usos tradicionales de la evaluación centrados en la clasificación, el control o la mera certificación del rendimiento. La evaluación es entendida bajo este lente como una práctica atravesada por dimensiones éticas y políticas, en tanto define qué conocimientos se legitiman, qué formas de participación se reconocen y qué trayectorias formativas se habilitan o restringen dentro de la educación superior. Evaluar implica, por lo tanto, ejercer un poder pedagógico que requiere reflexividad profesional, responsabilidad ética y conciencia de sus efectos formativos. Finalmente, la investigación dialoga con enfoques que conciben la evaluación como una práctica interpretativa, en la que el juicio profesional se construye mediante la interpretación contextualizada de evidencias de aprendizaje. Esta comprensión sitúa la evaluación en el centro del proceso educativo, no como un simple mecanismo de medición, sino como un espacio de construcción de significado, desarrollo ético y formación profesional.

Si bien la investigación se estructura principalmente a partir de categorías asociadas a la evaluación formativa, la alfabetización evaluativa y las transformaciones curriculares, el proceso interpretativo permitió identificar tensiones relacionadas con la participación estudiantil, la

legitimación del conocimiento y las formas de mediación pedagógica presentes en las prácticas evaluativas. Estas tensiones dieron lugar al uso de categorías interpretativas emergentes —como la justicia epistémica y algunas perspectivas críticas sobre la colonialidad del saber—, no como ejes iniciales del diseño investigativo, sino como marcos de comprensión posteriores orientados a profundizar la interpretación de los hallazgos.

En conjunto, esta tesis busca comprender cómo las distintas dimensiones que configuran la evaluación —concepciones docentes, prácticas pedagógicas, experiencias estudiantiles y marcos curriculares— se articulan en la producción de condiciones formativas para el aprendizaje. Con esto, se busca contribuir a la comprensión de la evaluación del aprendizaje como un proceso complejo, situado y relacional, en el que las prácticas evaluativas pueden contribuir no solo a mejorar desempeños académicos inmediatos, sino a avanzar hacia un ecosistema evaluativo que promueva la agencia, la reflexión crítica y el aprendizaje sostenible en el contexto universitario colombiano contemporáneo.

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

1.1. Contexto del Problema de Investigación

Los sistemas de educación superior a nivel mundial enfrentan serios desafíos a los que es necesario darles una pronta respuesta y ello implica, entre otras acciones de interés, desarrollar un proceso de renovación curricular centrado en el estudiante y enfocado en los llamados resultados de aprendizaje, como variable principal para medir la calidad educativa.

Marín (2002) explica que los cambios en los sistemas de educación superior se están dando fundamentalmente alrededor de tres aspectos: en el ámbito de los diseños curriculares, en las condiciones de aprendizaje, y en la forma como se relacionan estudiantes y profesores. Por otro lado, las noticias y las investigaciones más recientes dan cuenta de cambios en la normatividad y las reflexiones en torno a ella, la cultura académica de los docentes, las funciones del personal administrativo y de servicio y las nuevas culturas estudiantiles.

En cuanto a la importancia que tiene el enfoque pedagógico y administrativo de los resultados de aprendizaje, las Instituciones de Educación Superior (IES) han tenido que generar una reflexión de fondo en torno al tema de las evidencias de aprendizaje en los estudiantes, lo que incluye pensar sobre el qué, el cómo y el para qué evaluar. Este planteamiento conlleva necesariamente cambios en la docencia, es decir en cómo se enseña y/o se guía el aprendizaje, y, por supuesto en las prácticas evaluativas.

Este enfoque demanda plantear una definición clara y precisa de las competencias que se deben desarrollar, según la profesión o área de conocimiento, e impulsar una innovación en los procesos formativos de estudiantes y profesores. Desde esta óptica, el proceso de aprendizaje y todo lo que este conlleva ha de organizarse en torno a lo que se espera que el estudiante demuestre al

final de cada etapa definida previamente en y por el currículo, tomando como referente principal los resultados de aprendizaje.

El diseño de sistemas de evaluación del aprendizaje enfocados en los resultados de aprendizaje plantea desafíos para las instituciones y para los docentes y conlleva, necesariamente, transformaciones en la relación que se da entre enseñanza, aprendizaje y evaluación en el contexto de la educación superior. En el escenario de la globalización, las universidades, como centros de formación, deben replantearse las fuentes y las estrategias mediante las cuales se genera conocimiento, así como los modelos para la gestión de contenidos, las formas de investigar y los temas o líneas de investigación, las relaciones con los estudiantes, el rol de los docentes y de las diversas metodologías que se pueden utilizar y, por supuesto, el diseño e implementación de nuevos sistemas de evaluación del aprendizaje que estén enfocados en los resultados de aprendizaje (Jerez Yáñez, 2011).

La Sociedad del Aprendizaje, la Revolución Digital y la Sociedad del Dato se erigen como las tres principales tendencias de innovación o fuerzas de cambio que impulsan actualmente la renovación curricular en las IES, sean públicas o privadas. Como resulta apenas lógico, estas tendencias impactan también el diseño y la implementación de los sistemas de evaluación y los laboratorios de aprendizaje, desde enfoques metodológicos que propician el uso de la información recolectada a partir de los resultados de aprendizaje para la toma de decisiones relacionadas con el diseño curricular y la innovación de los procesos de formación.

Tal como lo ha señalado el Banco Mundial, los nuevos desarrollos en investigación e innovación curricular estarán orientados, en los próximos años, a partir de los sistemas de evaluación del aprendizaje; los centros de enseñanza, aprendizaje y evaluación; los laboratorios de observación de las prácticas evaluativas, y la analítica de los resultados de aprendizaje. Estos elementos serán igualmente el eje para el diseño de rutas de formación profesoral (una formación

caracterizada por la flexibilidad), y para plantear opciones de personalización de títulos en los nuevos ecosistemas de conocimiento y aprendizaje que posibiliten la circulación global de “competencias siglo XXI y el ejercicio de ciudadanía científica” (World Bank, 2019).

En este contexto de una renovación curricular centrada en el estudiante y enfocada en los resultados de aprendizaje, la evaluación del y para el aprendizaje se convierte en un proyecto estratégico para sustentar y mejorar continuamente la formación del sujeto que aprende, la gestión curricular, y los procesos de aseguramiento de la calidad en educación superior. La evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje da cuenta de la capacidad de aprender a aprender, o el proceso y el método desarrollados para la apropiación del saber, las etapas y operaciones cognitivas, esquemas, significados y representaciones acerca de los contenidos curriculares. En su aplicación más elevada, valora el grado o nivel en que los estudiantes han sido capaces de apropiarse de los contenidos, de darles sentido y sacarles provecho. De igual manera, la evaluación pretende medir hasta qué punto los estudiantes universitarios comprenden la funcionalidad de los contenidos aprendidos y si han alcanzado control y responsabilidad en el uso del conocimiento, en su proceso de aprendizaje y en su desarrollo personal.

Desde la praxis la evaluación es considerada como una operación metacognitiva sobre el aprendizaje y las operaciones y procesos desarrollados para alcanzar los objetivos académicos. Desde la posición del sujeto que aprende, la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje tiene (o debe tener) una función formativa que le brinda al estudiante la posibilidad de comprender la sistematicidad, la integralidad y los avances de su proceso de aprendizaje, el cual ha de ser autónomo, significativo y colaborativo. El problema fundamental se manifiesta cuando estos objetivos no se cumplen a cabalidad, es decir, cuando la evaluación no pasa de ser una formalidad y por ende pierde su carácter formativo y no logra realmente fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aquí cabe anotar que la evaluación no solo ha de servir para valorar el grado de

aprendizaje de unos conocimientos y qué tanto un estudiante es capaz de aplicarlos en diversas situaciones, sino que también debe emplearse como un baremo de la efectividad de la metodología pedagógica empleada y, porque no, de la idoneidad del profesor como orientador y facilitador del aprendizaje.

1.2. La Evaluación del Aprendizaje en los Sistemas de Educación Superior

Al hacer una revisión a fondo de los referentes internacionales en materia de procesos de renovación curricular centrados en el estudiante, con enfoque en resultados de aprendizaje en educación superior, se observan cambios importantes en la relación tripartita que se establece entre las categorías de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Estos cambios se ponen en evidencia en aspectos tales como la normatividad, los procesos de gestión curricular, la formación de docentes, el diseño de programas académicos, el diseño de contenidos y ambientes de aprendizaje y la evaluación del aprendizaje.

A nivel internacional, el concepto de *resultados de aprendizaje*, como factor de referencia para medir la calidad educativa y también como objeto de investigación, ha estado presente en los sistemas educativos anglosajones desde que se lanzó el Acuerdo de Bolonia de 1999, cuando la Unión Europea definió el llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como estrategia para mejorar los sistemas de educación superior de los países europeos, lo que incluye mejorar y estandarizar la descripción, el diseño y la estructura de los programas académicos (Ministros europeos, 1999). En 2010 se estableció un acuerdo para redactar los módulos y programas de educación superior en términos de resultados de aprendizaje. En el 2013 la Agencia Española de Evaluación de la Calidad (ANECA) propuso una guía para la redacción, implementación y evaluación de los resultados de aprendizaje, en la que se toma como referencia la definición del término *resultados de aprendizaje* ya establecida y apropiada por el proyecto *EEES*.

Cabe señalar que, como ocurre con muchos otros términos asociados con la educación, no hay una definición única sobre el concepto de resultados de aprendizaje; no obstante, al ser este una expresión cada vez más común en el ámbito educativo, varios entes gubernamentales y no gubernamentales lo han introducido como parte de sus políticas públicas que buscan mejorar los sistemas educativos. Por ello, se encuentran definiciones concisas que resultan útiles para tener cierta claridad sobre su significado y sobre cómo llevarlo a la práctica.

Ahora bien, a fin de tener claridad sobre el concepto, y en atención a los objetivos de esta investigación, se han elegido dos definiciones que permiten delimitar el concepto y abordar con más precisión la problemática que se tiene como objeto de estudio en esta investigación. En primer lugar, está la definición dada por el Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (MEC), según la cual los resultados de aprendizaje son “declaraciones de lo que se espera que un estudiante sepa, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de un periodo de aprendizaje” (Bologna, 2005, citado en Espinosa Martín 2018, p. 162). Por otro lado, está una definición dada por Ballesteros (2020), la cual es más amplia y a la vez más sistemática, por lo que conviene transcribir en su totalidad:

Los resultados de aprendizaje son declaraciones directas que describen el conocimiento o las habilidades que los estudiantes deben adquirir al final de una experiencia de aprendizaje y ayudan (tanto a estudiantes como a profesores) a entender por qué ese conocimiento y esas habilidades serán útiles para su desarrollo profesional (p. 260).

Como puede inferirse de estas definiciones, los llamados resultados de aprendizaje en educación superior se toman como referente para evaluar la calidad y eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de un contexto específico. Buscan, además, determinar hasta qué punto o de qué manera el estudiante se ha apropiado de los conocimientos adquiridos y es capaz de aplicarlos en diferentes situaciones, ya sea de la vida cotidiana o en la solución de problemas

relacionados con su carrera. Por otro lado, los resultados de aprendizaje también reflejan el grado de desarrollo de las competencias y habilidades generales y específicas que se espera cada profesional tenga al final de su formación. Un aspecto importante por resaltar en torno a los resultados de aprendizaje es que estos, además de que deben redactarse de forma clara y precisa, deben ser medibles a fin de poder evaluar la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de cada contexto determinado. Cabe señalar que estos resultados de aprendizaje no solo han de estar en concordancia con lo que se quiere y se espera que el estudiante aprenda dentro de una rama específica del conocimiento, sino que deben (o deberían) tener en cuenta el contexto particular dentro del cual se van a evaluar.

En respuesta a los desafíos que plantea el cambio climático, en el año 2015, dentro del marco de la llamada Agenda 2030 promulgada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, surgieron los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS), que en total son 17, y que incluyen aspectos tan importantes como el fin de la pobreza extrema, salud y bienestar, agua limpia y saneamiento de fuentes hídricas, trabajo decente y crecimiento económico, entre otros. Uno de los ODS, el número cuatro, hace referencia a la educación de calidad, señalando que los gobiernos han de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015). En 2016, la UNESCO establece los lineamientos para llevar a la práctica los ODS y demás recomendaciones de la agenda 2030; en relación con el ámbito de la educación, señala que los sistemas de evaluación del aprendizaje han apuntar a garantizar “un aprendizaje efectivo y relevante para todas las personas”, para lo cual los sistemas educativos han de crear las condiciones necesarias para facilitar “el acceso y la inclusión en los procesos de formación, en los diferentes niveles educativos y al empleo” (Pedro, 2020). Teniendo esto en mente, se consideran como objetivos de la evaluación del aprendizaje los siguientes:

Certificar y validar el aprendizaje: Función que ya viene definida de tiempo atrás, pero que igual debe revisarse a fin de garantizar aprendizajes significativos y acordes con las exigencias del mundo actual caracterizado por la globalización, cambios continuos en todas las dimensiones humanas y avances acelerados en ciencia y tecnología.

Proporcionar una base de evidencias para la formulación de políticas: En la medida en que los sistemas arrojen resultados comparables entre sí, esto puede facilitar el diseño e implementación de políticas públicas que realmente mejoren los sistemas de educación superior.

Rendir cuentas sobre los resultados: En el nuevo contexto mundial, donde la oferta educativa es cada vez mayor y la competencia por captar estudiantes es más fuerte, es necesario que las instituciones de educación superior, públicas y privadas, mejoren la rendición de cuentas ante las entidades gubernamentales, ante los docentes, los estudiantes, sus empleados administrativos y ante la ciudadanía en general.

Configurar las prácticas de enseñanza y aprendizaje: La evaluación del aprendizaje tiene sentido en la medida que contribuye a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, es común encontrar en la literatura dos tipos de evaluación: la formativa y la sumativa. La primera tiene por objeto ayudar al estudiante a determinar sus fortalezas y debilidades para poder consolidar sus aprendizajes.

En cuanto a los resultados de aprendizaje en los sistemas de Educación Superior, el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) considera que la medición de los resultados de aprendizaje es una estrategia pedagógica que permite establecer políticas más robustas, las cuales garanticen una educación de calidad para todos. Para ello “es necesario fortalecer *los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos*” de los estudiantes, los docentes y las instituciones (UNESCO 2017 citado por Haug, 2020).

En la conferencia Internacional sobre *La evaluación basada en los resultados de aprendizaje en la educación superior: Tendencias internacionales*, Pedró resalta “la importancia de medir los resultados de aprendizaje para, a partir de dicha medición, lograr las evidencias de mejora y la comprobación de la correspondencia entre el desempeño de los graduados y las necesidades de la sociedad” (2020, citado por MEN, 2022, p 12).

1.3. La Evaluación del Aprendizaje en el Contexto de la Educación Superior Colombiana

En Colombia, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) propició, entre 2013 y 2014, eventos y espacios para llevar a cabo una reflexión sobre la necesidad de construir una política pública sólida para el ámbito de la educación superior, con una perspectiva de 20 años. Como resultado de este ejercicio, en 2014 se publicó el llamado *Acuerdo por lo Superior 2034*, producto de múltiples debates en diversos escenarios a lo largo y ancho del territorio nacional, en el que participaron más de 33.000 personas de variados sectores de la sociedad. Entre otros aspectos importantes, dicho documento hace énfasis en la importancia de una educación-formación centrada en el estudiante y en el aprendizaje, y para garantizarlo los autores del documento proponen 136 lineamientos de acción que deberían ayudar a fortalecer el sistema de educación superior. Dentro de estas líneas de acción se señala en el capítulo 5, entre otras estrategias, la necesidad de diseñar mecanismos adecuados para evaluar los resultados de aprendizaje (CESU, 2014). Más adelante, en 2019, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expide el Decreto 1330 que reglamenta el trámite de registros calificados para programas en educación superior, y el año siguiente el CESU define unos nuevos criterios para otorgar la acreditación de alta calidad a las IES que funcionan en todo el territorio nacional.

El decreto y los lineamientos definidos por el CESU buscan establecer un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior más transparente para todos los actores

interesados. El nuevo modelo de acreditación al que, en principio, deben adherirse todas las universidades y, en general, las IES del país, establece los factores, las características y los indicadores o referentes de alta calidad que permiten tener una mejor comprensión de lo que se espera de la IES en cuanto a su funcionamiento y, muy especialmente, en cuanto a la calidad de los programas académicos que cada una de ellas ofrece. En este sentido, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) conmina a las instituciones a fortalecer sus Sistemas Internos de Aseguramiento de la Calidad (SIAC), los cuales deben contar con sistemas integrados de información sobre sus programas, sus logros, su producción científica, etc., así como con mecanismos de evaluación de su currículo y de sus programas y acciones de fomento (CNA, 2021, citado por MEN, 2022). Dentro de los mecanismos de evaluación que permitan mejorar el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior tiene un lugar especial los resultados de aprendizaje, ya que estos permiten valorar con un buen grado de precisión los avances que los estudiantes van alcanzando en su proceso formativo, y por tanto constituyen un mecanismo para organizar y establecer las transformaciones curriculares, así como para impulsar la cualificación permanente de los procesos educativos.

En el Acuerdo 02 de 2020 del CESU se establece la relación entre competencias y resultados de aprendizaje al definir las competencias como:

Conjuntos articulados de conocimientos, capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y aptitudes que hacen posible comprender y analizar problemas o situaciones y actuar coherente y eficazmente, individual o colectivamente, en determinados contextos. Son susceptibles de ser evaluadas mediante resultados de aprendizaje y se pueden materializar en la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales, profesionales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal. Las competencias son inherentes al individuo y este las

continúa desarrollando por medio de su ejercicio profesional y su aprendizaje a lo largo de la vida ([literal b], numeral 2.2 del artículo 2).

En esta afirmación queda claro que para el CESU hay una estrecha relación entre competencias y resultados de aprendizaje, y que las primeras se pueden calcular en función de los segundos. Ahora bien, surge la pregunta sobre ¿cómo medir los resultados de aprendizaje? Aquí hay aspectos generales, comunes a todos los programas, y específicos, propios de cada carrera técnica o profesional. En este sentido, los resultados de aprendizaje, a través de los cuáles se mide el nivel de desarrollo de las competencias, han de formularse en concordancia con los conocimientos, las capacidades, las habilidades, disposiciones, actitudes y aptitudes que cada estudiante ha de incorporar en su proceso de aprendizaje, elementos todos necesarios para su posterior desempeño profesional, laboral y personal (MEN 2020).

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, puede afirmarse que los resultados de aprendizaje deben formularse de tal manera que los actores involucrados, docentes, estudiantes y familias, tengan absoluta claridad sobre lo que se espera que el futuro profesional vaya alcanzando en el transcurso de su proceso formativo y al final del mismo. Por supuesto, lo que se concibe que el estudiante aprenda debe responder a las necesidades y exigencias de su profesión y del sector o sectores en los que normalmente esta se ejerce; por ende, no solo es importante valorar los resultados de aprendizaje a lo largo del proceso, sino que debe siempre apuntarse a lo que se espera que el estudiante domine cuando ya sea un egresado y empiece a ejercer su profesión.

Los resultados de aprendizaje de cada programa académico deben estar en concordancia con el perfil del egresado y contribuir al aseguramiento interno de la calidad y a los procesos de transformación curricular cuando estos se den. También cabe señalar que los programas académicos, y por ende los resultados de aprendizaje, deben estar encaminados a responder asertivamente a las necesidades sociales y económicas del país, siempre con una visión de futuro,

más teniendo en cuenta que vivimos en una época de constantes cambios que requiere, por parte de los nuevos profesionales, capacidad de adaptación, creatividad, disposición al aprendizaje continuo y pensamiento crítico. Bajo este nuevo panorama, el perfil del egreso ha de servir para orientar la estructura y el currículo del programa, lo que incluye las áreas disciplinares, los contenidos, las habilidades, las competencias y las actitudes que se espera tenga el egresado al momento de obtener su título. Cada institución podrá hacer explícito ese perfil en términos de competencias o de características particulares propias de cada profesión o formación académica. Lo importante es que dichos lineamientos den buena cuenta de lo que el egresado debe saber, tanto a nivel académico-cognitivo como a nivel práctico (saber hacer) (MEN, 2020).

Para efectos de obtener el registro calificado, el MEN, mediante el Decreto 529 de 2024, establece los requisitos que las IES deben cumplir a la hora de realizar este trámite que les permite seguir funcionando y así garantizarle a los estudiantes y a la sociedad que cuentan con los medios adecuados (recursos humanos y materiales) para formar profesionales idóneos en cada uno de los programas que ofrecen. Dentro de los requisitos establecidos por dicha resolución está lo relacionado con el modelo pedagógico que caracteriza el proceso formativo de los futuros profesionales. Es claro que los resultados de aprendizaje dependen directamente de las metodologías que se empleen para enseñar y para orientar los procesos de aprendizaje. Dentro de esas metodologías merecen especial atención las prácticas evaluativas, entendidas no solo como elementos de cualificación sino también como elementos de formación en tanto que permiten la auto-reflexión y deben servir como referentes para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A nivel de la *gestión curricular*, la perspectiva de resultados de aprendizaje reorganiza los procesos de formación en educación superior en la medida que se debe propiciar un proceso de diseño y planeación coherente entre los contenidos, las estrategias didácticas y evaluativas, las

metodologías de evaluación y los resultados que se espera logren los estudiantes. En este sentido, los resultados de aprendizaje son una referencia para valorar la calidad del proceso educativo, y también ponen a disposición de los empleadores y de la sociedad en general un enunciado explícito de las capacidades con que egresan los estudiantes. Asimismo, promueve que los responsables académicos evalúen y cualifiquen sus procesos de gestión curricular y tengan un Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad que contribuya a la mejora permanente de los procesos. La interrelación entre *la gestión del currículo, las prácticas pedagógicas y la evaluación de los resultados de aprendizaje* se convierte en insumos para la toma de decisiones de mejora y aseguramiento de la calidad.

Desde la perspectiva del mejoramiento de la calidad y la pertinencia de los programas académicos, tomar como referencia los resultados de aprendizaje y, sobre todo, hacerlos parte del plan curricular de cada programa académico permite hacer un seguimiento de los avances o retrocesos en la formación de los futuros profesionales. De igual manera, tener información fidedigna sobre los resultados de aprendizaje es tener un insumo fundamental y de gran utilidad para fortalecer los sistemas internos de aseguramiento de la calidad. A partir de los datos que arrojen esos resultados de aprendizaje se podrán revisar con mayor objetividad, y con una visión integral, “los actores, procesos, estrategias e instrumentos con los que la institución cuenta para el desarrollo de su oferta educativa” a fin de establecer caminos de acción en pos de lograr “una educación cada vez más equitativa, inclusiva y pertinente para las comunidades, las regiones y el país de cara a las demandas del mundo actual” (CNA, 2020).

1.4. De la Evaluación *del* Aprendizaje a la Evaluación *para* el Aprendizaje en Educación Superior

La evaluación del aprendizaje como práctica educativa se puede definir como una actividad que pretende valorar y emitir juicios sobre el estado de desarrollo de los procesos. Se entiende que estos juicios deben ser lo más objetivos posibles. Como actividad analítica implica conceptualizar y teorizar sobre lo que se evalúa para poder construir los criterios e indicadores de logro, y definir los niveles de desarrollo o los resultados de aprendizaje esperados en cada ciclo de formación. Como actividad práctica implica diseñar instrumentos de observación y medición, aplicarlos sobre un objeto y ponerlos de manifiesto en el uso, en la medida que hacen posible o no evaluar lo pretendido y facilitan la interpretación de la realidad buscada.

Lo usual de la práctica evaluativa en educación superior, quizá más que en otros niveles, ha sido obtener resultados que den cuenta de lo aprendido según unos criterios preestablecidos. Algunos dicen que esta práctica muestra los avances de los estudiantes, pero en realidad no siempre ocurre así, pues, de hecho, se pueden tener buenos resultados (calificaciones) sin que en realidad se hayan dado buenos aprendizajes o, puede ocurrir lo opuesto. A esto se le denomina evaluación del aprendizaje, que tradicionalmente se caracteriza por la nota llana y los juicios que los docentes hacen sobre los estudiantes, juicios muchas veces subjetivos.

En este marco de acción se plantean unos indicadores de rendimiento asociados a un puntaje que finalmente se traduce en una calificación que, sin mayores explicaciones, dice, o pretende decir, si el alumno aprendió o no aprendió. Este es un sistema en el que los estudiantes se clasifican en “buenos” y “malos”, según el promedio que alcancen en unas pocas pruebas e incluso se cree que puede predecir los logros futuros; las altas calificaciones significan que será un buen profesional y ocurrirá lo contrario si las notas obtenidas suelen ser bajas. No obstante, se ha comprobado que su “eficacia predictiva es baja”, por lo que “el hecho de que se las siga usando

como criterio de selección puede deberse a su simplicidad y su legitimidad burocrática” (Kvale, 2001, en Rodríguez y Salinas, 2020, p. 115).

Para Stobart (2010) la evaluación para el aprendizaje es solo un intento por hacer de la evaluación un elemento productivo del proceso de aprendizaje, lo que, en teoría, da la posibilidad de entablar una reflexión entre profesores y estudiantes sobre los criterios de evaluación y las metas de aprendizaje, así como sobre el diseño de los medios, instrumentos, momentos y condiciones de los procesos de autoevaluación, coevaluación, hetero-evaluación y retroalimentación. Aunque esta es una perspectiva de la evaluación entendida como aprendizaje, es decir como una evaluación para el aprendizaje o evaluación formadora, infortunadamente ese diálogo reflexivo normalmente no se da bien sea por tiempo o por una falta de iniciativa del docente.

La evaluación *para* el aprendizaje se fundamenta en una mirada integradora de la relación enseñanza-aprendizaje-evaluación, lo que implica reconocer el campo de la evaluación como práctica educativa que va más allá de la verificación de unos objetivos puramente cognitivos y procedimentales. Incluso, busca ir más allá de las intenciones formativas de la enseñanza y el diseño de instrumentos de medición, propiciando una reflexión sobre el sujeto que aprende y la posibilidad de medir el logro de los resultados de aprendizaje. En este contexto de renovación curricular centrada en el estudiante con enfoque de competencias y resultados de aprendizaje, la evaluación del aprendizaje se convierte en un eje estratégico para los procesos de gestión curricular, aseguramiento de la calidad y formación de docentes en Educación Superior. Es desde esta relación estratégica entre evaluación y currículo que se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se configuran las prácticas de evaluación formativa en la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás y de qué manera se articulan con los resultados de aprendizaje y los procesos de transformación curricular?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo General

Analizar la articulación entre las prácticas evaluativas docentes, las percepciones sobre los resultados de aprendizaje y los procesos de transformación curricular, con el fin de proponer criterios para el diseño de una ruta situada de evaluación del aprendizaje en educación superior.

1.5.2. Objetivos Específicos

1. Analizar las concepciones de aprendizaje de los docentes y estudiantes en los procesos de evaluación y establecer su articulación en el logro de los resultados de aprendizaje.
2. Caracterizar las prácticas evaluativas de los docentes y su relación con las transformaciones curriculares que tengan como eje de referencia los resultados de aprendizaje
3. Proponer criterios para el diseño de sistemas de evaluación en la educación superior, orientados a mejorar los resultados de aprendizaje.

1.6. Justificación del Estudio

La situación actual de la educación superior, según Carreras (2006), se caracteriza por la tensión entre prácticas académicas centenarias y nuevos paradigmas pedagógicos que se han abierto paso en los últimos años y que buscan impulsar la innovación de los sistemas educativos tanto a nivel micro (dentro del salón de clase y al interior de las instituciones) como a nivel macro (en las políticas educativas y en la construcción de redes interinstitucionales, nacionales e internacionales). Las IES afrontan grandes retos, tanto por los constantes cambios del mercado laboral como por las transformaciones sociales, culturales, económicas, tecnológicas y políticas que caracterizan esta era de la hiper-información. Este escenario obliga a las IES a adoptar una actitud de innovación continua dentro y fuera del aula, lo que conlleva a su vez adoptar un sistema de transformación de los currículos. Las universidades, como centros de formación y de gestión del conocimiento, deben

replantearse su papel en el desarrollo económico, social y cultural del país, lo que implica revisar sus objetivos de formación, la gestión de la información, los objetivos y las políticas que potencien la investigación en todas las áreas el conocimiento, así como las relaciones con los estudiantes, el rol de los docentes, y las metodologías pedagógicas que se quieran emplear (Jerez, 2011).

En la relación enseñanza-aprendizaje-evaluación se puede observar otra tendencia global centrada en la generación de evidencias de aprendizaje de los estudiantes, lo cual implica hacer cambios en la docencia (es decir en la forma de enseñar y en la manera de relacionarse con los estudiantes) y en la evaluación, así como en la definición de las competencias comunes y específicas. Adicionalmente, esta perspectiva impulsa la innovación permanente en el proceso formativo, o al menos una reflexión continua sobre la labor docente y lo que la universidad debe ofrecer acorde con las necesidades de los estudiantes y del entorno.

Frente a este tema, el Proyecto Tuning plantea una serie de lineamientos en torno al concepto de competencias genéricas y específicas, así como sobre los créditos académicos y las relaciones entre los tres pilares de todo sistema educativo (enseñanza, aprendizaje y evaluación). Las orientaciones del Proyecto Tuning buscan establecer unas bases epistemológicas que ayuden a mejorar los resultados académicos, aumentar la empleabilidad, volver la mirada al estudiante como actor protagonista y permitir diseños diferenciales de programas. Este proyecto propone también fortalecer la articulación entre las diferentes áreas del conocimiento (aspectos transversales del currículo), tanto en los niveles de pregrado como desde postgrado, en cualquier sistema de educación superior, nacional e internacional, para así facilitar la movilidad de los estudiantes; para esto busca establecer sistemas de titulación reconocibles y comparables, así como sistemas de créditos transferibles, planes de estudios y mallas curriculares homologables, en un marco de competencias genéricas y disciplinares.

Según Lampert (2003, citado en Castillo & Gamboa, 2012), la globalización actual demanda una serie de competencias que le permitan a todo ser humano responder de la mejor manera óptima posible con sus responsabilidades familiares, sociales, culturales y, por supuesto, laborales, dentro de un mundo decididamente marcado por la tecnología. Autores como Agüerrondo, 1999 y Bello, 2001 (citados por en Castillo y Gamboa, 2012), señalan que el ciudadano del futuro necesita adquirir dos condiciones importantes durante su formación (desde la educación inicial hasta terminar la educación superior), que son: conocimiento, para aportar en la transformación social en términos de productividad y desarrollo económico, y valores, para contribuir a fomentar una convivencia fraterna y solidaria con los demás.

En este contexto de la educación superior centrada en la renovación curricular, los resultados de aprendizaje y el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares para la empleabilidad y el ejercicio de ciudadanía, la evaluación del aprendizaje se convierte en un elemento estratégico y sustancial en la formación del sujeto que aprende, pero también influye en la gestión curricular y en los procesos de aseguramiento de la calidad y mejoramiento educativo. La evaluación del aprendizaje en educación superior, vista desde el enfoque por competencias, propone un nuevo planteamiento sobre el sentido, el objeto y la finalidad de la evaluación, la valoración del conocimiento y el aprendizaje y la verificación de la calidad y pertinencia de los procesos formativos que se dan en las universidades. Este enfoque y esta forma de entender la evaluación suponen un cambio de paradigma, esto es dejar de lado la concepción de un conocimiento parcelado por una en la que el saber es holístico o, dicho de otra forma, es integrador (Echeverría, 2001; Mora 2003, Cano 2005; Tabernero y Daniel, 2012; y Lupiañez, 2014).

Eurydice define la competencia como “capacidad de actuar eficazmente en situaciones diversas, complejas e imprevisibles; se apoya en conocimientos, pero también en valores, habilidades, experiencias” (2002, citado en Arbizu et al., 2012, p. 317). Perrenaud (2001), por su

parte, entiende las competencias como capacidades que se ponen en práctica, y, por ende, se ponen de manifiesto en la acción; en otras palabras, la competencia es la manifestación de un individuo capaz de poner en práctica sus conocimientos dentro de un contexto académico y/o profesional determinado (López Gómez, 2016; Coll, 2007). La competencia, cuando se ejerce, pone en evidencia la funcionalidad del conocimiento, así como qué tanto una persona (el estudiante) se implica en una acción específica, con sus aptitudes y actitudes, y por lo tanto logra plantear una solución. Sobre este aspecto, Arribas Estebaranz (2017) señala que en el desarrollo formativo de las competencias cobran especial significado “conceptos tales como aprendizaje significativo, transferencia y generalización del conocimiento, aprendiz activo, autonomía, autoeficacia, autorregulación, trabajo en equipo” (p. 388).

El enfoque de evaluación por competencias ha llevado a plantear unidades de análisis para una mejor comprensión de los procesos del sujeto que aprende y la relación entre el individuo que estudia, los objetos de conocimiento y los contextos donde se desenvuelve la acción. Así, evaluar el aprendizaje desde el enfoque por competencias implica desarrollar instrumentos y estrategias que dan valor al desempeño de cada persona al aplicar los conocimientos aprendidos en contextos socioculturales y disciplinares específicos, Este valor debe ser lo más objetivo posible, lo que implica determinar unos estándares de desempeño según las áreas de aplicación del conocimiento impartido; respecto a esto también es central establecer vínculos esenciales con el lenguaje, en la medida en que éste es concebido como una experiencia que determina los modos en que el hombre se relaciona con otros y con el entorno, y también como una herramienta a través de la cual construye y re-construye su realidad.

El concepto de competencias, como categoría analítica en el campo de la evaluación del aprendizaje, abre la posibilidad a una concepción dinámica de la relación entre conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades del sujeto que aprende; a escala instrumental plantea el reto

de definir criterios claros y precisos por parte de los docentes y de la institución, para la valoración de resultados de aprendizaje y evidencias de desempeño.

Como ya se señaló anteriormente, la evaluación del aprendizaje desde el enfoque de competencias pretende mediar en el proceso de aprendizaje del estudiante y lograr que el alumno aprenda, gracias, en parte, a la regulación externa del docente, por medio de la evaluación que este diseña e implementa. En este proceso el estudiante llega a identificar y hacer propios los criterios de valoración que le permitan autorregular su propio aprendizaje y mejorar su desempeño en las evaluaciones formales o informales que puedan darse, así como en la interacción con los pares en los procesos de aprendizaje colaborativo. Esto, además, posibilita que el estudiante defina metas de aprendizaje específicas acordes con sus propias capacidades, pero que también le permiten comparar el logro individual con el logro del grupo.

Implementar la evaluación desde el enfoque de competencias y resultados de aprendizaje implica que los docentes, a su vez, desarrollen nuevas competencias evaluativas que logren adaptar, bajo este enfoque, el diseño de contenidos, indicadores y evidencias de desempeño, las cuales permitan determinar los objetos de conocimiento necesarios dentro de su área de experticia, para así garantizar los resultados de aprendizaje. Esto además implica apuntar a una mejora continua en el diseño de planes y acciones de orden metodológico, pedagógico, didáctico y evaluativo, que potencien los resultados de aprendizaje de los estudiantes, tomando en cuenta los conceptos de competencias, evaluación y resultados de aprendizaje, como elementos esenciales del diseño curricular. De esta manera, desde la perspectiva de la gestión curricular, la evaluación del aprendizaje se concibe y se ejerce como un proceso sistemático, riguroso y continuo, a partir del cual es posible obtener información significativa sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje; esto ayuda a valorar los resultados de aprendizaje, individuales y colectivos, y tomar las decisiones pertinentes y adecuadas para mejorar progresivamente la actividad educativa.

El presente estudio pretende analizar las prácticas evaluativas de los docentes y su relación con la organización de las transformaciones curriculares basadas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes de educación superior. Para lograr este objetivo la ruta de investigación busca establecer la relación de las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje en las prácticas de evaluación, y cómo ello afecta los resultados de aprendizaje; caracterizar las buenas prácticas de evaluación del aprendizaje; identificar las transformaciones que se están dando en el diseño de programas académicos con enfoque de resultados de aprendizaje, y proponer criterios para el diseño de sistemas de evaluación orientados al logro de resultados de aprendizaje.

El método propuesto es el estudio de caso en la facultad de educación de la Universidad Santo Tomás, institución multi campus, acreditada con alta calidad y en proceso de una transformación curricular orientada al mejoramiento de la calidad, pertinencia e innovación en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Capítulo 2

Estado del Arte

El presente capítulo es un punto de partida para lograr el objetivo principal de la tesis, que busca analizar las relaciones entre las prácticas evaluativas de los docentes y los resultados de aprendizaje que logran los estudiantes para determinar su incidencia en las transformaciones curriculares y proponer criterios para el diseño de sistemas de evaluación del aprendizaje en educación superior. Para dar respuesta a este interrogante, el estudio propone identificar las concepciones pedagógicas que orientan las prácticas evaluativas, caracterizar los enfoques y metodologías de evaluación más recurrentes, y examinar la influencia de estas prácticas en la redefinición del currículo y en la mejora de la calidad educativa. No obstante, de manera preliminar se pretende sintetizar la evidencia empírica existente que aporte criterios y orientaciones para el diseño de sistemas de evaluación alineados con la educación basada en competencias y con procesos que promuevan la coherencia curricular en el ámbito universitario.

2.1 Metodología

2.1.1. Protocolo de Revisión Sistemática y Criterios de Elegibilidad

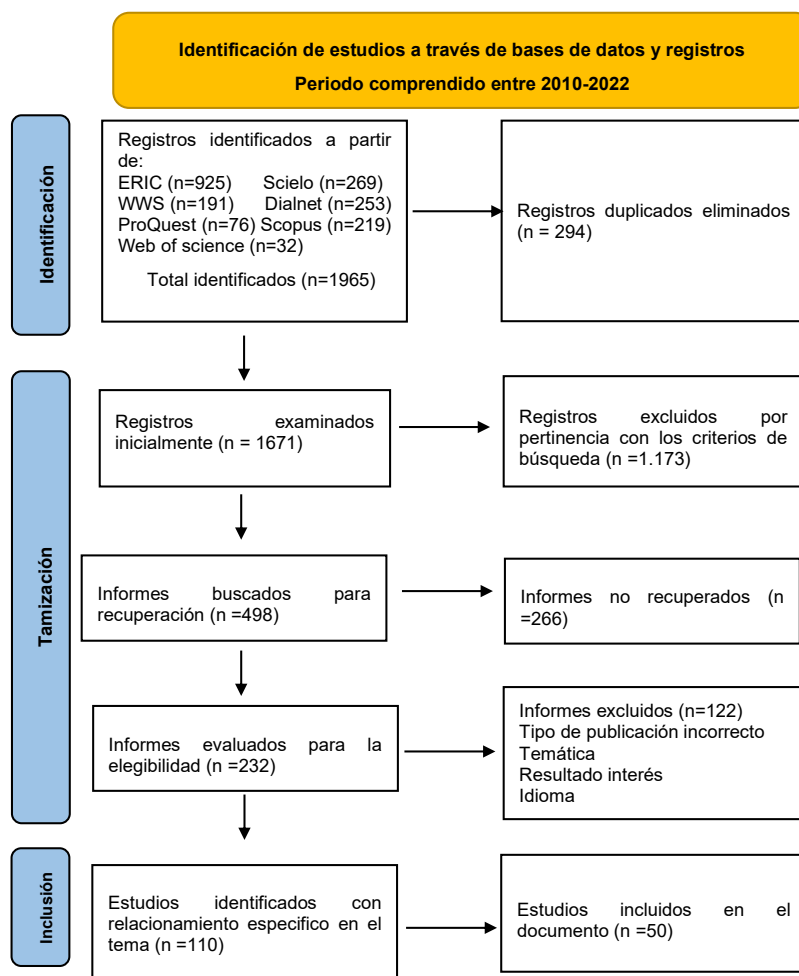
Se siguió las directrices PRISMA (en inglés *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* o Elementos de Informe Preferidos para Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis) en el cribado o búsqueda sistemática de registros documentales, con el propósito de garantizar transparencia, exhaustividad y replicabilidad. Se consultaron bases de datos académicas internacionales — Scopus, Web of Science, ProQuest Academic, ERIC, SciELO y Dialnet.

Inicialmente se adelantó una revisión sistemática centrado en las practicas evaluativas en educación superior y su relación con resultados de aprendizaje y transformaciones curriculares en

una ventana de tiempo comprendida entre los años 2010 y 2022, para definir las tendencias en el campo del problema de investigación (Ver Figura 1)

Figura 1

Diagrama PRISMA centrado en prácticas evaluativas en educación superior y su relación con resultados de aprendizaje y transformaciones curriculares



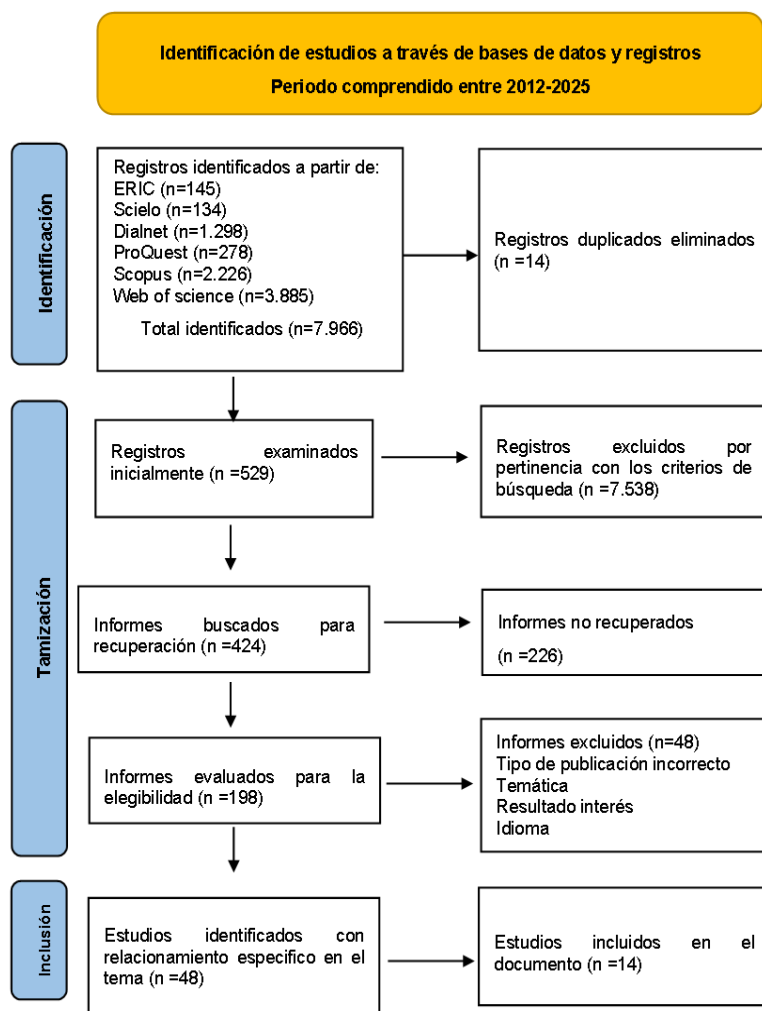
Nota: Elaboración propia

En un segundo momento se adelantó la búsqueda sistemática entre los años 2012 y 2025, centrada en las prácticas de evaluación formativa en educación superior, permitiendo situar las practicas evaluativas de los docentes como una práctica pedagógica en educación superior y precisar el método para su estudio, así como el alcance de los resultados (Ver Figura 2). En este se

recuperaron 7.966 registros, de los cuales 128 cumplieron con los criterios de inclusión. Finalmente, solo se consideraron 14 artículos analizados en profundidad (Ver Figura 2).

Figura 2

Diagrama PRISMA centrado en prácticas de evaluación formativa en educación superior



Nota: Elaboración propia

En todo caso, las búsquedas sistemáticas brindaron las bases argumentativas para delimitar y ajustar el problema de investigación, el tipo de investigación, las técnicas, y establecer el marco contextual de discusión de este documento. Igualmente, se tuvo en cuenta la revisión de 181 documentos de repositorio de universidades, editoriales y otras, como la realizada por Serafina Pastore, denominada “Referentes documentales legislativos” en 2023, quien sintetiza 42

investigaciones publicadas entre 2013 y 2022 sobre prácticas evaluativas en educación superior. La inclusión de esta revisión permite situar los hallazgos del presente capítulo dentro de una agenda internacional más amplia, y fortalece la perspectiva comparada de este estado del arte.

Los hallazgos evidencian una transición gradual desde modelos tradicionales de evaluación sumativa hacia enfoques formativos, participativos y centrados en el estudiante, que favorecen la autorregulación, la retroalimentación dialógica y la coherencia curricular. Sin embargo, persisten brechas entre el diseño pedagógico y la práctica docente, así como limitaciones en la aplicación de la coevaluación y el uso de instrumentos válidos y confiables. Se identifican experiencias innovadoras como el uso de tecnologías digitales, tareas transmedia y rúbricas compartidas, que demuestran el potencial de la evaluación como eje articulador del aprendizaje y de la mejora curricular. Estos resultados confirman que las prácticas evaluativas basadas en competencias y resultados de aprendizaje constituyen un factor decisivo para la calidad educativa y la sostenibilidad institucional. Se concluye entonces que la transformación curricular informada por la evaluación requiere un enfoque sistémico, coherente en los niveles macro, meso y microcurricular, y sustentado en evidencias válidas para la toma de decisiones en la gestión educativa universitaria, como se evidencia en el análisis bibliométrico palabras clave Scopus (Ver Anexo A).

De manera adicional, se presenta el análisis de coautoría por países en los indicadores clave del análisis bibliométrico en VOSviewer, donde se identificaron 122 países en el corpus de documentos descargados, que tienen un número mínimo de 3 documentos por autor y 5 citaciones mínimas por país. Esto permitió alcanzar el umbral para formar los siguientes clústeres con las ocurrencias parametrizadas en 81 países, distribuidos en cuatro zonas geográficas a saber: a) Estados Unidos - Europa con presencia de Estados Unidos, Alemania, Países Bajos, Australia, España, Reino Unido, b) La región mediterránea y América Latina con participación de Italia, España, Sudáfrica, Nigeria, Ghana, Chile, Colombia, c) El Eje Asia-Pacífico con China, Japón,

Singapur, Taiwán, Hong Kong, Australia, Malaysia y d) la Región de Asia Meridional y Oriente Medio en la que se encuentra producción de India, Arabia Saudita, Jordania, Uzbekistán, Omán, Qatar, Egipto (como se muestra en la Figura 4). En este se destacan como autores de mayor producción a) Zlatkin-Troitschanskaia O., Brückner S r y H. A. Pant. b) López-Pastor, V. Leenknecht, M Chen, Q. c) Roberts C. P., Van der Vleuten C. P. M., d) Pinto M. y c) Medland E., Quesada-Serra V (para más detalle ver Anexo B).

Se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura guiada por las directrices del modelo PRISMA, con el propósito de garantizar la transparencia y la exhaustividad en el proceso de búsqueda, selección y análisis de los estudios más relevantes. Esta exploración permitió construir una visión integral y actualizada sobre las prácticas evaluativas en la educación superior, reconociendo tendencias, enfoques y vacíos en la producción científica reciente. Se adoptaron las directrices PRISMA para garantizar la transparencia y la reproducibilidad en la localización, selección, evaluación e interpretación de los estudios relevantes. La revisión sistemática se guio por la pregunta central de investigación; para delimitar la búsqueda bibliográfica, se adaptó el registro del protocolo PICO (Población, Intervención, Comparación, Outcome) al contexto educativo:

Población (P): docentes y estudiantes de educación superior

Intervención (I): prácticas evaluativas basadas en competencias o resultados de aprendizaje (por ejemplo, evaluación formativa continua, evaluaciones sumativas finales, uso de rúbricas, evaluaciones por competencias, etc.).

Comparación (C): (No siempre aplicará una comparación explícita, pero podríamos considerar estudios que comparen antes vs. después de cambios en evaluación, o comparen diferentes enfoques de evaluación).

Outcome/Resultados (O): Cambios curriculares (por ejemplo, modificaciones en el plan de estudios, innovaciones pedagógicas, realineación de contenidos) y resultados de aprendizaje de estudiantes (mejoras en desempeño, competencias alcanzadas, tasas de aprobación, etc.) y evaluación docente (prácticas de evaluación, prácticas de valoración prácticas de calificación, otras).

Contexto (C): Educación superior (universidades, contextos terciarios), últimos 13 años, ámbito nacional e internacional (podemos incluir estudios de diversos países mientras sean relevantes al fenómeno).

De igual forma, se definió un conjunto de criterios estrictos para delimitar el alcance del estudio: se estableció un periodo de 13 años, que comprende desde 2012 hasta 2025. Se hizo una revisión de artículos académicos y capítulos de libros en idioma español e inglés, desarrollados en los países de España, México, Colombia y Brasil; las fuentes de búsqueda fueron Scopus, Web of Science (WOS), Proquest, ERIC, SciELO, como se observa en la Figura 1, finalmente, Se excluyeron estudios sin revisión por pares, documentos sin acceso completo y trabajos enfocados en educación primaria o secundaria.

2.1.2 Estrategia de Búsqueda y Recuperación de Fuentes de Información

Para este proceso se establecen las palabras clave más relevantes, que a su vez son combinadas con sus respectivos términos relacionados. Esta asociación se usa en la construcción de las ecuaciones de búsqueda, y se divide en las siguientes tres categorías que abarcan de la manera más acertada la pregunta de investigación:

Prácticas evaluativas docentes: Términos: evaluación educativa, estrategias de evaluación, evaluación formativa, evaluación del aprendizaje, docentes evaluadores, *Assessment Practices, Teaching Assessment, Formative Assessment, Teacher Evaluation Methods*.

Transformaciones curriculares: Términos: innovación curricular, cambio curricular, mejora del plan de estudios, Curricular Change, *Curriculum Development*, *Curriculum Redesign*, *Curricular Innovation*.

Resultados de aprendizaje de estudiantes: Términos: logro de aprendizajes, rendimiento académico, *Outcomes Educatives*, *Student Learning Outcomes*, *Academic Performance*, *Student Achievement*, *Competency Attainment*.

De acuerdo con estas palabras clave se diseñaron ecuaciones de búsqueda específicas para cada base de datos. Se usaron operadores booleanos y términos relacionados con las prácticas evaluativas, los resultados de aprendizaje, la educación superior y el enfoque por competencias. A continuación, se presenta un ejemplo de estas secuencias de búsqueda con delimitadores específicos:

("evaluation practices" OR "assessment practices") NEAR ("learning outcomes" OR "student outcomes") AND ("higher education" OR "tertiary education" OR "postsecondary education") AND ("learning assessment" OR "educational assessment" OR "outcomes assessment") AND (competency* OR "competency-based" OR "outcome-based education") NOT (elementary OR "primary education" OR "secondary education" OR K-12)

2.1.3. Selección de Estudios y Extracción de Datos

Todas las referencias obtenidas fueron organizadas en el gestor bibliográfico Mendeley y en matrices elaboradas en Excel, lo que permitió depurar las bases de datos iniciales mediante la eliminación de duplicados. Posteriormente, se aplicó un proceso de cribado en dos etapas para las bases de datos de Scopus, Web of Science, ProQuest Academic, ERIC, SciELO y Dialnet, que evidencia una búsqueda exhaustiva que fue sometida a revisión de títulos, resúmenes y palabras

clave permitiendo descartar documentos y estudios no pertinentes. En este proceso se realizó lectura completa de los artículos preseleccionados incluídas las referencias no indexadas en libros y tesis doctorales, identificando 168 fuentes documentales provenientes de 64 de documentos indexados, 54 de otros repositorios y 50 de *Handbook*. Finalmente, solo se consideraron 50 artículos analizados en profundidad y fueron incluídos en la síntesis cualitativa presentada distribuida según la fuente.

En lo atinente a la pregunta de investigación se usaron 14 artículos provenientes de las bases de datos Scopus y Web of Science. Esto se sustenta principalmente en el análisis a texto completo, ya que los documentos seleccionados representan las fuentes más pertinentes y de mayor relevancia para los objetivos del estudio. Su inclusión se justifica por la profundidad del contenido, la coherencia con las variables de investigación y la calidad de la información que aportan al desarrollo del marco teórico y del análisis de resultados. Los documentos seleccionados son los siguientes:

Tabla 1

Documentos finales seleccionados datos Scopus y Web of Science

Nº	Título	Autores	Año	Tipo de doc	Fuente
1	International Accreditation of Higher Education Institutions Based on Information.	Gabalán-Coello, J., & Vásquez-Rizo, F. E.	2025	Artículo	Scopus
2	Assessment of Curriculum Design by Learning Outcomes (LO).	Mendoza, W., Ramírez, G. M., González, C., & Moreira, F.	2022	Artículo	Scopus

3	Artificial Intelligence Applied to Education and Educational Assessment at the University: Introduction of Intelligent Tutoring Systems, Recognition Systems, and Other Future Trends.	Hernández-León, N., & Rodríguez-Conde, M.-J.	2024	Artículo	Scopus
4	Teaching Strategies, Assessment Methodologies, And Student Performance in International Business: An Exploratory Study.	Pozzo, D. N., Reales-Correa, K. R., García-Tamayo, D. M., & Gutiérrez-Roa, I. P.	2022	Artículo	Scopus
5	Integration of Different Assessment Approaches: Application to a Project-Based Learning Engineering Course.	Cifrian, E., Andrés, A., Galán, B., & Viguri, J. R.	2020	Artículo	Scopus
6	Solving the Mystery About the Factors Conditioning Higher Education Students' Assessment: Finland Versus Spain.	Camacho-Miñano, M. M., del Campo, C., & del Campo, C.	2020	Artículo	Scopus
7	Constructing a Roadmap to Measure the Quality of Business Assessments Aimed at Curriculum Management.	Silva, T., Santos, R. D., & Mallet, D.	2023	Artículo	Scopus
8	University Students' Perceptions of Their Assessment.	Lukas, J. F. L., Etxeberria, K. S., Hernández, L. L., & Murgiondo, J. E.	2017	Artículo	Scopus
9	Assessment Methods for Learning: What Do Teachers from Latin American Countries Show in the PISA 2018 Contextual Questionnaire?	Stieg, R., Soares, D. J. M., & dos Santos, W.	2024	Artículo	WoS
10	Analysis of Assessment Practices with Multiple Cases Methodology Related to International Learning Assessment Standards.	Ramos-Monobe, A., Gallardo-Cordova, K., & Camacho-Gutierrez, D.	2020	Artículo	WoS

11	Contribution of Formative Assessment for Developing Teaching Competences in Teacher Education.	Cañadas, L	2023	Artículo	WoS
12	Educational Design Research of a Summative Evaluation Task in Transmedia Form for Initial Teacher's Preservice Training.	Castañeda, L	2021	Artículo	WoS
13	Effect of Formative <i>Feedback</i> on Human Anatomy Learning: A Mixed-Methods Study on Student Perceptions and Academic Performance.	Arroyo, N., Quizás, C., Rubilar-Cuevas, J., & Salinas, P.	2025	Artículo	Scopus
14	Formative and Shared Assessment in Higher Education. Lessons Learned and Challenges for the Future.	López-Pastor, V. M., & Sicilia-Camacho, A.	2017	Artículo	Scopus

Nota: Elaboración propia.

Para su análisis, en un primer momento se elaboró una matriz de extracción de datos en formato tabular, en la que se registraron las características fundamentales de cada publicación, sus hallazgos principales y las observaciones relevantes. Dicha matriz fue sometida a un proceso de validación piloto y posteriormente ajustada. A continuación, se aplicó un análisis cualitativo y temático orientado a identificar patrones emergentes, así como puntos de convergencia y divergencia entre las prácticas evaluativas documentadas. Finalmente, la valoración de la calidad metodológica y del posible sesgo de los estudios se efectuó mediante análisis interpretativo de la lectura de los documentos seleccionados que se ajustaban al contexto y a las herramientas adaptadas al contexto educativo.

Estas lecturas también ayudan a ubicar la presente tesis dentro de un contexto complejo donde convergen aportes sólidos en torno al valor pedagógico de la evaluación formativa, el papel central de la retroalimentación, la importancia de la coherencia curricular y la necesidad de sistemas institucionales capaces de transformar evidencia evaluativa en decisiones curriculares. Al mismo

tiempo, estos trabajos permiten delimitar con precisión los vacíos y contradicciones más relevantes en este campo de investigación pedagógica, evidenciando nuevas rutas de investigación para futuros investigadores.

2.2. Análisis de Tendencias en la Investigación

El análisis de la literatura seleccionada evidencia que las prácticas evaluativas docentes son clave para la coherencia y mejora del currículo en educación superior. Si bien existen avances hacia enfoques alineados con resultados de aprendizaje, persisten prácticas tradicionales y limitaciones estructurales que obstaculizan la evaluación formativa y compartida. La disparidad entre evaluaciones formativas y sumativas, junto con la escasa coevaluación, refleja una brecha entre el diseño curricular y su implementación. Sin embargo, las experiencias innovadoras como el uso de tecnología, tareas transmedia y evaluación negociada, muestran el potencial transformador de la evaluación cuando se integra de forma intencional y pedagógica.

A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes, los cuales estructuran subsecciones organizadas en torno a seis tendencias clave, desde el paradigma formativo hasta los debates contemporáneos sobre tecnología y acreditación. Estas permiten comprender de manera articulada cómo se configuran las prácticas evaluativas en la educación superior contemporánea y qué implicaciones tienen para la mejora curricular y la calidad educativa. Igualmente, también se exponen puntos de divergencia y tensiones que emergen en los distintos contextos investigados, que dejan en evidencia los cambios estructurales que se están dando en el sistema educativo actual.

2.2.1. El Paradigma de la Evaluación Formativa y Centrada en el Estudiante como Eje de Calidad Educativa

La literatura revisada coincide en señalar que la evaluación formativa constituye el eje articulador de los modelos contemporáneos de calidad educativa, no solo por su capacidad para

fortalecer el aprendizaje, sino también por su potencial para orientar decisiones pedagógicas y asegurar coherencia curricular. En este marco, el trabajo de Víctor López-Pastor y Álvaro Sicilia-Camacho (2017) ofrece una de las síntesis más completas sobre evaluación formativa y compartida en educación superior, destacando su papel en la implicación activa del estudiantado, el desarrollo de la autorregulación y la construcción dialógica de los criterios de logro.

Estos autores subrayan que la evaluación ocupa históricamente una posición estratégica en la educación superior, porque no solo certifica el aprendizaje, sino que lo moldea. Tradicionalmente ha predominado un enfoque sumativo, centrado en la producción de una calificación final que opera como cierre del proceso educativo. Sin embargo, en las últimas décadas se ha consolidado un cambio de paradigma hacia prácticas evaluativas que desplazan el foco del producto final al proceso mismo de aprendizaje, en sintonía con las transformaciones pedagógicas que sitúan al estudiante en el centro de su trayectoria formativa (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017).

Este giro conceptual encuentra su raíz en la distinción clásica establecida por Scriven (1967, citado en López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017), quien diferenció entre evaluación sumativa —orientada a medir el resultado de un proceso— y evaluación formativa, definida como aquella que tiene por objetivo formar el aprendizaje mediante información útil, específica y procesable que permita al estudiante avanzar (citado en López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017). Bajo esta mirada, la evaluación formativa deja de ser un mecanismo de verificación para convertirse en una herramienta estructurante del proceso educativo, integrada en la actividad cotidiana del aula y concebida como parte de un ciclo continuo de mejora.

Este enfoque se reconoce también como evaluación para el aprendizaje [*Assessment for Learning* o AfL]. Desde esta perspectiva, una práctica evaluativa se considera formativa en la medida en que la evidencia generada sobre el desempeño del estudiante es utilizada por el propio estudiante, por sus pares o por el profesorado para decidir los pasos siguientes en el proceso de

enseñanza y aprendizaje (Black & Wiliam, 2009, citado en López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017). No se trata, por tanto, de acumular más pruebas, sino de emplear la información que estas producen para ajustar la instrucción y orientar el progreso académico de manera efectiva. La revisión de López-Pastor y Sicilia-Camacho (2017) muestra que este tipo de prácticas mejora la calidad de la enseñanza cuando se articula con la planificación curricular y se sostiene mediante un *feedback* continuo y significativo, capaz de conectar lo que ocurre en el aula con los resultados de aprendizaje esperados.

Por su parte, la revisión sistemática de Serafina Pastore ofrece una aproximación reciente a profundidad sobre la evolución conceptual y empírica del AfL en la educación superior. Su análisis identifica tres convergencias clave en la literatura internacional: el desplazamiento desde un enfoque centrado en la corrección hacia uno orientado a la regulación del aprendizaje, donde la retroalimentación adopta un rol epistémico más que instructivo; la necesidad de comprender la evaluación como una práctica socialmente mediada, en la que factores como las creencias docentes, la participación estudiantil y los contextos institucionales influyen directamente en la efectividad del AfL, y una creciente atención a la evaluación situada, que vincula los criterios, las tareas y la retroalimentación con prácticas auténticas y comunidades disciplinares específicas.

La revisión sistemática de Pastore (2023) sigue las ideas de López-Pastor y Sicilia-Camacho, al mostrar que, en contextos internacionales diversos, la evaluación formativa se configura como el eje articulador de prácticas pedagógicas orientadas al aprendizaje profundo. Pastore concluye que los estudios analizados en su documento coinciden en reconocer el *feedback*, la clarificación de criterios y la participación estudiantil como componentes estructurales de la evaluación para el aprendizaje, al tiempo que advierte que estos elementos requieren una sólida alfabetización evaluativa del profesorado para traducirse en prácticas sostenibles. Así, Pastore subraya que la evaluación formativa no puede reducirse a un conjunto de técnicas, sino que requiere

un *marco ecológico* donde currículo, docencia e interacción pedagógica estén alineados. Asimismo, destaca la insuficiencia de estudios que analicen *cómo* los estudiantes interpretan y usan el *feedback*, un vacío que limita la comprensión de los procesos de autorregulación. Su revisión concluye que el principal desafío contemporáneo consiste en integrar el AFL en entornos universitarios caracterizados por estructuras altamente estandarizadas, cargas docentes elevadas y tensiones entre la exigencia de resultados y el desarrollo formativo.

En esta misma línea, Cañadas (2021) profundiza en el potencial transformador de la evaluación formativa, argumentando que no solo impacta en el rendimiento del estudiantado, sino que también fortalece las competencias docentes, el pensamiento reflexivo y las habilidades metacognitivas. A través de un estudio de caso con docentes y egresados universitarios, la autora evidencia una brecha significativa entre el discurso institucional —que promueve modelos formativos— y la práctica real, caracterizada por la persistencia del examen tradicional, la escasez de retroalimentación cualitativa y la limitada participación estudiantil en las decisiones evaluativas. Cañadas identifica cinco dimensiones clave para que la evaluación sea auténticamente formativa y transferible a los contextos de enseñanza: criterios claros, evaluación continua, retroalimentación significativa, participación activa y diversidad de instrumentos. Asimismo, el estudio destaca que son las experiencias vividas y no únicamente la enseñanza teórica las que permiten a los futuros docentes incorporar prácticas evaluativas alternativas.

De esta manera, la lectura cuidadosa de estos autores permite sintetizar una serie de características clave que definen la evaluación formativa en la práctica:

El proceso como diálogo, comprensión y mejora: La evaluación trasciende el acto de medir y se convierte en un espacio de comunicación entre docentes y estudiantes, orientado a comprender qué está ocurriendo en el aprendizaje para poder mejorarlo (Santos Guerra, 1993, citado en López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017).

Clarificación de metas y criterios de éxito: Para que los estudiantes puedan regular su propio aprendizaje, es fundamental que comprendan desde el inicio qué se espera de ellos y cuáles son los criterios con los que se valorará su desempeño (Wiliam & Leahy, 2015, citado en Cañadas, 2021).

Provisión de retroalimentación (*Feedback*) para el Impulso del Aprendizaje: La retroalimentación es el corazón de la evaluación formativa. No se limita a corregir errores, sino que debe ofrecer orientaciones claras sobre cómo mejorar y avanzar hacia los objetivos de aprendizaje.

Activación del estudiantado como agente de su aprendizaje: La evaluación formativa promueve la autonomía y la metacognición, capacitando a los estudiantes para que se conviertan en agentes activos de su formación. Esto incluye también activarlos como recursos de aprendizaje mutuo a través de la co-evaluación (Wiliam & Leahy, 2015, citado en Cañadas, 2021).

A pesar de la solidez teórica de este paradigma, su implementación en la educación superior continúa siendo desigual. Las investigaciones analizadas evidencian que las prácticas docentes reales suelen estar condicionadas por limitaciones institucionales, falta de formación específica o estructuras evaluativas altamente estandarizadas. López-Pastor y Sicilia-Camacho (2017) señalan dificultades como la resistencia al cambio, la ausencia de tiempo y la falta de acompañamiento institucional para sostener prácticas participativas de evaluación. Por su parte, Cañadas (2021) advierte sobre la persistencia de vacíos en la implementación y subraya la necesidad de ampliar la investigación con muestras mayores y diseños longitudinales. En conjunto, estos trabajos permiten comprender la retroalimentación y la evaluación formativa como componentes esenciales pero complejos, cuya integración efectiva exige articular procedimientos pedagógicos, estructuras institucionales y políticas curriculares.

En síntesis, la literatura revisada muestra que la evaluación formativa no constituye únicamente una técnica o un conjunto de procedimientos, sino un marco epistemológico que

redefine las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. Su potencia reside en articular prácticas dialógicas, criterios explícitos y retroalimentación significativa dentro de una arquitectura curricular coherente. Sin embargo, los estudios analizados coinciden en que su implementación efectiva exige superar tensiones estructurales —entre discurso y práctica, entre innovación y estandarización, entre autonomía docente y exigencias institucionales— que siguen marcando la realidad de la educación superior. Este panorama pone en evidencia la necesidad de comprender la evaluación formativa no solo como una práctica pedagógica, sino como un componente sistémico cuya calidad depende de las condiciones institucionales, de la formación docente y de la cultura evaluativa en la que se inscribe.

2.2.2. Creciente Integración de Enfoques Participativos y Centrados en el Estudiante

Un segundo patrón transversal identificado en la literatura es la progresiva incorporación de prácticas colaborativas como la coevaluación, la autoevaluación y el trabajo cooperativo. Estos enfoques buscan transformar el papel del estudiante en el proceso evaluativo, pasando de un receptor pasivo de calificaciones a un agente activo en la construcción del juicio evaluativo. Para comprender el impacto real de la evaluación en el aprendizaje, es indispensable examinar las prácticas que los docentes implementan cotidianamente, pues la evidencia muestra una brecha persistente entre las propuestas pedagógicas que promueven modelos formativos y dialógicos y la aplicación concreta en las aulas universitarias donde, con frecuencia, persisten enfoques tradicionales centrados en la calificación (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017).

En este marco, la noción de evaluación compartida desarrollada por López-Pastor y Sicilia-Camacho (2015) adquiere una relevancia central. Este enfoque propone la construcción conjunta de criterios, evidencias y valoraciones como estrategia para democratizar el proceso evaluativo y redistribuir el poder históricamente concentrado en la figura docente. La literatura coincidente en

América Latina —como Cañadas (2021) y el estudio de percepciones de Lukas et al. (2017)— subraya que la autoevaluación y la coevaluación no solo aumentan la transparencia del proceso, sino que fortalecen la alfabetización evaluativa, mejoran la comprensión de los criterios y permiten que el estudiantado identifique con mayor claridad las relaciones entre los resultados de aprendizaje y las tareas asignadas.

Sin embargo, pese a su demostrado potencial para desarrollar autonomía, pensamiento crítico y capacidad de regulación del aprendizaje, estas prácticas continúan siendo marginales en la educación superior. Como indica Cañadas (2021), el examen —en sus variantes objetiva o escrita tradicional— sigue siendo el instrumento hegemónico en gran parte de las asignaturas universitarias. Este predominio del examen como evento sumativo final condiciona la naturaleza y profundidad de otras prácticas, incluida la retroalimentación, que tiende a orientarse hacia la justificación de la calificación en lugar de ofrecer oportunidades dialógicas de mejora.

La implementación de prácticas de coevaluación presenta además desafíos específicos. Los estudiantes suelen expresar reservas relacionadas con la madurez académica, la presión de las relaciones personales o el temor a generar conflictos, lo que puede traducirse en valoraciones superficiales o infladas por compañerismo, amistad o camaradería (Cañadas, 2021). La literatura sugiere que estos obstáculos no invalidan la coevaluación, pero sí exigen estructuras mediadas y cuidadosamente diseñadas. Una estrategia recurrente consiste en exigir la justificación argumentada de las valoraciones en diálogos moderados por el docente, lo que ayuda a mitigar sesgos, fortalece la responsabilidad evaluativa y convierte la coevaluación en un ejercicio formativo más que en un mero trámite.

Así, la creciente integración de enfoques participativos refleja una transformación gradual, aunque todavía incompleta, en la cultura evaluativa universitaria. La evidencia sugiere que la evaluación compartida y la participación activa del estudiantado son condiciones necesarias para

avanzar hacia modelos formativos coherentes con los aprendizajes profundos y las competencias contemporáneas. No obstante, su implementación exige tiempo, acompañamiento pedagógico y estructuras institucionales que respalden —y no obstaculicen— estas prácticas.

2.2.3. Importancia Estructural del Feedback y el Papel del Estudiante para el Aprendizaje

La retroalimentación —concebida como un proceso colaborativo orientado a mejorar el rendimiento futuro (Arroyo et al., 2025)— no constituye un complemento periférico de la enseñanza, sino un componente estructural del aprendizaje en educación superior. En la literatura reciente analizada, el *feedback* aparece como el dispositivo pedagógico que articula la reconstrucción del pensamiento, la autorregulación y la toma de decisiones del estudiante. Desde esta perspectiva, la retroalimentación deja de ser una instancia de corrección puntual para convertirse en un mecanismo epistémico que actúa directamente sobre los procesos de comprensión, sobre la monitorización de estrategias y sobre la planificación del trabajo académico.

Los estudios revisados coinciden en que el impacto del *feedback* depende de su inserción dentro de un sistema formativo coherente. Cuando la retroalimentación se integra de manera continua a lo largo del proceso —y no se limita a un comentario final o a una corrección orientada exclusivamente al cumplimiento de un estándar—, puede producir cambios observables en la calidad de las reflexiones estudiantiles, en la precisión con la que los estudiantes ajustan sus estrategias y en su capacidad para transferir aprendizajes a situaciones nuevas. Este efecto transformador se vuelve especialmente visible en investigaciones como las de Arroyo, Rubilar-Cuevas y Salinas (2025), Cifrián, Andrés, Galán y Viguri (2020), y de Lukas et al. — las cuales demuestran que el *feedback* contribuye directamente a la mejora del rendimiento, al ajuste de estrategias y a la comprensión profunda de los criterios de logro.

Arroyo et al. (2025) examinan el impacto de la retroalimentación formativa en un curso de anatomía humana mediante un enfoque mixto. Los resultados cualitativos indican que los estudiantes valoran la retroalimentación por su capacidad para clarificar conceptos, orientar el estudio y favorecer procesos de autorregulación; no obstante, los análisis cuantitativos no evidencian mejoras significativas en las calificaciones finales, lo que sugiere que el efecto del *feedback* depende en gran medida de su estructura, especificidad y oportunidad. El mismo estudio advierte que la efectividad del *feedback* puede verse comprometida cuando los estudiantes lo perciben como superficial, excesivamente cargado de información o insuficientemente específico para orientar acciones de mejora. Esta percepción suele surgir cuando no existe una integración clara entre la retroalimentación, el currículo y los resultados de aprendizaje, lo que limita su alcance formativo. Del mismo modo, cuando el enfoque pedagógico privilegia instrumentos sumativos — particularmente el examen final— la retroalimentación tiende a centrarse en justificar una calificación más que en sostener un diálogo orientado al proceso de aprendizaje, reduciendo su potencial transformador.

Otros estudios complementan estos hallazgos al subrayar la importancia de criterios de evaluación claros y explícitos como condición para una retroalimentación orientada al aprendizaje. Gállego-Arrufat y García-Jiménez (2018), en una investigación cuantitativa con estudiantes universitarios, evidencian una brecha significativa entre los criterios que el profesorado cree comunicar y aquellos que los estudiantes efectivamente comprenden, lo cual constituye un obstáculo inicial en la dimensión comunicativa del *feedback*. Cuando los criterios son ambiguos, implícitos o no se discuten de manera dialógica, los estudiantes tienden a percibir la evaluación como injusta y poco coherente con las competencias declaradas. Por el contrario, criterios claros, contextualizados y vinculados a tareas auténticas favorecen la autorregulación y fortalecen la comprensión metacognitiva del proceso evaluativo.

En la misma línea, Cifrián, Andrés, Galán y Viguri (2020) proponen un modelo de evaluación integrada para cursos de ingeniería basados en *Project-Based Learning* (PBL o Aprendizaje Basado en Proyectos [ABP]), combinando evaluación formativa, evaluación del proceso y evaluación sumativa con el fin de capturar tanto el producto final como el desarrollo de competencias durante el proyecto. Su propuesta incorpora rúbricas diferenciadas —para informes, presentaciones y desempeño en equipo— y destaca el valor del *feedback* continuo como estrategia para guiar la mejora. Los autores muestran que, en contextos de aprendizaje basado en proyectos, la retroalimentación resulta especialmente eficaz cuando adopta formas bidireccionales (docente ↔ estudiante) e inter-colegiado (entre pares), ya que estas prácticas no solo aclaran los criterios, sino que también contribuyen a construir una comunidad de aprendizaje. En esta misma dirección, el estudio de Lukas et al. (2017), centrado en percepciones estudiantiles, es clave, ya que evidencia que los estudiantes valoran de manera especialmente positiva la retroalimentación oportuna, clara, orientada a la mejora y emocionalmente segura, mientras que rechazan la retroalimentación tardía, vaga o punitiva.

Pastore identifica que el *feedback* es el mecanismo más consistente para promover la autorregulación, pero solo cuando se entiende como un proceso dialógico y continuo. En su síntesis también encuentra que múltiples estudios resaltan cómo la retroalimentación produce mejoras cuando los estudiantes comprenden los criterios, pueden interactuar con ellos y participan activamente en la interpretación de los comentarios, una observación que coincide con los hallazgos empíricos de Arroyo et al. (2025) y Cifrián et al. (2020).

Aun así, la evidencia también revela límites importantes y condiciones necesarias para que la retroalimentación cumpla su función formativa. Su impacto depende estrechamente de la capacidad docente —particularmente de la alfabetización evaluativa—, de la coherencia curricular y de los contextos institucionales que regulan el tiempo, los recursos y el reconocimiento de las

tareas evaluativas. En este sentido, el estudio de Lukas et al. (2017) muestra que, aunque las universidades promueven en sus discursos modelos de evaluación continua y orientada al aprendizaje, las prácticas reales que experimenta el estudiantado siguen ancladas en enfoques tradicionales centrados en la calificación. Los estudiantes reportan inconsistencias entre lo declarado y lo ejecutado, percibiendo la evaluación más como un mecanismo de control que como un proceso de apoyo al aprendizaje. Entre las principales tensiones identificadas destacan la falta de claridad en los criterios, la escasez de retroalimentación significativa y la limitada participación estudiantil en los procesos evaluativos. Estas percepciones ponen de manifiesto fricciones entre currículo, enseñanza y evaluación, y subrayan la necesidad de avanzar hacia modelos más transparentes, dialógicos y coherentes con los principios contemporáneos de evaluación para el aprendizaje.

La literatura revisada muestra que el *feedback* constituye un componente estructural del aprendizaje, pero también un proceso delicado cuya eficacia depende de múltiples factores pedagógicos e institucionales. Aunque los estudios coinciden en que la retroalimentación clara, contextualizada y dialógica potencia la comprensión, la autorregulación y la participación activa del estudiantado, también evidencian que estas potencialidades solo se materializan cuando existe coherencia entre criterios, tareas, instrumentos y expectativas. La brecha recurrente entre las políticas institucionales que promueven la evaluación formativa y las prácticas cotidianas centradas en la calificación plantea un desafío persistente para las instituciones de educación superior. Cerrar esta brecha implica no solo fortalecer la alfabetización evaluativa docente, sino también rediseñar las estructuras que condicionan la práctica evaluativa. Así, la retroalimentación emerge simultáneamente como una herramienta pedagógica, un espacio de negociación de sentido y un indicador de la coherencia curricular, lo que prepara la discusión para comprender, en la sección

siguiente, cómo estas prácticas evaluativas se vinculan con los resultados de aprendizaje y los modos en que estos son medidos y documentados.

2.2.4. La Relación entre Prácticas Evaluativas y Resultados de Aprendizaje

La justificación última de cualquier metodología evaluativa reside en su capacidad para producir un impacto significativo y verificable en el aprendizaje del estudiante. En consecuencia, resulta indispensable examinar de manera directa la relación entre las prácticas evaluativas y el desempeño académico, entendiendo que la noción de *aprendizaje* es compleja, multidimensional y, en muchos casos, difícil de capturar mediante una única métrica. Este enfoque permite reconocer que la evaluación no solo mide resultados, sino que configura oportunidades de aprendizaje y orienta el desarrollo de competencias.

La evidencia empírica reciente confirma que diferentes enfoques evaluativos producen dinámicas diferenciadas en el rendimiento estudiantil. Un ejemplo ilustrativo es el estudio mixto de Pozzo et al. (2022), realizado en un programa de Negocios Internacionales en Colombia, que analiza la articulación entre estrategias de enseñanza, metodologías de evaluación y desempeño académico en el marco de un currículo por competencias. Los autores identifican una amplia diversidad en las prácticas docentes y una transición progresiva hacia metodologías más activas y centradas en el estudiante, junto con una coherencia general entre enseñanza y evaluación. No obstante, encuentran una brecha estadísticamente significativa entre los resultados obtenidos en evaluaciones formativas —consistentemente superiores— y los alcanzados en evaluaciones sumativas; esto pone en cuestión la capacidad de las pruebas objetivas estandarizadas para reflejar la complejidad y profundidad del aprendizaje real.

Los datos de Pozzo et al. (2022) confirman que los estudiantes obtienen un desempeño significativamente superior en las evaluaciones formativas en comparación con las sumativas. Este

rendimiento elevado parece derivarse de los principios vertebrales del enfoque formativo —como la explicitación de los criterios de logro y la retroalimentación orientada a la acción—, elementos que, según Wiliam y Leahy (2015), (citados en Cañadas, 2021), permiten que los estudiantes ajusten sus estrategias y monitoreen su propio progreso. El patrón se mantuvo de manera consistente a lo largo de varios periodos académicos, lo que sugiere una relación estable entre prácticas formativas y mejora del rendimiento; para este propósito se hace un resumen de los análisis en la siguiente tabla.

Tabla 2

Rendimiento de estudiantes según tipo de evaluación

Asignatura	Período	Promedio Formativa	Promedio Sumativa	Significancia (Wilcoxon)
Gestión Intercultural	2021/2	4,44	3,84	$p < 0,001$

Fuente: Adaptado de Pozzo et al. (2022). Nota: Las calificaciones se presentan en una escala de 1,0 a 5,0.

De acuerdo con Pozzo et al. (2022), la discrepancia entre desempeño formativo y sumativo puede explicarse, al menos en parte, por las características propias de cada modalidad. Mientras que la evaluación formativa incorpora tareas analíticas, actividades de investigación y espacios de discusión que demandan aplicación, transferencia y juicio crítico, la evaluación sumativa se concentró en una única prueba objetiva, un formato que podría ser insuficiente para capturar la complejidad del aprendizaje competencial. Sin embargo, la relación entre evaluación y desempeño académico es más ambigua de lo que sugieren estas correlaciones iniciales.

En efecto, los hallazgos de Arroyo et al. (2025) introducen una dimensión adicional que matiza la interpretación anterior. Su estudio, centrado en el impacto de la retroalimentación formativa en un contexto de ciencias de la salud, muestra que la provisión de *feedback* no se tradujo en mejoras estadísticamente significativas en las calificaciones finales. No obstante, los estudiantes reportaron incrementos sustantivos en su motivación, en su capacidad de autorregulación y en su

comprensión conceptual del contenido. Este resultado es crucial, pues sugiere que los beneficios de las prácticas formativas no se limitan al rendimiento medible mediante exámenes, sino que contribuyen al desarrollo de competencias metacognitivas y afectivas que sostienen aprendizajes de mayor profundidad y duración.

La evidencia presentada refuerza la idea de que distintos instrumentos de evaluación revelan distintos tipos de competencias. Como sostienen Pozzo et al. (2022), es plausible que evaluaciones formativas y sumativas —por su naturaleza metodológica y cognitiva contrastante— no estén midiendo el mismo tipo de aprendizaje. Mientras la evaluación sumativa, especialmente en formato de examen, se orienta principalmente a la verificación de conocimientos declarativos y procedimentales básicos, las actividades formativas —tales como debates, proyectos o tareas colaborativas— tienden a evaluar competencias de orden superior, como la aplicación contextualizada, la síntesis, el análisis o la resolución de problemas en equipo. Así, otros documentos revisados señalan que estas diferencias en los resultados de aprendizaje no pueden atribuirse únicamente a si una evaluación es formativa o sumativa, sino al grado de alineación entre currículo, metodología e instrumentos. Cifrián, Andrés, Galán y Viguri (2020) demuestran que la integración eficaz de distintos tipos de evaluación en un curso de ingeniería depende de que cada tarea esté explícitamente vinculada con los resultados de aprendizaje y los estándares del curso y no sea un ejercicio aislado. Cuando la coherencia se mantiene, los estudiantes pueden anticipar lo que se espera de ellos y reconocer cómo cada actividad aporta a su progreso (Cifrián et al., 2020), lo que fortalece tanto la transparencia como la autorregulación del aprendizaje.

Este énfasis en la coherencia curricular resulta fundamental para entender por qué ciertas prácticas formativas producen efectos sustantivos en el rendimiento, mientras otras —como muestra Arroyo et al. (2025)— parecen no impactar directamente en las calificaciones. Una retroalimentación que no se articula con los objetivos y criterios del curso pierde fuerza

transformadora y, con frecuencia, no se refleja en las métricas sumativas utilizadas para cerrar la asignatura. El estudio longitudinal de Castañeda (2021), desarrollado mediante investigación basada en el diseño, ilustra de manera clara esta dinámica. A través de la iteración sistemática de una tarea sumativa transmedia en formación inicial del profesorado, la autora evidencia que los procesos metacognitivos son esenciales para la negociación de criterios, la coevaluación y la explicitación de las expectativas, pues permiten que los estudiantes comprendan mejor la lógica de la actividad y ajusten sus estrategias de aprendizaje en consecuencia. Este tipo de alineación profunda explica por qué ciertos instrumentos generan aprendizajes cualitativamente distintos, aunque tales efectos no siempre sean visibles en una nota final.

Los estudios revisados sugieren que la relación entre prácticas evaluativas y resultados de aprendizaje no puede reducirse a dicotomías entre evaluación formativa y sumativa. Más bien, dicha relación se configura en la intersección entre coherencia curricular, naturaleza de las competencias evaluadas y modos concretos de implementación. Bajo esta perspectiva, la diferencia entre los altos desempeños formativos encontrados en Pozzo et al. (2022) y la ausencia de efectos significativos sobre las calificaciones observada por Arroyo et al. (2025) no constituye una contradicción, sino una evidencia de la complejidad de un ecosistema evaluativo donde instrumentos, prácticas docentes y estructuras institucionales interactúan para delimitar qué pueden demostrar los estudiantes, cómo lo demuestran y qué se reconoce como aprendizaje legítimo en la educación superior contemporánea.

2.2.5. De los Resultados de Aprendizaje a la Transformación Curricular: Estandarización, Medición de los Resultados de Aprendizaje, y Acreditación Institucional

La evolución contemporánea de la evaluación en educación superior está marcada por un desplazamiento desde la medición centrada en tareas aisladas hacia la construcción de sistemas de

aseguramiento de la calidad que integran información evaluativa para transformar el currículo. En este paradigma, la evaluación no es entendida como un fin en sí mismo, sino como una infraestructura para la mejora continua, la rendición de cuentas y la alineación con estándares nacionales e internacionales. En este sentido, los resultados de aprendizaje pueden entenderse como dispositivos curriculares que orientan la transposición didáctica del conocimiento disciplinar, al definir qué saberes, habilidades y competencias deben convertirse en objeto de enseñanza y aprendizaje dentro de los programas de formación.

Bajo esta lógica, el trabajo de Silva, Santos y Mallet (2023) propone una hoja de ruta para medir la calidad de evaluaciones abiertas en programas de negocio, enfatizando la importancia de evaluar no solo resultados finales, sino también validez y consistencia de tareas complejas. En su propuesta incluyen etapas como la validación de contenido por expertos, el entrenamiento de los calificadores para asegurar la fiabilidad inter-evaluador, y el uso de análisis estadísticos avanzados (como el Análisis Factorial Exploratorio y el modelo de Rasch) para verificar la consistencia interna de las evaluaciones. A través del análisis estadístico de seis evaluaciones *open-ended* en una escuela de negocios acreditada, identifican fortalezas y debilidades específicas, y recomiendan ajustes operativos, sensibilización docente y seguimiento sistemático en lugar de eliminar los instrumentos problemáticos. En su trabajo señalan que la utilidad de la evaluación depende del modo en que sus resultados retroalimentan los procesos de diseño, revisión y toma de decisiones curriculares, lo que convierte el cierre del ciclo (*closing the loop*) en un nodo estructural de cualquier sistema de calidad.

En este modelo, los resultados de aprendizaje (REA o en inglés *Learning Outcomes* [LO]) constituyen el eje articulador de los procesos de estandarización y de la transformación curricular en todos los niveles del diseño. El artículo de Mendoza, Ramírez, González y Moreira (2022) presenta un modelo robusto para el diseño curricular basado en LO, demostrando cómo estos resultados

pueden estructurar la planificación, la evaluación y la mejora continua de programas universitarios. Mediante un ciclo de evaluación en siete fases —desde la ponderación de LO y el mapeo curricular hasta la definición de planes de mejora—, los autores plantean un cambio de paradigma hacia una educación centrada en el aprendizaje y sustentada en criterios evaluativos explícitos. Según Mendoza et al (2022), e incluso también en Pastore (2023), un currículo orientado por LO debe mostrar coherencia macro, meso y micro-curricular, garantizando que cada instancia del plan de estudios contribuya explícitamente a las competencias esperadas en el perfil de egreso. Estos niveles son categorías analíticas fundamentales, que pueden definirse de la siguiente forma:

Nivel Macro-Curricular: conecta el programa con el proyecto educativo institucional y con marcos regulatorios nacionales e internacionales. En muchos países latinoamericanos, estos marcos están definidos por estándares como el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) o las directrices para aseguramiento de calidad del CNA (Colombia), SINAES (Costa Rica) o CACES (Ecuador).

Nivel Meso-Curricular: Se centra en la coherencia interna del programa académico a nivel institucional. En este nivel se define el perfil de egreso, las competencias a desarrollar y los objetivos de aprendizaje del programa (en inglés *Program Learning Objectives* o PLO), que deben estar lógicamente conectados en la malla curricular.

Nivel Micro-Curricular: vincula los resultados de aprendizaje del curso (CLO) con actividades, metodologías y evaluaciones específicas. Así, corresponde a la coherencia a nivel de cada curso o asignatura. El syllabus debe detallar los LO del curso y los CLO, los cuales deben contribuir de manera explícita y medible al logro de los PLO definidos en el nivel meso-curricular.

A la luz del modelo de coherencia curricular propuesto por Mendoza, et al. (2022), resulta evidente que los niveles macro, meso y micro no funcionan únicamente como una arquitectura teórica, sino como espacios donde emergen tensiones reales cuando se implementan prácticas

evaluativas. Esta dinámica es visible en el documento de Ramos-Monobe, Gallardo-Córdova y Camacho-Gutiérrez (2020), quienes estudian casos múltiples en México y Colombia para analizar cómo docentes y directivos transforman —o intentan transformar— sus prácticas evaluativas a partir de un diagnóstico basado en los estándares del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE).

El estudio de Ramos-Monobe et al. (2020) muestra que el análisis guiado por estándares potencia la reflexión docente y favorece decisiones orientadas a mejorar la evaluación formativa y sumativa, y, aunque no emplean explícitamente esta terminología, estos autores describen problemáticas que se distribuyen justamente a lo largo de los niveles referenciados por Mendoza et al. Así, el nivel macro aparece en la presión que ejercen los estándares internacionales y los marcos nacionales de aseguramiento de la calidad sobre las instituciones; el nivel meso se manifiesta en la necesidad de articular criterios y evidencias coherentes a nivel de programa, y en las dificultades de traducir dichos lineamientos en prácticas compartidas; el nivel micro emerge en el análisis detallado de instrumentos, criterios y actividades evaluativas que, pese a su alineación declarada, presentan brechas significativas en la implementación. De este modo, mientras Mendoza et al. (2022) ofrecen un modelo normativo de coherencia vertical y horizontal, Ramos-Monobe et al. (2020) proporcionan evidencia empírica sobre los puntos donde esa coherencia se fractura, permitiendo comprender la evaluación no solo como diseño, sino como práctica situada atravesada por tensiones institucionales, operativas y pedagógicas.

Estas tensiones identificadas entre los niveles macro, meso y micro no solo afectan la implementación cotidiana de prácticas evaluativas, sino que se amplifican cuando los Resultados de Aprendizaje se convierten en la base para procesos de estandarización y medición institucional. En efecto, el mismo marco de coherencia curricular que Mendoza et al. (2022) presentan como ideal, y que Ramos-Monobe et al. (2020) evidencian como frágil en la práctica, se ve sometido a nuevas

presiones cuando los LO deben ser transformados en indicadores verificables para efectos de aseguramiento de la calidad. La estandarización opera también en los tres niveles: en el macro, mediante sistemas nacionales e internacionales que exigen comparabilidad y rendición de cuentas; en el meso, mediante matrices de correspondencia que obligan a traducir competencias complejas en descriptores observables; y en el micro, mediante rúbricas e instrumentos que buscan captar aprendizajes situados bajo formatos uniformes. Este tránsito desde la coherencia declarada hacia la medición efectiva reconfigura las prácticas docentes y los usos curriculares de la evaluación, y abre un debate sobre los límites entre garantizar calidad y reducir la complejidad del aprendizaje a formatos cuantificables. Es justamente en este punto donde la literatura advierte que la estandarización, aunque necesaria, introduce riesgos de simplificación que deben ser analizados críticamente.

El proceso de estandarizar los Resultados de Aprendizaje implica, inevitablemente, traducir procesos complejos de formación en indicadores medibles, y es en esta traducción donde se hacen más visibles las tensiones antes señaladas. Como advierten Silva, Santos y Mallet (2023), la necesidad de garantizar comparabilidad y equidad en los sistemas de evaluación lleva a privilegiar criterios cuantificables que no siempre representan la riqueza del aprendizaje real. Su análisis de seis evaluaciones abiertas en una escuela de negocios acreditada muestra que, aunque la estandarización ofrece claridad y consistencia, también puede producir un reduccionismo evaluativo, pues tiende a valorar únicamente aquello que puede registrarse en matrices, rúbricas o escalas numéricas. Los autores demuestran que las tareas complejas —como proyectos, análisis situados o estudios de caso— desafían los criterios tradicionales de validez y consistencia estadística, pero, al mismo tiempo, evidencian dimensiones cualitativas fundamentales del aprendizaje que las pruebas más estructuradas no logran capturar. De este modo, la estandarización, necesaria para los procesos de

aseguramiento de la calidad, se convierte en un espacio donde convergen y se tensan las demandas institucionales, las decisiones pedagógicas curriculares y las prácticas docentes en el aula.

Estas discusiones encuentran un eco significativo en el estudio comparativo de Camacho-Miñano et al. (2020), quienes analizan las prácticas evaluativas en educación superior en Finlandia y España, incorporando variables como género, motivación académica y tipo de asignatura (Estadística y Contabilidad Financiera). Sus hallazgos muestran que los estudiantes finlandeses tienden a valorar más el trabajo colaborativo y las metodologías continuas, obteniendo además mejores resultados en actividades periódicas que en exámenes finales, mientras que el caso español evidencia una estructura más dependiente de la evaluación tradicional. El estudio revela que factores culturales, institucionales y demográficos condicionan no solo el desempeño, sino también la manera en que los estudiantes se relacionan con los dispositivos de evaluación.

De manera crucial para esta discusión, Camacho-Miñano et al. muestran que, aun en sistemas educativos con orientaciones pedagógicas distintas, persiste una tendencia hacia la estandarización como mecanismo de *accountability* (o rendición de cuentas), especialmente en contextos donde las agencias de aseguramiento de la calidad exigen evidencias comparables y trazables. Este énfasis genera una convergencia hacia modelos que priorizan la medición y la documentación —lo que se ubica claramente en el nivel macro— y que, en el nivel meso, orientan a los programas a adoptar prácticas y formatos estandarizados para demostrar coherencia interna. Sin embargo, tal estandarización impacta directamente las prácticas micro de aula, donde los docentes deben traducir aprendizajes complejos en indicadores y tareas evaluables bajo criterios uniformes. Esto abre una tensión que conecta de manera directa con la discusión que sigue: la necesidad de convertir procesos formativos ricos en indicadores medibles, y los riesgos de simplificación que ello conlleva.

Este entramado entre evaluación, estandarización y coherencia curricular alcanza su expresión más estructural en los procesos de acreditación, donde las instituciones deben demostrar de manera sistemática cómo los aprendizajes se traducen en evidencias verificables. El estudio de Gabalán-Coello y Vásquez-Rizo (2025) propone un modelo metodológico que articula estándares internacionales —como ABET (*Accreditation Board for Engineering and Technology*) y ARCUSUR (Sistema Regional de Acreditación de la Educación Superior del Mercosur y sus Estados Asociados) — con la taxonomía SOLO (*Structure of Observed Learning Outcome*), generando indicadores de desempeño medibles, matrices de alineación curricular y procesos de seguimiento institucional. En este artículo la acreditación se entiende no solo como un mecanismo de control externo, sino como un sistema integral de gestión de la información que ordena y conecta todos los niveles institucionales mediante un modelo deductivo en cascada: misión institucional → lineamientos de facultad → objetivos educacionales del programa → resultados del estudiante (*student outcomes*) → indicadores de desempeño → instrumentos de evaluación. Este enfoque refuerza la idea de que la producción y el uso de datos evaluativos no pueden ser procesos aislados, sino piezas de un mismo ecosistema organizacional que requiere coherencia, trazabilidad y retroalimentación constante para garantizar la mejora continua.

A nivel operativo, este modelo de acreditación implica que las instituciones no solo deben evaluar, sino demostrar de manera verificable que los datos producidos por la evaluación se traducen en decisiones concretas de mejora. Las agencias internacionales (ABET, AACSB, ENQA, CEENQA, entre otras) exigen evidencias claras de que los resultados de aprendizaje están siendo alcanzados y de que los mecanismos de retroalimentación —tanto internos como externos— derivan en ajustes curriculares documentados, trazables y sostenibles en el tiempo. De este modo, la evaluación deja de ser un proceso pedagógico interno para convertirse en un lenguaje común que

permite a las instituciones dialogar con organismos externos y alinearse con marcos globales de estandarización y aseguramiento de la calidad.

Sin embargo, esta convergencia hacia estándares internacionales no ocurre sin fricciones. La literatura también advierte que la estandarización y la acreditación, aunque necesarias para garantizar transparencia y calidad, pueden producir efectos no deseados en el trabajo docente. El estudio de Stieg, Soares y Santos (2024), basado en el cuestionario contextual del PISA 2018 en cinco países latinoamericanos, evidencia que persiste un predominio de la heteroevaluación —pruebas diseñadas y aplicadas directamente por el profesorado— mientras que prácticas asociadas a la autoevaluación, la retroalimentación sistemática y la coevaluación aparecen con menor frecuencia y fuerte variabilidad entre contextos. Los autores subrayan que, en este marco, los docentes experimentan una tensión creciente entre su autonomía profesional y las exigencias externas derivadas de la rendición de cuentas. El énfasis institucional en los resultados de aprendizaje puede traducirse en la necesidad de ajustar las prácticas evaluativas a formatos estandarizados que, en ocasiones, capturan de manera limitada la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como consecuencia, la atención al cumplimiento de indicadores puede desplazar —o invisibilizar— formas de innovación pedagógica que no encajan fácilmente en los sistemas de medición.

Concluyendo, se evidencia cómo la articulación entre resultados de aprendizaje, estandarización evaluativa y acreditación institucional revela un campo atravesado por tensiones estructurales que influyen directamente en el diseño, la implementación y la transformación del currículo. Mientras los modelos de coherencia curricular —como los de Mendoza et al. (2022)— ofrecen una arquitectura clara para garantizar alineación vertical y horizontal entre los distintos niveles de planificación, los estudios empíricos de Ramos-Monobe et al. (2020), Silva et al. (2023) y Gabalán-Coello & Vásquez-Rizo (2025) muestran que la puesta en práctica de dichos marcos

enfrenta desafíos vinculados a la validez de los instrumentos, la calidad de los datos y las exigencias de demostración ante organismos externos. Asimismo, la presión por cumplir estándares internacionales no solo reconfigura los procesos evaluativos, sino también la identidad curricular de los programas y la autonomía profesional docente, como señalan Stieg, Soares y Santos (2024). Estos hallazgos permiten razonar que la evaluación basada en resultados de aprendizaje constituye un dispositivo de gobernanza académica que puede facilitar la mejora continua, siempre que las instituciones logren equilibrar los requerimientos de rendición de cuentas con el sentido pedagógico y formativo de la evaluación.

2.2.6. La Revolución Digital en la Evaluación: Tecnologías Emergentes, Analítica del Aprendizaje e Innovaciones Transmedia

La transformación digital de la educación superior ha introducido nuevas posibilidades — pero también nuevas tensiones— en los procesos de evaluación. En la literatura revisada, la integración de tecnologías emergentes no aparece como un fenómeno aislado, sino como una capa adicional que reconfigura las prácticas evaluativas en sus dimensiones pedagógicas, curriculares e institucionales. La adopción de sistemas de tutorización inteligente, modelos de reconocimiento automático, plataformas de analítica del aprendizaje e instrumentos de evaluación transmedia introduce cambios sustantivos en la manera en que se genera evidencia, se interpreta el desempeño y se toman decisiones de enseñanza (Hernández & Rodríguez, 2020). Estos desarrollos no sustituyen los principios de la evaluación formativa, sino que los complejizan al ampliar el volumen, la inmediatez y el tipo de datos disponibles para retroalimentar el aprendizaje.

De esta manera, en su revisión en 2020, Hernández y Rodríguez evidencian que los sistemas de tutoría inteligente, las analíticas de aprendizaje y las tecnologías de reconocimiento automatizado permiten personalizar los procesos evaluativos, ofrecer retroalimentación inmediata y

recoger datos continuos sobre el progreso estudiantil. Su análisis identifica tres grandes campos de avance:

Sistemas de Tutorización Inteligente (STI): programados para ofrecer retroalimentación adaptativa, personalizada y en tiempo real, capaces de modelar errores frecuentes, anticipar dificultades y ajustar las tareas según el desempeño del estudiante.

Sistemas de reconocimiento y automatización evaluativa: incluyendo reconocimiento facial, análisis de patrones de interacción, proctoring automatizado y evaluación de discursos orales o escritos por algoritmos de PLN (Procesamiento de Lenguaje Natural).

Tendencias futuras basadas en IA y aprendizaje automático: orientadas a la detección de trayectorias de aprendizaje, predicción de riesgo académico y generación automática de recomendaciones.

Aunque el discurso tecnológico suele prometer eficiencia, objetividad y escalabilidad, los autores advierten que estas innovaciones no son neutras: introducen nuevas formas de estandarización algorítmica que pueden reproducir inequidades o desplazar el juicio pedagógico. De este modo, la “automatización de la evaluación” corre el riesgo de reducir el aprendizaje a patrones cuantificables, en tensión con la complejidad cognitiva y metacognitiva promovida por los modelos formativos.

Igualmente, los autores advierten que estas innovaciones deben ser integradas con prudencia, dado que también introducen desafíos éticos relacionados con privacidad, vigilancia y reproducción de sesgos algorítmicos. En conjunto, este trabajo subraya que la incorporación de IA no solo modifica las prácticas de evaluación, sino que exige transformaciones curriculares y nuevas competencias docentes, lo que lo convierte en una referencia pertinente para comprender las tensiones actuales entre evaluación formativa, resultados de aprendizaje y digitalización

institucional. ofrecen una panorámica exhaustiva sobre las principales innovaciones tecnológicas asociadas a la evaluación educativa contemporánea.

En contraste con este énfasis en la automatización, el estudio de Castañeda (2021) se sitúa en un plano diferente, explorando las potencialidades pedagógicas de la evaluación transmedia dentro de procesos de formación docente. Su investigación presenta un estudio longitudinal basado en investigación por diseño en el que desarrolla y perfecciona una tarea de evaluación sumativa transmedia para la formación inicial del profesorado. La propuesta, alineada con los principios del aprendizaje conectado, demuestra que la evaluación final, aún bajo la perspectiva sumativa, puede convertirse en un espacio de reflexión crítica, metacognición y demostración auténtica de competencias cuando existe una adecuada alineación entre el modelo pedagógico, el diseño de la tarea, el uso de rúbricas y la comunicación temprana de los criterios.

Castañeda muestra cómo una tarea evaluativa transmedia —basada en la creación de productos multimodales, articulación de múltiples lenguajes y negociación de criterios— puede convertirse en un entorno fértil para prácticas de coevaluación, retroalimentación dialógica y apropiación crítica de los criterios de éxito. Esta aproximación demuestra que la tecnología no tiene un valor intrínseco en sí misma: su potencia depende de cómo se integra en el diseño curricular y de su capacidad para generar experiencias de aprendizaje más profundas y conectadas con los resultados esperados.

En el modelo transmedia de Castañeda, la tecnología, particularmente el formato audiovisual, funciona como un catalizador para la participación estudiantil: posibilita ciclos de iteración creativa, amplía los repertorios expresivos y favorece procesos de reflexión conjunta que fortalecen la alfabetización evaluativa. La autora sostiene que, cuando la actividad incorpora negociación de criterios, diálogo con pares y retroalimentación situada, los estudiantes comprenden mejor la lógica de la actividad y ajustan sus estrategias de aprendizaje en consecuencia (Castañeda,

2021). Así, la tecnología se convierte en un medio para profundizar —y no simplificar— la experiencia evaluativa.

Otros documentos del corpus, aunque no centrados específicamente en lo digital, permiten matizar este panorama. Por ejemplo, Silva, Santos y Mallet (2023) muestran que la introducción de herramientas tecnológicas en procesos de acreditación implica nuevas demandas sobre la validez y consistencia de los instrumentos, lo que sugiere que la tecnología amplifica —en lugar de resolver— las tensiones entre estandarización y complejidad. De manera similar, Pozzo et al. (2022) advierten que, incluso en contextos donde se utilizan plataformas digitales para gestionar actividades formativas, la naturaleza del instrumento sigue siendo determinante: un examen automatizado continúa midiendo habilidades distintas de las evaluadas mediante proyectos colaborativos o debates mediados por herramientas digitales.

Así, los estudios revisados configuran un escenario ambivalente. Por una parte, las tecnologías digitales abren oportunidades para ofrecer retroalimentación inmediata, gestionar evidencias complejas y diseñar experiencias multimodales que fortalecen la agencia estudiantil. Por otra, crean nuevas formas de estandarización algorítmica que pueden simplificar procesos complejos, desplazar la autonomía del docente y priorizar lo cuantificable sobre dimensiones más interpretativas del aprendizaje. Esta tensión refleja un desafío estructural: la necesidad de que la innovación tecnológica se articule con principios pedagógicos claros y con una cultura evaluativa que combine creatividad, ética y rigor.

Finalmente, la literatura sugiere que la revolución digital no debe entenderse como una ruptura, sino como una continuidad ampliada del paradigma formativo. Las tecnologías emergentes son más potentes cuando se integran en diseños curriculares coherentes, sustentados en la claridad de los criterios, la participación activa del estudiantado y un uso crítico de los datos. En consecuencia, la digitalización de la evaluación no implica reemplazar al juicio docente, sino

fortalecerlo con nuevas herramientas que permitan observar y comprender procesos de aprendizaje cada vez más complejos, multimodales y distribuidos.

2.3. Divergencias y Tensiones en la Literatura

Aunque la literatura reciente converge en torno a la importancia de la evaluación formativa, el *feedback* y la coherencia curricular, el análisis de las investigaciones revisadas revela un conjunto de tensiones persistentes que atraviesan tanto las prácticas docentes como los marcos institucionales. Estas tensiones, que se exponen a continuación, no son anomalías aisladas, sino síntomas estructurales de un campo en transformación, donde coexisten discursos innovadores y lógicas tradicionales.

2.3.1. Brechas entre Teoría Pedagógica y Práctica Evaluativa

Iniciando por la tensión más tangible, se puede evidenciar que, a pesar del amplio consenso teórico en torno a la evaluación formativa como eje para promover el aprendizaje, la literatura revisada muestra una distancia persistente entre los principios pedagógicos defendidos por los modelos formativos y las prácticas evaluativas que efectivamente se implementan en las aulas universitarias. Esta fractura, documentada de manera consistente en múltiples estudios, no se debe únicamente a la falta de conocimiento sobre enfoques alternativos, sino a un entramado de condiciones institucionales, culturales y docentes que limitan la transformación real de la evaluación.

En el documento de López-Pastor y Sicilia-Camacho (2017), se afirma que la evaluación formativa —basada en criterios compartidos, retroalimentación continua y participación activa del estudiante— constituye el modelo más coherente con perspectivas contemporáneas del aprendizaje. Sin embargo, tanto estos autores como investigaciones posteriores evidencian que la cultura evaluativa universitaria sigue profundamente marcada por prácticas sumativas tradicionales,

centradas en la calificación y el examen final. Esta hegemonía del examen como mecanismo de certificación implica que la mayor parte de las decisiones pedagógicas se estructuran en torno a lo evaluable más que al aprendizaje, generando una tensión estructural entre los discursos innovadores y los hábitos instalados.

El estudio de Cañadas (2021) confirma esta distancia entre intención y práctica: aunque docentes y egresados declaran valorar la evaluación formativa, las experiencias efectivas de retroalimentación continua o coevaluación son escasas. La autora identifica una paradoja clave: la evaluación formativa se reconoce como deseable, pero su ejercicio requiere un conjunto de condiciones —claridad de criterios, diversidad de instrumentos, espacios de diálogo, tiempos de seguimiento— que no siempre están garantizadas en las instituciones de educación superior. De hecho, el predominio del examen tradicional no se explica únicamente por inercia cultural, sino por factores estructurales como el tamaño de los grupos, la carga administrativa docente, la presión por reportes institucionales y las lógicas de acreditación que privilegian evidencias cuantificables.

Desde la perspectiva del estudiantado, la brecha también se vuelve evidente. La investigación de Lukas et al. (2017) muestra que los estudiantes perciben incoherencias entre los discursos institucionales que promueven modelos participativos y las prácticas reales de aula, donde los criterios suelen ser poco claros, la retroalimentación es insuficiente o tardía, y las oportunidades de participación son limitadas. La evaluación se vive más como un mecanismo de control que como un proceso dialógico orientado al aprendizaje. Estas percepciones no solo afectan la experiencia estudiantil, sino que erosionan la confianza en la evaluación como dispositivo formativo. Por su parte, el estudio multinacional de Stieg, Soares y Santos (2024), basado en datos del cuestionario contextual del PISA 2018, ofrece evidencia adicional sobre esta brecha al revelar que la heteroevaluación sigue siendo el método predominante entre docentes de América Latina, mientras que prácticas como la coevaluación, la autoevaluación o la retroalimentación dialógica permanecen

marginales. Aunque estos docentes reconocen la necesidad de promover la autonomía estudiantil, reportan condiciones insuficientes para implementar metodologías participativas y expresan incertidumbre sobre cómo evaluar de manera justa competencias complejas en contextos diversos.

Estas investigaciones muestran que la brecha entre teoría y práctica no puede atribuirse únicamente a una falta de adopción o resistencia individual, sino que constituye un fenómeno sistémico. Las instituciones educativas, en su afán por demostrar calidad a través de indicadores estandarizados, fomentan prácticas que privilegian la medición sobre la formación; los docentes, ubicados en medio de estas demandas, se ven obligados a priorizar instrumentos simples y de rápida aplicación; y los estudiantes, finalmente, reciben evaluaciones que no siempre reflejan ni el proceso ni la complejidad de su aprendizaje. Así, esta tensión entre teoría y práctica evaluativa se configura como un síntoma de tensiones más amplias entre innovación pedagógica y estructuras institucionales, entre discursos formativos y lógicas de control, entre el ideal de un aprendizaje autónomo y personalizado, y las restricciones de los sistemas educativos contemporáneos. Comprender esto no solo permite contextualizar el estado actual de la evaluación universitaria, sino que explica por qué la transformación hacia modelos formativos requiere intervenciones simultáneas en los planos pedagógico, organizacional y cultural.

2.3.2. Tensiones entre Participación Estudiantil y Control Docente

Una segunda tensión identificada de manera transversal en la literatura se refiere al equilibrio —siempre inestable— entre la participación activa del estudiantado en los procesos evaluativos y el control que tradicionalmente ha ejercido el profesorado sobre la legitimidad, los criterios y los juicios de valoración. Aunque los enfoques contemporáneos de evaluación formativa y compartida promueven la agencia del estudiante, la apertura dialógica y la co-construcción de criterios, la práctica real revela tensiones persistentes entre estos ideales participativos y las

estructuras de control docente que continúan organizando la cultura evaluativa de la educación superior.

Los trabajos de López-Pastor y Sicilia-Camacho (2017) abren esta discusión al mostrar que la evaluación compartida implica, necesariamente, una redistribución del poder evaluativo, como un proceso que desplaza el énfasis de la calificación hacia la comprensión y negociación de los criterios. No obstante, los autores subrayan que este desplazamiento requiere condiciones institucionales y formativas que no siempre están presentes, lo cual genera fricciones: no basta con proponer prácticas participativas, es necesario transformar las relaciones pedagógicas y los marcos de autoridad que sostienen la evaluación. Esta tensión aparece también en la investigación de Cañadas (2021), quien evidencia que, aunque los docentes en formación reconocen la importancia de incluir la autoevaluación y la coevaluación, persiste un temor generalizado a “perder control” sobre la objetividad y el rigor de la evaluación. Este temor se ve reforzado por discursos institucionales que, aunque promueven la participación, mantienen sistemas de reporte y acreditación centrados en la responsabilidad individual del docente. Así, la autora muestra que muchos profesores continúan privilegiando prácticas sumativas porque son percibidas como más seguras y alineadas con las expectativas externas.

Desde la perspectiva estudiantil, las tensiones se manifiestan de manera distinta pero complementaria. En el estudio de Lukas et al. (2022) los estudiantes expresan que la coevaluación y la autoevaluación pueden convertirse en experiencias de incertidumbre cuando los criterios no son suficientemente claros o cuando las relaciones interpersonales generan sesgos. Algunos estudiantes señalan explícitamente que temen que la participación en la evaluación derive en conflictos o injusticias, percibiendo la autoridad docente como un resguardo frente a decisiones que consideran delicadas. La literatura muestra que estas tensiones se intensifican en contextos donde el currículo

no explicita los propósitos formativos de la participación evaluativa, alimentando percepciones de arbitrariedad o falta de legitimidad.

La investigación de Cifrián, Andrés, Galán y Viguri (2020) aporta un matiz relevante: en experiencias de aprendizaje basado en proyectos, la participación estudiantil se vuelve más natural cuando los criterios se negocian explícitamente y cuando la evaluación del proceso (no solo del producto) se distribuye entre estudiantes y docentes. En estos contextos, la coevaluación deja de percibirse como una amenaza y se convierte en un recurso para la comprensión profunda. Sin embargo, incluso en estos modelos innovadores, los autores reconocen dificultades recurrentes relacionadas con la madurez evaluativa del estudiantado, la tendencia a sobrevalorar el trabajo de compañeros cercanos o la inseguridad para cuestionar o corregir a pares.

Estos hallazgos dialogan con investigaciones comparativas como la de Camacho-Miñano et al. (2020), quienes evidencian que la participación estudiantil es fuertemente modulada por patrones culturales. En su comparación entre España y Finlandia, muestran que los estudiantes finlandeses están más familiarizados con modelos colaborativos y con metodologías continuas, lo que facilita su implicación en procesos de evaluación compartida. En cambio, en contextos donde predomina una cultura académica de corte más jerárquico —como en gran parte de Latinoamérica y el sur de Europa—, los estudiantes tienden a delegar al docente la responsabilidad total sobre la evaluación, reforzando estructuras de autoridad que dificultan la participación genuina.

Los estudios latinoamericanos, particularmente los de Ramos-Monobe, Gallardo-Córdova y Camacho-Gutiérrez (2020), refuerzan esta lectura al mostrar que la presión institucional por cumplir estándares internacionales puede aumentar la distancia entre docentes y estudiantes: al centrar los esfuerzos en la rendición de cuentas, la participación estudiantil queda relegada a un plano periférico. Este hallazgo enfatiza cómo los marcos de aseguramiento de la calidad pueden,

inadvertidamente, fortalecer prácticas evaluativas verticales y minimizar el papel del estudiante como agente de su propio aprendizaje.

Así, la literatura revisada sugiere que la tensión entre participación estudiantil y control docente no es un problema atribuible a actitudes individuales, sino un fenómeno estructural que emerge de múltiples capas: la cultura evaluativa de cada disciplina, los requisitos institucionales, las expectativas sociales respecto a la autoridad docente y los dispositivos de estandarización nacional e internacional. Superar esta tensión requiere no solo fomentar la participación estudiantil como práctica, sino clarificar sus propósitos, fortalecer la alfabetización evaluativa y asegurar condiciones institucionales que respalden la corresponsabilidad en la evaluación.

2.3.3. Tensiones Epistemológicas entre Enfoques positivistas y Formativos en la Evaluación

Una tensión de naturaleza epistemológica atraviesa la literatura contemporánea sobre evaluación en educación superior: la coexistencia —a veces complementaria, a veces contradictoria— entre enfoques positivistas, cuantitativos y estandarizadores, y enfoques formativos, dialógicos y orientados al aprendizaje. Esta dualidad no es reciente, pero se hace más evidente en el contexto actual de sistemas de acreditación, indicadores institucionales y políticas de aseguramiento de la calidad que privilegian datos comparables y métricas cuantificables.

En los estudios revisados, el enfoque positivista se manifiesta principalmente en el énfasis en la medición objetiva, la fiabilidad estadística y la comparabilidad entre grupos, cursos o programas. Documentos como los de Silva, Santos y Mallet (2023), centrados en la validación de instrumentos de evaluación en escuelas de negocios acreditadas, ilustran la complejidad de este paradigma. Para estos autores, garantizar la calidad de la evaluación requiere procedimientos rigurosos como el análisis factorial exploratorio, la validación de contenido por expertos y el entrenamiento de calificadores para lograr consistencia. Este énfasis en la medición responde a

necesidades legítimas: demostrar el cumplimiento de estándares internacionales, asegurar transparencia y evitar arbitrariedades en la evaluación. Sin embargo, al mismo tiempo evidencia las limitaciones de una visión de aprendizaje que se reduce a aquello que puede ser medido con precisión.

En contraste, los enfoques formativos que sostienen la mayor parte de la literatura contemporánea —representados especialmente por López-Pastor y Sicilia-Camacho (2017), Cañadas (2021) y Arroyo et al. (2025)— se basan en una concepción de la evaluación como proceso de diálogo, construcción de significado y movilización de aprendizajes profundos. Desde esta perspectiva, la evaluación no solo produce datos, sino que transforma las relaciones pedagógicas y orienta la comprensión del estudiante sobre cómo aprender. Como muestran Arroyo et al. (2025), incluso cuando la retroalimentación formativa no mejora las calificaciones, sí promueve la autorregulación, la comprensión conceptual y la percepción de apoyo académico, es decir, dimensiones del aprendizaje que no se capturan en métricas sumativas tradicionales.

Así, la tensión central se resume en una dicotomía conceptual: la evaluación como medición (paradigma positivista) frente a la evaluación como mediación (paradigma formativo). Los estudios de corte positivista parten de la premisa de que la evaluación es válida cuando es objetiva, estable y generalizable; los enfoques formativos sostienen que es válida cuando es útil, comprensible y orientada a la mejora. Los datos de Camacho-Miñano et al. (2020) ilustran bien esta tensión. Su análisis comparativo entre estudiantes de Finlandia y España muestra diferencias notables en la manera en que los estudiantes entienden la evaluación: mientras en Finlandia la evaluación continua y colaborativa se concibe como parte del proceso de aprendizaje, en España el examen sigue siendo el indicador privilegiado de logro académico. Este contraste evidencia la fuerza del paradigma positivista en contextos donde la calificación final ocupa un lugar central en la

cultura educativa y donde la evaluación se percibe como un procedimiento de verificación más que de construcción.

Esta tensión también aparece en el trabajo de Ramos-Monobe, Gallardo-Córdova y Camacho-Gutiérrez (2020). Las autoras muestran que los estándares internacionales de calidad — como los del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*— tienden a favorecer prácticas orientadas a la medición, incluso cuando declaran intenciones formativas. En los programas analizados, la exigencia de reportar evidencias cuantificables y comparables lleva a que docentes ajusten sus prácticas más para cumplir con indicadores externos que para atender a los procesos reales de aprendizaje. El resultado es una distancia entre discurso y práctica que reproduce un tipo de evaluación tecnocrática, donde el énfasis en la documentación desplaza la reflexión pedagógica. Este fenómeno es coincidente con los hallazgos de Lukas et al. (2017), quienes muestran que los estudiantes perciben la evaluación como un mecanismo de control cuando se privilegian instrumentos tradicionales, incluso en instituciones que declaran modelos formativos. La imposición de métricas externas no solo condiciona el trabajo del docente, sino que debilita la agencia del estudiante, que deja de verse como participante activo del proceso y se limita a responder a demandas instrumentales.

Ahora bien, una de las observaciones más relevantes de este corpus es que la estandarización no es necesariamente incompatible con la evaluación formativa, pero sí genera tensiones significativas que deben ser gestionadas. Autores como Gabalán-Coello y Vásquez-Rizo (2025) muestran que la integración de sistemas institucionales de evaluación y gestión de información puede fortalecer la toma de decisiones curriculares —aportando coherencia y trazabilidad— siempre que no se reduzca la evaluación a indicadores numéricos desconectados de los procesos. Sin embargo, otros estudios muestran que este equilibrio es difícil de alcanzar. Stieg, Soares y Santos (2024) identifican que, en América Latina, la presión por la rendición de cuentas

conduce a una recentralización del poder evaluativo en el docente, quien se siente responsable de producir evidencias que respondan a estándares externos. Este proceso limita la participación estudiantil y reduce la variedad de instrumentos evaluativos, reforzando prácticas positivistas incluso en contextos que promueven enfoques formativos a nivel discursivo.

Finalmente, varios trabajos problematizan la brecha entre lo que se puede medir y lo que realmente importa para el aprendizaje. Pozzo et al. (2022) muestran que los estudiantes obtienen mejores resultados en actividades formativas, lo que evidencia su potencial para desarrollar competencias complejas. Sin embargo, los exámenes sumativos —más fáciles de estandarizar— continúan determinando gran parte de las decisiones institucionales. En contraste, estudios como el de Arroyo et al. (2025) demuestran que competencias metacognitivas, motivacionales o de autorregulación no siempre se reflejan en calificaciones, lo que revela un desafío para los modelos positivistas: los aprendizajes más relevantes no siempre son los más medibles.

2.3.4. Riesgos de las Tecnologías Educativas en Los Sistemas Contemporáneos de Evaluación

La irrupción de tecnologías digitales —incluyendo plataformas de gestión del aprendizaje, herramientas de autor, analíticas de aprendizaje y, más recientemente, sistemas de inteligencia artificial generativa— ha introducido una nueva capa de tensiones en el campo de la evaluación universitaria. La literatura revisada muestra que la tecnología no es un mero soporte instrumental, sino un actor que reconfigura las prácticas evaluativas, amplificando tanto las posibilidades formativas como los riesgos de automatización y reduccionismo. La digitalización simultáneamente democratiza y complejiza el ecosistema evaluativo.

Estudios como el de Castañeda (2021) muestran que las tecnologías digitales pueden potenciar modelos evaluativos más ricos, complejos y auténticos. Su propuesta de evaluación sumativa transmedia —implementada en un programa de formación inicial del profesorado—

demuestra cómo los entornos digitales permiten integrar evaluación del proceso, coevaluación, negociación de criterios, autoevaluación y retroalimentación continua. Castañeda observa que estos entornos amplían las posibilidades expresivas del estudiantado, permitiendo capturar capas de aprendizaje que difícilmente emergerían en formatos tradicionales. En este sentido, la evaluación digital no solo diversifica los instrumentos, sino que reconfigura la epistemología de lo que cuenta como evidencia: productos multimedia, itinerarios de aprendizaje, trazas de interacción, artefactos colaborativos y reflexiones metacognitivas emergen como nuevas formas de demostrar competencias. Esta diversificación es consistente con el giro formativo documentado en la literatura (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017; Cañadas, 2021) y contribuye a romper el monopolio del examen tradicional.

Asimismo, Hernández y Rodríguez (2020) muestran que los entornos virtuales permiten un tipo de retroalimentación inmediata, multimodal y personalizada, que potencia el aprendizaje. Los autores destacan que los foros asincrónicos, las videoretroalimentaciones y las rúbricas digitales favorecen procesos dialógicos y mejoran la comprensión de los criterios. Desde esta perspectiva, la tecnología se presenta como una aliada para expandir la agencia estudiantil, facilitando la participación en la evaluación y permitiendo dinámicas más colaborativas.

Sin embargo, la digitalización también exacerba las tensiones entre los enfoques formativos y positivistas discutidos en los apartados anteriores. La incorporación de sistemas de gestión de aprendizaje y plataformas de analíticas ha aumentado la disponibilidad de datos cuantificables sobre el desempeño estudiantil, lo que fortalece —y en ocasiones impone— lógicas de seguimiento, monitoreo y *accountability*.

En varios estudios del corpus, en especial en Gabalán-Coello & Vásquez-Rizo (2025), se observa que los sistemas institucionales digitales tienden a privilegiar indicadores fácilmente agregables y reportables, reforzando prácticas de evaluación tecnocrática orientadas más al

cumplimiento que al sentido pedagógico. La digitalización, en este sentido, puede convertirse en un amplificador de la burocratización evaluativa, aumentando la presión sobre el profesorado para producir evidencias cuantificables y reduciendo la flexibilidad para explorar formas alternativas de evaluación. Estas tecnologías, si no se integran críticamente, pueden erosionar la confianza pedagógica y reforzar la imagen de la evaluación como mecanismo de vigilancia.

Es así como la literatura más reciente —aunque apenas emergente en los textos revisados— señala la necesidad de pensar críticamente el papel de la inteligencia artificial en la evaluación. Si bien no todos los documentos del corpus abordan explícitamente la IA, sus implicaciones pueden extrapolarse a partir de las discusiones más amplias sobre digitalización y estandarización. Por un lado, la IA ofrece oportunidades extraordinarias para generar retroalimentación inmediata, identificar patrones en el aprendizaje y apoyar procesos de autorregulación. Por otro, introduce riesgos profundos: automatización excesiva, sesgos algorítmicos, homogeneización de criterios y desplazamiento de la agencia docente. El peligro más señalado en debates contemporáneos es que los sistemas IA conduzcan a reforzar el paradigma positivista, reduciendo la complejidad del aprendizaje a patrones predefinidos y confiando excesivamente en métricas algorítmicas.

En este sentido, la literatura coincide en una advertencia: la tecnología no es neutral. Su impacto depende de las condiciones institucionales, del diseño pedagógico y de la capacidad docente para integrar críticamente estas herramientas (Castañeda, 2021; Hernández & Rodríguez, 2020). Sin una alfabetización digital sólida, la tecnología corre el riesgo de fortalecer formas de evaluación verticales, prescriptivas y desconectadas del aprendizaje profundo. La digitalización produce, así, una tensión estructural que puede amplificar tanto los enfoques formativos como los positivistas. La tecnología constituye un campo de disputa entre la innovación pedagógica, que busca potenciar la agencia, el diálogo, la creatividad y la reflexión, y la simplificación tecnocrática, que privilegia la eficiencia, la trazabilidad y la estandarización.

El potencial transformador de lo digital depende de cómo se negocian estas fuerzas en el contexto institucional. La literatura sugiere que, en muchos casos, la balanza se inclina hacia la simplificación, no por falta de voluntad pedagógica, sino por la presión estructural de los sistemas de aseguramiento de calidad, las demandas de productividad académica y la falta de formación docente.

En conjunto, los análisis desarrollados en esta sección muestran que la evaluación en educación superior constituye un campo atravesado por tensiones estructurales que la literatura evidencia con notable consistencia. Aunque existe un consenso teórico amplio respecto al valor pedagógico de los enfoques formativos, dialógicos y centrados en el estudiante, los estudios empíricos analizados revelan una brecha persistente entre estos marcos conceptuales y las prácticas realmente implementadas en las aulas universitarias. Esta distancia se expresa en múltiples dimensiones: en la persistencia del examen como instrumento dominante; en la limitada participación estudiantil en la construcción de criterios; en el uso desigual y, a veces, superficial de la retroalimentación; y en la fragmentación entre diseño curricular, prácticas docentes y políticas institucionales.

Asimismo, la literatura identifica tensiones entre los ideales de participación y agencia estudiantil y los mecanismos de control institucional que regulan la evaluación. Mientras que la coevaluación y la autoevaluación se presentan como herramientas clave para desarrollar autonomía, pensamiento crítico y alfabetización evaluativa, su implementación enfrenta resistencias derivadas de factores culturales, institucionales y relacionales. Estas tensiones se entrelazan con el conflicto más amplio entre los enfoques formativos y los enfoques positivistas o tecnocráticos, que privilegian la medición estandarizada, la trazabilidad y la comparabilidad por encima de la comprensión profunda del aprendizaje. La evaluación, en este sentido, opera simultáneamente

como mecanismo pedagógico, generando a menudo presiones contradictorias sobre el trabajo docente.

Finalmente, la proliferación de tecnologías digitales —incluyendo plataformas de gestión del aprendizaje, herramientas transmedia y sistemas algorítmicos— añade nuevas capas de complejidad al ecosistema evaluativo. La literatura muestra que estas tecnologías pueden habilitar prácticas innovadoras, personalizadas y colaborativas, pero también pueden intensificar la estandarización y la automatización, reforzando lógicas de vigilancia y reduccionismo. De este modo, la digitalización se perfila como un espacio de disputa entre la apertura pedagógica y la racionalización tecnocrática.

Para concluir, se evidencia que la evaluación universitaria contemporánea está marcada por un conjunto de tensiones que no se resuelven simplemente mediante la adopción de modelos formativos, sino que dependen de condiciones institucionales, culturales y epistemológicas más amplias. Estas divergencias constituyen un punto de apoyo fundamental para comprender los desafíos actuales y las posibilidades futuras de la evaluación en educación superior, preparando el terreno para las conclusiones integradoras del capítulo.

2.4. Vacíos de Investigación

El análisis integrado de los documentos revisados permite afirmar que la evaluación en educación superior se encuentra en un momento de transformación profunda, en el que convergen cambios pedagógicos, demandas institucionales de calidad, presiones de estandarización internacional y la irrupción acelerada de tecnologías digitales. Aunque la literatura coincide en reconocer el valor formativo de la evaluación para promover el aprendizaje profundo, la autorregulación y la coherencia curricular, también evidencia la persistencia de dinámicas tradicionales que limitan su impacto real. En este sentido, la evaluación no puede entenderse

únicamente como un dispositivo técnico, sino como un campo en disputa donde se entrecruzan lógicas pedagógicas, institucionales y políticas.

En primer lugar, los estudios muestran un avance significativo hacia enfoques formativos y centrados en el estudiante, sustentados en prácticas como la retroalimentación dialogada, la clarificación de criterios y la participación estudiantil. La evidencia empírica —particularmente en trabajos como los de Pozzo et al. (2022), Cifrián et al. (2020), Arroyo et al. (2025) y Cañadas (2021)— sugiere que estas prácticas no solo mejoran la comprensión conceptual y la capacidad de autorregulación, sino que generan experiencias de aprendizaje más profundas y coherentes. Sin embargo, los beneficios de la evaluación formativa dependen estrechamente de su alineación con los resultados de aprendizaje, la claridad de los criterios y la integración con el currículo.

La integración de la revisión de Pastore (2023) permite reafirmar que los avances hacia modelos de evaluación coherentes, participativos y centrados en el aprendizaje son reales, pero continúan siendo frágiles. El consenso internacional en el trabajo de Pastore muestra que la evaluación formativa no depende únicamente de técnicas o instrumentos, sino de condiciones epistémicas, institucionales y culturales que permitan su sostenibilidad: formación docente continua, criterios compartidos, retroalimentación dialógica, infraestructura tecnológica y políticas que favorezcan la coherencia curricular. Al mismo tiempo, los vacíos señalados por Pastore —alfabetización en evaluación insuficiente, tensiones entre calificar y evaluar, impactos desiguales de la tecnología— ofrecen un marco fértil para justificar la necesidad del estudio que aquí se propone.

En segundo lugar, los documentos coinciden en que la evaluación es el eje articulador de la calidad educativa y un componente esencial de los procesos de acreditación. La literatura sugiere que la coherencia entre los niveles macro, meso y micro —como argumentan Mendoza et al. (2022)— es indispensable para asegurar que los resultados de aprendizaje se traduzcan efectivamente en prácticas pedagógicas consistentes. No obstante, los estudios de acreditación y

estandarización (Silva et al., 2023; Ramos-Monobe et al., 2020; Gabalán-Coello & Vázquez-Rizo, 2025) alertan sobre los riesgos de un uso tecnocrático de la evaluación, que puede derivar en una burocratización de los procesos y en una reducción del aprendizaje a indicadores medibles.

En tercer lugar, la incorporación de tecnologías digitales, herramientas algorítmicas y formatos transmedia reconfigura profundamente las prácticas evaluativas. Aunque estos sistemas pueden fomentar la creatividad, la multimodalidad y nuevas formas de retroalimentación, también pueden reforzar lógicas de estandarización y automatización que simplifican la complejidad del aprendizaje. Trabajos como los de Hernández y Rodríguez (2020) y Castañeda (2021) muestran que la tecnología opera simultáneamente como oportunidad y como riesgo, obligando a replantear los criterios de validez, equidad y agencia en contextos evaluativos mediados digitalmente.

Para cerrar, en cuarto lugar, las divergencias y tensiones identificadas en la literatura revelan una brecha estructural entre teoría y práctica. Mientras los marcos teóricos abogan por modelos formativos, dialógicos y participativos, los estudios empíricos muestran un predominio del examen como instrumento principal, la limitada presencia de coevaluación y autoevaluación, y una retroalimentación que con frecuencia se percibe como insuficiente, tardía o poco útil. Este desfase se explica tanto por factores culturales como por condiciones institucionales —falta de tiempo docente, escaso reconocimiento profesional, estructuras de incentivos centradas en la calificación, demandas de acreditación— que dificultan la transformación real de la práctica.

De igual forma, del análisis de este corpus emergen múltiples vacíos, líneas de desarrollo a futuro y desafíos que permiten comprender no solo lo que la investigación actual ha logrado, sino también lo que permanece pendiente para avanzar hacia sistemas evaluativos más coherentes, equitativos y transformadores en educación superior. A continuación, se mencionan algunos:

Insuficiencia de estudios longitudinales y multiescalares: La literatura se compone mayoritariamente de estudios de carácter transversal, centrados en cursos, intervenciones puntuales

o percepciones en un semestre específico. Esto impide comprender cómo evolucionan las prácticas evaluativas a lo largo del tiempo, qué transformaciones se sostienen y cuáles se diluyen, y cómo los cambios institucionales influyen en las trayectorias docentes y estudiantiles. Como señala Pastore (2023), se requieren estudios longitudinales que permitan mapear fenómenos como el desarrollo progresivo de la autorregulación, la consolidación de la alfabetización evaluativa docente o la sostenibilidad de prácticas formativas en distintos niveles del currículo.

Escasa articulación empírica entre los niveles macro, meso y micro del currículo:

Aunque modelos como el de Mendoza, Ramírez, González y Moreira (2022) ofrecen una arquitectura sólida para comprender la coherencia curricular, pocos estudios analizan de manera integrada la relación entre políticas institucionales, diseño de programas y prácticas evaluativas reales. La investigación aún no evidencia con claridad cómo se traducen los lineamientos institucionales en decisiones a nivel de curso, ni cómo las tensiones entre estandarización y autonomía docente afectan la implementación de prácticas formativas en el aula.

Limitada indagación sobre alfabetización docente en evaluación (*Assessment Literacy*):

Varios documentos —especialmente Cañadas (2021), López-Pastor & Sicilia-Camacho (2017) y Lukas et al.— identifican la alfabetización evaluativa como un factor crucial, pero la literatura ofrece poca evidencia sobre cómo se desarrolla, qué obstáculos institucionales la limitan o qué modelos de formación son más efectivos. Falta investigación comparada que permita analizar cómo varían estas competencias entre disciplinas, instituciones y contextos nacionales.

Participación estudiantil insuficientemente comprendida en contextos: Aunque la literatura reconoce los beneficios de la coevaluación y la autoevaluación, aún se desconoce cómo influyen las culturas académicas locales, las dinámicas de poder y los imaginarios sobre “autoridad docente” en la adopción real de estas prácticas. La investigación disponible sugiere tensiones persistentes —temor al compañerismo, resistencia a evaluar pares, desconfianza hacia criterios

compartidos—, pero falta explorar cómo transformarlas mediante estrategias pedagógicas sostenidas.

Persistencia de enfoques lineales o instrumentales de evaluación: Un vacío notable es la resistencia de muchos modelos evaluativos a incorporar perspectivas socioculturales, críticas o emancipadoras. Aun cuando la literatura destaca el potencial formativo de la evaluación, varios estudios mantienen lógicas tecnocráticas, centradas en medición, estandarización y control. Esta tendencia se observa especialmente en investigaciones cercanas a procesos de acreditación, donde la evaluación se reduce a la demostración de cumplimiento más que a la transformación del aprendizaje. Falta investigación que articule evaluación con justicia epistémica, inclusión, pedagogías críticas y análisis contextual de prácticas evaluativas.

Falta de análisis crítico sobre inequidades digitales, inteligencia artificial y ética algorítmica en la evaluación: Los estudios que abordan la tecnología —como Hernández & Rodríguez (2020) y Castañeda (2021)— se concentran en el potencial innovador de las herramientas digitales, pero no profundizan en sus riesgos estructurales. Dado que se trata de un campo que en se está desarrollando actualmente a gran velocidad, existen interrogantes importantes en temas como las desigualdades de acceso y brechas digitales, los posibles sesgos en plataformas de evaluación automatizada, la transparencia y explicabilidad de algoritmos, el impacto de la vigilancia académica (*proctoring*) en la autonomía estudiantil, y las implicaciones éticas de la IA en la retroalimentación. La evaluación digital requiere ser analizada desde marcos de justicia social, ética de datos y gobernanza algorítmica, ausentes en la mayoría de los estudios revisados. De igual forma, aunque se vislumbra en algunos estudios la preocupación por los cambios tecnológicos, aún falta comprender cómo la inteligencia artificial reconfigura qué se considera evidencia válida de aprendizaje, cómo afecta la autoría estudiantil o cómo altera la relación entre evaluación y agencia.

La evaluación transmedia, multimodal y algorítmica abre preguntas epistemológicas que la literatura actual apenas empieza a explorar.

Insuficiente análisis sobre las implicaciones pedagógicas de la evaluación formativa en educación superior:: Aunque casi todos los documentos reconocen la evaluación formativa como ideal pedagógico, pocos examinan las condiciones laborales que dificultan su implementación, como la alta carga docente, los grandes grupos de estudiantes asignados al maestro, la falta de tiempo para retroalimentación personalizada, la valoración insuficiente de la innovación evaluativa en sistemas de carrera, y la burocracia vinculada a procesos de acreditación. La literatura tiende a tratar la evaluación formativa como un imperativo pedagógico descontextualizado, sin considerar que su sostenibilidad depende de estructuras institucionales que reconozcan, acompañen y remuneren el trabajo evaluativo.

En su conjunto, la revisión sistemática de la literatura permite afirmar que la evaluación en educación superior se encuentra en un momento de inflexión entre la consolidación de marcos formativos centrados en el aprendizaje autónomo y personalizado, y la persistencia de estructuras institucionales, culturales y tecnológicas que tensionan su aplicación. Aunque la literatura muestra avances significativos en coherencia curricular, participación estudiantil, retroalimentación significativa y mecanismos de aseguramiento de la calidad, también revela vacíos que limitan la efectividad de estas propuestas en la práctica real: brechas entre discurso y acción, persistencia de enfoques tecnocráticos, inequidades digitales no resueltas y una carga docente estructural que obstaculiza la implementación de prácticas formativas robustas.

Estas tensiones adquieren especial relevancia para esta tesis, dado que el análisis se sitúa precisamente en el cruce entre evaluación formativa, retroalimentación y diseño curricular, buscando comprender cómo se articulan —y en qué puntos se fracturan— los procesos que deberían sostener la mejora continua del aprendizaje. En este sentido, el estado del arte no solo

ilumina el terreno conceptual y empírico que sustenta esta investigación, sino que refuerza la necesidad de indagar, desde una perspectiva situada y crítica, cómo las prácticas de retroalimentación pueden operar como un mecanismo estructural de coherencia entre currículo, pedagogía y evaluación. Avanzar en esta dirección exige integrar dimensiones pedagógicas, institucionales y tecnopolíticas, de modo que la evaluación pueda convertirse —más allá de su función certificadora— en un dispositivo de sentido, equidad y transformación dentro de la educación superior contemporánea.

Capítulo 3

Marco Teórico y Conceptual

La evaluación del aprendizaje en educación superior no puede comprenderse al margen de las concepciones epistemológicas, pedagógicas y socioculturales que configuran el acto educativo. Lejos de ser un procedimiento técnico o un mecanismo neutral de medición, la evaluación constituye un entramado de prácticas, significados y relaciones que expresan modos de entender el conocimiento, la enseñanza y la función formativa de la universidad. Este marco teórico se propone, por tanto, situar la evaluación dentro de un horizonte interpretativo más amplio, que permita comprender su complejidad y su carácter inherentemente social, político y cultural.

El punto de partida de este enfoque es reconocer que el aprendizaje —y, en consecuencia, la evaluación— es un proceso situado y mediado. Desde las perspectivas constructivistas, socioculturales y críticas, aprender implica participar en prácticas de conocimiento, negociar significados, apropiarse de herramientas conceptuales y construir comprensiones progresivamente más complejas del mundo. Evaluar, en este sentido, supone intervenir en ese proceso, ofrecer andamiaje, promover reflexión y generar oportunidades para que el estudiantado avance desde su nivel de desempeño actual hacia niveles más elevados de comprensión y autonomía. La evaluación no se limita a constatar lo que una persona sabe o es capaz de hacer; se convierte en un dispositivo para transformar el aprendizaje.

En coherencia con este planteamiento, este capítulo articula tres niveles de fundamentación. En primer lugar, se presentan los marcos epistemológicos y pedagógicos que han dado forma a las concepciones contemporáneas del aprendizaje: el constructivismo en sus distintas vertientes, la psicología sociocultural y las pedagogías críticas. Estos enfoques permiten comprender por qué la

evaluación —y particularmente la retroalimentación formativa— emerge como un proceso dialógico y orientado al desarrollo, más que como un sistema de verificación o selección.

En segundo lugar, se abordan las nociones, distinciones y categorías que estructuran el campo conceptual de la evaluación: evaluación formativa y sumativa, retroalimentación, participación estudiantil, criterios y estándares, autorregulación, y alfabetización evaluativa. Estas categorías constituyen el vocabulario analítico desde el cual se describen, interpretan y problematizan las prácticas evaluativas en la educación superior contemporánea.

Por último, se integran las discusiones actuales sobre coherencia curricular, calidad educativa y los desafíos específicos que atraviesan las instituciones de educación superior. Este nivel permite comprender cómo las prácticas evaluativas se ven afectadas por tensiones estructurales —como las demandas de acreditación, la presión por estandarizar, las condiciones laborales docentes y los modelos institucionales de aseguramiento de la calidad— que influyen en la posibilidad real de consolidar procesos formativos sostenidos.

Este marco teórico, conceptual y categorial establece las bases analíticas para examinar la evaluación como una práctica situada y compleja. Su objetivo no es solo ofrecer definiciones, sino construir un horizonte interpretativo que permita analizar cómo la retroalimentación y la evaluación formativa pueden operar como mecanismos de articulación entre el currículo, la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto, la evaluación se entiende como una práctica con potencial transformador, siempre que se enmarque en concepciones del conocimiento y de la educación centradas en el diálogo, la agencia, la responsabilidad compartida y el desarrollo de comprensiones profundas y significativas.

La relevancia de este marco para la presente tesis radica en que permite comprender por qué la evaluación —y en particular la retroalimentación formativa— no debe abordarse como un dispositivo técnico aislado, aplicable de manera neutral y homogénea, sino como una práctica

pedagógica situada cuya forma, eficacia y sentidos dependen de concepciones subyacentes sobre el conocimiento, el aprendizaje, la autonomía estudiantil y la relación docente–estudiante. Al asumir este enfoque, la retroalimentación formativa se interpreta no solo como una estrategia metodológica, sino como una práctica de mediación, acompañamiento y co-construcción que habilita la agencia del aprendiz y fortalece la coherencia entre currículo, enseñanza y evaluación. Por esto, el marco epistemológico aquí expuesto establece la base conceptual indispensable para comprender las tensiones identificadas en el estado del arte y para justificar la mirada analítica adoptada en esta investigación.

3.1. Marco Teórico

Una línea de comprensión contemporánea de la evaluación en educación superior se sustenta en marcos epistemológicos que conciben el aprendizaje como un proceso esencialmente social, cultural y situado, más que como una simple acumulación individual de información o destrezas. Desde estas perspectivas, aprender implica participar en prácticas discursivas, apropiarse de herramientas culturales y construir significados de manera colectiva y contextualizada. Esta articulación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación puede comprenderse también a partir del concepto de transposición didáctica, que describe el proceso mediante el cual el saber disciplinar se transforma en conocimiento enseñable dentro de las instituciones educativas (Chevallard, 1998).

En consecuencia, la evaluación ya no puede ser entendida únicamente como un mecanismo de medición del rendimiento, sino como un componente constitutivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta sección desarrolla los fundamentos teóricos que sostienen dicha visión, integrando aportes del constructivismo, de la psicología sociocultural y de las pedagogías críticas, cuyas convergencias permiten iluminar la dimensión relacional, dialógica y situada de la evaluación.

3.1.1. Marcos Epistemológicos

3.1.1.1. Constructivismo

El constructivismo constituye uno de los pilares fundamentales de las concepciones contemporáneas del aprendizaje y, en consecuencia, de las prácticas evaluativas orientadas al desarrollo. En su formulación más general, este enfoque parte de una premisa epistemológica robusta: el conocimiento no es una copia de la realidad ni una transferencia mecánica desde el docente hacia el estudiante, sino una construcción activa, históricamente situada, mediada por herramientas culturales y orientada por las experiencias previas y las expectativas interpretativas del sujeto. Esta idea, ampliamente discutida en Chand, (2024), implica que la actividad cognitiva no consiste en absorber pasivamente información, sino en organizar, interpretar y transformar los estímulos provenientes del entorno para dotarlos de sentido.

En esta clave, aprender supone un proceso dinámico y continuo de construcción y reconstrucción de significados, donde la mente actúa como un sistema interpretativo que integra nuevas informaciones con estructuras conceptuales previas. Las revisiones contemporáneas del constructivismo —incluyendo (Amineh & Asl, 2015) y los análisis más recientes sobre evaluación formativa— coinciden en que el aprendizaje implica cambios cualitativos en los modos de pensar, actuar y participar en prácticas sociales (Cáceres Mesa et al., 2019; Pavié et al., 2022). Esta transformación depende de tres componentes esenciales: actividad cognitiva, entendida como exploración, reflexión y reorganización conceptual; interacción social, como condición para negociar significados, contrastar ideas y regular procesos metacognitivos; mediación cultural, ejercida a través de herramientas simbólicas (lenguaje, representaciones, artefactos) que permiten interpretar la experiencia y participar en comunidades de práctica. Estas tres dimensiones constituyen el núcleo del pensamiento constructivista contemporáneo y articulan su relevancia para la evaluación. Si el aprendizaje implica construir significado, la evaluación no puede limitarse a

verificar resultados estáticos ni a emitir juicios de calificación: debe funcionar como un proceso dialógico, formativo y regulador, orientado a hacer visibles los modos de pensar del estudiante, identificar avances y dificultades, ofrecer mediación pertinente y promover la autorregulación (Peña Molina, 2017; Moreno-Olivos, 2021). En este sentido, el constructivismo redefine la evaluación al desplazarla de un énfasis en la medición hacia un énfasis en la comprensión, la interacción y el acompañamiento. La evaluación deja de ser un acto terminal y se convierte en parte constitutiva del proceso de aprender.

Esta concepción general adquiere matices distintos —aunque articulables— en los trabajos de Jean Piaget y Lev Vygotsky, cuyas contribuciones marcan dos corrientes epistemológicas fundamentales dentro del constructivismo. Piaget, desde una tradición cognitiva individual, se centra en los mecanismos internos mediante los cuales los sujetos construyen estructuras de pensamiento cada vez más complejas; Vygotsky, desde la tradición sociocultural, se enfoca en las formas en que la interacción social, la mediación simbólica y la cultura configuran los procesos psicológicos superiores.

La literatura contemporánea, tal como la analiza Phillips en *Constructivism in Education*, (en Amineh & Asl, 2015) enfatiza que, aunque estos autores parten de supuestos diferentes, coinciden en tres afirmaciones de enorme relevancia pedagógica: que el aprendizaje no es receptivo, sino activo; que el desarrollo cognitivo se transforma mediante la actividad del sujeto, y que aprender implica participar en prácticas culturales y utilizar herramientas culturales para reorganizar la experiencia. Igualmente, los estudios de Jordan, Carlile y Stack (2008), así como las revisiones críticas compiladas en *Review of Constructivism and Social Constructivism* (Amineh & Asl, 2015), muestran que estas convergencias han servido para superar visiones dicotómicas entre la cognición individual y la participación social, permitiendo una comprensión integrada del

aprendizaje como fenómeno simultáneamente interno y relacional, psicológico y cultural, individual y colectivo.

Este giro integrador tiene implicaciones profundas para las prácticas evaluativas contemporáneas. Si el aprendizaje es activo, situado y mediado, la evaluación orientada al aprendizaje no puede limitarse a registrar desempeños observables. Debe convertirse en un mecanismo de andamiaje cognitivo y sociocultural, capaz de intervenir en los procesos interpretativos y en las dinámicas de participación del estudiante, ajustando apoyos, ofreciendo criterios, promoviendo la reflexión metacognitiva y habilitando oportunidades para reconstruir conocimiento. De ahí que las teorías actuales de autorregulación y retroalimentación formativa se apoyen explícitamente en las contribuciones de Piaget y Vygotsky: desde la noción piagetiana de desequilibrio cognitivo hasta la noción vygotskiana de mediación y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En suma, el constructivismo —en sus vertientes individual y sociocultural— no solo explica cómo aprenden los sujetos, sino que ofrece una arquitectura conceptual sólida para repensar la evaluación como una práctica ética, dialógica y situada, orientada a promover comprensión, agencia y desarrollo.

Para iniciar, en la tradición piagetiana, el aprendizaje se concibe como un proceso intrínsecamente activo, guiado por un principio de organización interna que Piaget denomina equilibración. Este mecanismo —desarrollado en su epistemología genética y retomado en múltiples revisiones contemporáneas del constructivismo— describe el modo en que el sujeto busca mantener una coherencia entre sus estructuras cognitivas previas y las nuevas informaciones que provienen del entorno (Jordan, Carlile & Stack, 2008). Más que un estado, la equilibración es un proceso dinámico, un movimiento permanente entre estabilidad e inestabilidad cognitiva que impulsa la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, aprender implica gestionar las tensiones que surgen cuando la experiencia desafía o contradice los esquemas existentes. Piaget

explica este proceso mediante dos operaciones complementarias: la asimilación, mediante la cual el sujeto interpreta lo nuevo desde sus estructuras previas, integrando la información a los esquemas ya disponibles; la acomodación, que obliga a reorganizar o transformar esos esquemas cuando la información no encaja adecuadamente.

El equilibrio entre ambas operaciones nunca es definitivo: las perturbaciones cognitivas generan desequilibrios que exigen nuevas reorganizaciones, convirtiéndose así en el motor del desarrollo intelectual. En esta lógica, el error adquiere un valor epistemológico decisivo. Lejos de ser un indicador de fracaso, el error señala que el estudiante se encuentra en un punto de transición entre estructuras conceptuales; constituye una huella del pensamiento en movimiento, una evidencia de que el esquema previo ha dejado de ser suficiente y necesita reconfigurarse (Peña Molina, 2017; Callado Pérez et al., 2022). Esta lectura del error anticipa, de manera notable, las concepciones contemporáneas de evaluación formativa que lo entienden como oportunidad de aprendizaje y no como déficit.

Aunque Piaget centró su investigación en la infancia, sus aportes epistemológicos tienen profundas implicaciones para la educación superior. Las investigaciones actuales sobre aprendizaje universitario muestran que la comprensión profunda —aquella que permite transferir, aplicar y articular conceptos en situaciones diversas— solo es posible cuando el estudiante se enfrenta a tareas cognitivas que lo obligan a explorar, comparar, formular hipótesis, identificar inconsistencias y resolver problemas complejos (Pavié et al., 2022). Estos procesos son, en esencia, mecanismos de equilibración: la confrontación con ideas novedosas y la necesidad de resolver inconsistencias estimulan reorganizaciones sucesivas de los esquemas conceptuales.

A la luz de esto, la enseñanza universitaria no puede limitarse a la exposición de contenidos. Para que el aprendizaje sea significativo, debe diseñarse de manera que genere conflicto cognitivo productivo, es decir, que presente situaciones problemáticas, preguntas abiertas o discrepancias

conceptuales que obliguen a los estudiantes a revisar sus interpretaciones. La evaluación, en consonancia, debe permitir que estos procesos salgan a la superficie. Una evaluación centrada exclusivamente en resultados finales corre el riesgo de invisibilizar el proceso de reorganización conceptual y de reducir el aprendizaje a una verificación estática de respuestas.

Por ello, las prácticas evaluativas coherentes con el constructivismo piagetiano deben revelar los esquemas previos del estudiante, detectar inconsistencias o concepciones alternativas, ofrecer información que permita reorganizar esos esquemas, y estimular la reflexión metacognitiva sobre cómo se transforma la propia comprensión. La evaluación formativa —tal como aparece en la literatura reciente— se inscribe en esta tradición cuando se concibe como un proceso continuo que acompaña la evolución del pensamiento, ofreciendo retroalimentación que ilumina el camino entre un nivel de comprensión y el siguiente (Cáceres Mesa et al., 2019; Moreno-Olivos, 2021). Su objetivo no es cerrar el aprendizaje con un juicio, sino abrirlo con nuevas posibilidades de reorganización. La contribución piagetiana fundamenta de manera sólida la idea —central para esta tesis— de que la evaluación no puede reducirse a medir desempeños terminales. Debe operar dentro del propio proceso de equilibración cognitiva, haciendo visibles los modos en que el estudiante piensa, confronta, reconstruye y transforma su comprensión. Desde esta óptica, evaluar es acompañar el desarrollo intelectual, no certificarlo.

Por otro lado, a diferencia del énfasis piagetiano en los procesos internos de equilibración, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky desplaza el origen del aprendizaje hacia la esfera interpsicológica, subrayando el papel constitutivo de la interacción social y de los sistemas culturales en la formación de las funciones psicológicas superiores. En *Mind in Society* y *Thought and Language* (Vygotsky, 1978/1986), el autor sostiene que el desarrollo cognitivo no puede explicarse sin atender a las formas históricas, simbólicas y materiales mediante las cuales las comunidades humanas organizan su actividad. Antes de convertirse en procesos intrapsicológicos,

los instrumentos del pensamiento —razonamiento, atención voluntaria, memoria mediada, lenguaje interior— existen como prácticas sociales compartidas. Toda función psicológica superior, afirma Vygotsky, aparece dos veces: primero como relación social, luego como función interna. La comprensión del aprendizaje: no es un proceso privado que ocurre en la mente individual, sino una forma de participación en prácticas culturales mediadas por artefactos simbólicos y materiales. Entre esas herramientas, el lenguaje ocupa un lugar privilegiado. En *Thought and Language*, Vygotsky describe el lenguaje como el sistema semiótico que permite organizar la experiencia, regular la actividad y desarrollar formas de pensamiento cada vez más complejas. El aprendizaje implica, en este sentido, apropiarse de géneros discursivos, modos de argumentar y sistemas de representación que son propios de cada comunidad cultural y disciplinar.

La noción de mediación constituye uno de los aportes más influyentes de la tradición vygotskiana. Para Vygotsky, el sujeto no se relaciona directamente con la realidad: lo hace a través de herramientas mediadoras —signos, símbolos, artefactos, prácticas sociales— que transforman la actividad mental. Como señala Wertsch (2007), esta mediación opera en múltiples niveles: desde artefactos materiales (instrumentos, gráficos) hasta herramientas semióticas (lenguaje académico, categorías conceptuales, mapas conceptuales), pasando por la mediación humana que ejercen docentes y pares. A partir de esta concepción, la enseñanza y la evaluación dejan de ser dispositivos neutrales: pasan a ser prácticas culturales que modelan el acceso del estudiante a los sistemas simbólicos de la disciplina.

El concepto más conocido y decisivo de Vygotsky para el campo educativo es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como la distancia entre el nivel de desarrollo real —lo que el estudiante puede hacer por sí mismo— y el nivel de desarrollo potencial —lo que puede lograr con la guía de un adulto o un par más competente. La literatura revisada, particularmente *Piaget & Vygotsky: Implications for Practice* (Kouicem, 2020), subraya que este concepto transforma la

comprensión pedagógica del aprendizaje y la enseñanza. La ZDP no es un espacio diagnóstico estático, sino un espacio de posibilidades, un territorio dinámico donde interactúan mediación, apoyo y construcción conjunta de sentido. Desde esta perspectiva, enseñar no consiste en transmitir información ya elaborada, sino en organizar actividades desafiantes que sitúen al estudiante en una ZDP donde sea posible expandir sus capacidades. La evaluación, en consecuencia, no puede centrarse únicamente en lo que el estudiante logra en solitario; debe atender a lo que puede llegar a lograr bajo mediación, evaluando el potencial de desarrollo más que el rendimiento aislado. Como señalan las investigaciones recientes (Henríquez Ritchie et al., 2020), una evaluación coherente con la perspectiva vygotskiana se focaliza en la identificación de estrategias, apoyos y herramientas que permitan al estudiante avanzar hacia niveles más complejos de desempeño.

El principio de la ZDP se articula de manera directa con la noción de andamiaje, conceptualizada posteriormente por Wood, Bruner y Ross (1976 en Guilar et al., 2010), pero coherente con el espíritu vygotskiano. El andamiaje constituye un apoyo temporal, ajustado al nivel del estudiante, que se retira progresivamente a medida que aumenta la autonomía. Esta lógica es central en las teorías contemporáneas de la retroalimentación formativa. La retroalimentación, entendida como mediación dialógica situada en la ZDP, no se limita a informar sobre el desempeño: ofrece criterios, preguntas, explicaciones, ejemplos y herramientas conceptuales que permiten que el estudiante reorganice su comprensión y avance hacia niveles superiores de desempeño (Moreno-Olivos, 2021; Cáceres Mesa et al., 2019).

El enfoque sociocultural, especialmente en su desarrollo neovygotskiano, pone además énfasis en el carácter discursivo del aprendizaje. Daniels muestra que aprender una disciplina implica aprender sus géneros discursivos: formas de argumentar, modos de producir evidencia, categorías analíticas y tipos de representación. Desde esta teoría, la evaluación se convierte en un espacio de socialización académica donde los estudiantes acceden a las prácticas discursivas de la

comunidad. La evaluación formativa —en particular cuando incluye coevaluación, rúbricas compartidas, conversación metacognitiva o retroalimentación entre pares— funciona como un “espacio de entrada” a la cultura disciplinar, coherente con la idea vygotskiana de que el aprendizaje precede al desarrollo. En suma, la perspectiva de Vygotsky fundamenta una visión del aprendizaje como participación mediada en prácticas socioculturales, y una visión de la evaluación como práctica relacional, dialógica y orientada al desarrollo potencial. Mientras Piaget aporta una comprensión interna del desarrollo cognitivo, Vygotsky ilumina la dimensión cultural, social y discursiva del aprendizaje. Ambas tradiciones, al articularse, sostienen la arquitectura epistemológica sobre la que se construye el enfoque de evaluación formativa defendido en este trabajo.

Los análisis recopilados Chand (2024) y en Amineh (2015) coinciden en señalar que el constructivismo contemporáneo es un campo plural, heterogéneo y en constante reformulación. Más que una teoría unificada, constituye un marco epistemológico amplio que reúne distintas tradiciones que comparten una premisa fundamental: el conocimiento es construido, no transmitido. Sin embargo, difieren en la localización de ese proceso de construcción y en los mecanismos que lo explican. Las revisiones actuales permiten distinguir al menos dos grandes vertientes: La tradición cognitiva o psicológica, asociada a Piaget, que sitúa la génesis del conocimiento en procesos internos de equilibración, conflicto cognitivo, reorganización de esquemas y autorregulación. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso de reestructuración progresiva de estructuras conceptuales individuales (Jordan, Carlile & Stack, 2008). La tradición sociocultural o socioconstructivista, derivada de Vygotsky, que concibe el aprendizaje como participación progresiva en prácticas sociales mediadas por herramientas simbólicas y artefactos culturales. En este enfoque, la interacción, el lenguaje y la cultura no son contextos del aprendizaje: son su condición constitutiva (Vygotsky, 1978; Daniels, 2003).

Lejos de tratarse de teorías incompatibles, los debates contemporáneos —particularmente los sintetizados por Jordan et al. (2008)— sugieren que es necesario superar la dicotomía entre construcción interna y participación social, entendiendo el aprendizaje como un proceso simultáneamente individual y colectivo, donde la actividad cognitiva emerge en interacción con prácticas, herramientas y discursos compartidos. Este punto es crucial: el aprendizaje ocurre en la mente, pero no puede explicarse sin el mundo social que organiza las herramientas con las que pensamos.

Este giro integrador ha tenido un impacto decisivo en los enfoques actuales de evaluación. Tal como señalan estos autores, si el conocimiento se construye mediante la actividad, la interacción y la mediación, entonces evaluar no implica medir un estado interno preexistente, sino analizar cómo los estudiantes participan en prácticas académicas, cómo utilizan y negocian herramientas culturales, cómo producen argumentos y representaciones, y cómo se apropian de los sistemas simbólicos propios de cada disciplina. En esta línea, autores como Daniels (2003) subrayan que aprender una disciplina significa aprender sus géneros discursivos: los modos de preguntar, justificar, conceptualizar, producir evidencia, formular hipótesis o escribir académicamente. Desde esta postura, la cognición no es solo un proceso mental, sino una forma de participar en comunidades discursivas específicas.

Esto transforma radicalmente la comprensión de la evaluación. La evaluación formativa —sobre todo cuando incorpora interacción entre pares, actividades metacognitivas, coevaluación o rúbricas construidas colectivamente— se convierte en un dispositivo privilegiado de socialización académica. No solo permite “medir” el aprendizaje: permite entrar en las prácticas de la disciplina, comprender sus criterios y apropiarse de sus formas de razonamiento. Las prácticas evaluativas, por lo tanto, no son accesorios del aprendizaje, sino espacios donde se negocian significados, se articulan comprensiones y se distribuyen oportunidades de participación.

Así, la lectura contemporánea del constructivismo y del socioconstructivismo —según las revisiones académicas mencionadas— ofrece una base sólida para concebir el aprendizaje como un proceso en el que las dimensiones cognitivas, sociales, discursivas y culturales son inseparables. Este marco, al ser trasladado al ámbito de la evaluación, fundamenta la idea de que evaluar implica hacer visibles las prácticas de la disciplina, acompañar la apropiación de herramientas conceptuales y semióticas, y promover procesos de diálogo, reflexión y co-construcción de significado. La integración más reciente entre constructivismo cognitivo y socioconstructivismo ha llevado a reconsiderar el aprendizaje no solo como transformación individual, sino como participación situada en prácticas culturales, discursivas y epistémicas específicas. Este giro —profundamente desarrollado por autores como Daniels (2007) y Jordan et al. (2008)— ha tenido un impacto decisivo en las teorías educativas orientadas a la práctica universitaria. Si aprender implica participar en actividades significativas, apropiarse de herramientas conceptuales y producir representaciones y argumentos propios de una comunidad académica, entonces la enseñanza y la evaluación deben organizarse de manera coherente para favorecer dichas formas de participación.

Es en este punto donde las contribuciones de Biggs (2005) adquieren un valor particularmente relevante. Su teoría del alineamiento constructivo constituye una respuesta curricular y pedagógica al marco constructivista previamente desarrollado, al proponer una arquitectura coherente que articula intencionalmente resultados de aprendizaje, métodos de enseñanza y prácticas evaluativas. Biggs traslada las implicaciones del constructivismo al plano del diseño educativo, ofreciendo un modelo operativo para garantizar que la evaluación no contradiga, sino que potencie los procesos de construcción de significado que se espera que el estudiantado desarrolle. Los aportes de Biggs constituyen un puente teórico y metodológico fundamental entre las bases epistemológicas del constructivismo y las prácticas curriculares contemporáneas en educación superior. En *Calidad del aprendizaje universitario*, Biggs (1999/2005) formula el

concepto de alineamiento constructivo, un modelo de diseño curricular que propone que los resultados de aprendizaje, las actividades de enseñanza y las prácticas de evaluación deben organizarse de modo coherente y mutuamente reforzante.

Este modelo se fundamenta explícitamente en los principios constructivistas: el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes realizan actividades cognitivas significativas, no cuando reciben información de manera pasiva. Biggs retoma aquí el supuesto central del constructivismo cognitivo (Piaget) y sociocultural (Vygotsky, Bruner): aprender implica construir significados, reorganizar esquemas, apropiarse de herramientas discursivas y participar activamente en prácticas académicas relevantes. Como el propio Biggs enfatiza, los estudiantes aprenden lo que la evaluación les pide que aprendan (2008), de modo que la evaluación no solo mide, sino que modela y regula las prácticas de pensamiento del estudiantado.

Desde esta perspectiva, el alineamiento constructivo traduce al plano curricular las implicaciones de las teorías del aprendizaje revisadas previamente. Las actividades de enseñanza deben involucrar al estudiantado en tareas que exijan análisis, síntesis, aplicación, resolución de problemas, argumentación y reflexión metacognitiva, siguiendo la premisa de que el conocimiento significativo se genera mediante la participación activa en contextos auténticos (Jordan et al., 2008). En consecuencia, la evaluación debe evaluar justamente aquello que se desea que los estudiantes construyan: no listas de contenidos memorizados, sino desempeños complejos que evidencien comprensión profunda, uso de herramientas culturales y capacidad para producir conocimiento dentro de la disciplina.

En este sentido, el alineamiento constructivo tiene tres implicaciones centrales para la evaluación formativa, que se articulan directamente con los desarrollos socioculturales discutidos en secciones previas:

Transparencia y explicitación de criterios: Biggs subraya que el estudiante no puede construir significado si desconoce qué tipos de razonamiento, interpretaciones o desempeños son valorados por la comunidad académica. Esto coincide con aportes socioculturales como los de Daniels (2007), quienes muestran que aprender una disciplina requiere comprender sus géneros discursivos y herramientas simbólicas. La evaluación, por tanto, debe hacer visibles los criterios de calidad, los modos de argumentar y los estándares disciplinares.

La retroalimentación como mecanismo regulador del aprendizaje: Siguiendo los principios vygotskianos de mediación y Zona de Desarrollo Próximo, Biggs enfatiza que la evaluación debe ofrecer información útil y situada que permita al estudiante cerrar la brecha entre su desempeño actual y el nivel de logro esperado. Esta retroalimentación funciona como un andamiaje en el sentido de Vygotsky y Bruner: un apoyo temporal que orienta la actividad cognitiva y que se retira progresivamente a medida que aumenta la autonomía.

Coherencia entre intenciones, actividades y evaluación: El modelo de Biggs advierte contra una práctica frecuente en educación superior: declarar intenciones constructivistas (aprendizaje activo, pensamiento crítico) mientras se evalúan habilidades de bajo nivel cognitivo (memorización o reproducción). El alineamiento exige coherencia: si se espera que los estudiantes participen en prácticas complejas (argumentación, análisis, resolución de problemas), entonces la evaluación debe exigir y valorar precisamente esas prácticas, no sus sustitutos simplificados.

En suma, el alineamiento constructivo operacionaliza las bases del constructivismo integradas en este capítulo. Ofrece un marco para garantizar que la evaluación —en lugar de contradecir las teorías del aprendizaje— se convierta en un motor para la construcción de significados, un espacio de participación disciplinar y una oportunidad para la reflexión y la agencia. En su formulación, Biggs traduce la epistemología constructivista en un diseño pedagógico

coherente, sustentando la idea —central para esta tesis— de que la evaluación no es un evento final, sino un proceso continuo de mediación, participación y regulación del aprendizaje.

La propuesta del alineamiento constructivo de Biggs permite traducir las bases epistemológicas del constructivismo en decisiones curriculares y evaluativas concretas. Sin embargo, su aporte no debe interpretarse como una sustitución de las teorías del aprendizaje elaboradas por Piaget y Vygotsky, sino como una articulación operativa que las recontextualiza en la educación superior contemporánea. En efecto, la literatura revisada —desde *Constructivism in Education* hasta los estudios recientes sobre evaluación formativa (Cáceres Mesa et al., 2019; Pavié et al., 2022)— subraya que la comprensión plena del papel de la evaluación requiere integrar las dimensiones cognitivas, sociales, culturales y discursivas del aprendizaje.

A partir de esta integración surge una serie de principios compartidos que, pese a las diferencias epistemológicas entre Piaget, Vygotsky y Biggs, establecen un terreno común para pensar la evaluación orientada al aprendizaje. Las convergencias que se presentan a continuación sintetizan ese terreno compartido y preparan el camino para comprender el papel de la evaluación formativa en esta tesis. Aunque Piaget y Vygotsky parten de tradiciones distintas —una centrada en la construcción interna del conocimiento, la otra en la mediación social y cultural—, sus teorías coinciden en una serie de principios fundamentales que han sido incorporados por los enfoques contemporáneos de evaluación formativa y por los modelos curriculares como el alineamiento constructivo de Biggs. La literatura reciente, tanto en pedagogía universitaria como en psicología educacional, ha destacado algunos puntos de convergencia especialmente relevantes.

Por un lado, el aprendizaje se presenta como proceso activo. Tanto la equilibración piagetiana como la participación guiada vygotskiana describen un aprendizaje que exige actividad intelectual, exploración, conflicto cognitivo, reorganización conceptual y resolución de problemas. Las investigaciones contemporáneas confirman esta lectura: Pavié et al. (2022) muestran que la

comprensión profunda en educación superior se genera cuando los estudiantes se involucran en tareas que exigen analizar, integrar y aplicar ideas, no simplemente recibirlas. En ambos marcos, el error se concibe como ocasión para el pensamiento y como señal de que las estructuras conceptuales pueden —y deben— ser reconstruidas.

Otro punto de encuentro es concebir al aprendizaje como fenómeno situado y culturalmente mediado. Siguiendo a Vygotsky y Daniels, el aprendizaje no ocurre en el vacío, sino en prácticas sociales y discursivas que proporcionan herramientas simbólicas —géneros textuales, categorías analíticas, modos de argumentar, sistemas de representación— mediante las cuales los sujetos organizan su experiencia. Aunque Piaget pone mayor énfasis en la autorregulación interna, su obra reconoce que el entorno social y material introduce desequilibrios que gatillan la reorganización cognitiva. Las revisiones contemporáneas (Jordan et al., 2008) insisten en que las teorías de ambos autores convergen al reconocer que la cognición se desarrolla en interacción constante con un contexto cultural, institucional e histórico que otorga significado a las actividades de aprendizaje.

Una tercera convergencia —de enorme relevancia para esta tesis— reside en el reconocimiento de que evaluar es intervenir en el proceso de aprendizaje. Evaluar implica revelar cómo los estudiantes piensan, qué esquemas utilizan, cómo interpretan los problemas y qué herramientas culturales emplean. Autores como Cáceres Mesa et al. (2019) sostienen que la evaluación formativa funciona como un dispositivo de regulación del aprendizaje, capaz de generar conflicto cognitivo (en clave piagetiana), ofrecer andamiajes (en clave vygotskiana) y orientar la actividad académica hacia desempeños significativos (en clave biggsiana). Biggs, en particular, traduce esta convergencia en un principio operativo: la evaluación debe estar alineada con aquello que queremos que los estudiantes construyan.

A la luz de estos puntos de encuentro, la evaluación formativa puede entenderse como un proceso continuo, dialógico, situado y ético. Desde Piaget, constituye un espacio para la

reconstrucción conceptual; desde Vygotsky, un acto de mediación en la ZDP; desde Biggs, una práctica curricular alineada con tareas auténticas y criterios transparentes. Pero esta síntesis adquiere mayor profundidad si se la conecta con los aportes de Jerome Bruner y con las perspectivas antropológicas del aprendizaje.

3.1.1.2. Psicología Sociocultural y Antropología del Aprendizaje

La perspectiva cultural del aprendizaje, desarrollada por Jerome Bruner y ampliada por diversas corrientes de la antropología contemporánea, constituye un eje fundamental para comprender la evaluación como práctica social, cultural y discursiva. Este enfoque desplaza el interés desde los procesos cognitivos individuales hacia las formas mediante las cuales las comunidades humanas organizan, median y legitiman el conocimiento. Así, prolonga críticamente ciertos postulados de las tradiciones previas: de Piaget retoma la idea de que el aprendizaje implica una construcción activa —no recepción pasiva—, pero se distancia de su énfasis en estructuras universales al situar esa construcción en marcos culturales específicos; de Vygotsky recoge la noción de mediación social y del carácter situado del desarrollo, ampliándola hacia una comprensión más amplia de los sistemas simbólicos, las prácticas discursivas y las actividades colectivas que conforman los entornos reales de aprendizaje. En contraste con las concepciones que conciben la enseñanza como transmisión y el aprendizaje como acumulación, la psicología cultural de Bruner y la antropología del aprendizaje coinciden en afirmar que llegar a conocer implica participar en prácticas sociales, apropiarse de herramientas intelectuales colectivas y adquirir modos culturalmente situados de interpretar el mundo.

En *La educación, puerta de la cultura*, Bruner (1997) sostiene que la mente se forma en y por la cultura; no existe una cognición “pura” o aislada, sino procesos interpretativos mediados por sistemas simbólicos —el lenguaje, la representación, la narración, los modos de argumentación—

que la comunidad ofrece a sus miembros. La cognición es entonces un proceso de apropiación de herramientas culturales que ya circulan en la vida social. En este marco, aprender significa entrar paulatinamente en una tradición cultural que proporciona cajas de herramientas para pensar, actuar y comunicar (Bruner, 1997). La educación, más que transmisión de información, se configura como un proceso de acceso progresivo a esos sistemas simbólicos y a los géneros de pensamiento reconocidos en una cultura.

Este desplazamiento epistemológico ha sido ampliamente analizado. Guitart et al. (2010), retomando a Bruner, subraya que la cultura no solo proporciona instrumentos simbólicos, sino también escenarios de participación, prácticas valoradas socialmente y formas de vida que orientan cómo se aprende. El pensamiento de Bruner invita a comprender el aprendizaje como un proceso de participación en mundos culturalmente organizados, donde las personas negocian significados y reconfiguran su posición como miembros de una comunidad. Esta lectura se distancia de modelos desarrollistas rígidos: para Bruner el desarrollo no es la progresión hacia una estructura cognitiva universal, sino la capacidad de habitar y transformar prácticas culturales específicas. Ello implica entender a los aprendices como agentes que se apropian activamente de los repertorios culturales disponibles, reconfigurándolos conforme a sus trayectorias identitarias (Guitart, 2010).

Un elemento central en la propuesta de Bruner es el papel de la narración como forma privilegiada de construcción y organización del sentido. Para Camargo y Hederich (2010), la narración constituye en su teoría un instrumento epistémico fundamental: es a través de relatos — propios o colectivos— que los sujetos dan coherencia a la experiencia, configuran identidades, atribuyen motivos de acción y construyen explicaciones sobre el mundo. La narrativa opera así como un mediador cultural que no solo registra eventos, sino que selecciona, interpreta y jerarquiza la información según esquemas de relevancia culturalmente configurados. En este marco, las prácticas evaluativas no pueden considerarse neutrales: constituyen géneros discursivos que

modelan los relatos que el estudiantado construye sobre su aprendizaje, sobre su capacidad para enfrentar desafíos y sobre su pertenencia a una comunidad académica.

El enfoque de Bruner también otorga un lugar central a la agencia, la reflexividad y la metacognición como procesos constitutivos del aprender. Aprender implica tomar control sobre los propios procesos mentales, examinar razones, justificar decisiones, y comprender los marcos conceptuales y normativos que organizan un campo de conocimiento (Bruner, 1997). Desde esta óptica, la evaluación no es un mecanismo externo de verificación, sino parte del entorno de mediación simbólica a través del cual los estudiantes adquieren criterios, interpretan expectativas y construyen sentido sobre su desempeño. Guitart et al. (2010) enfatiza que este enfoque permite reconocer cómo los sujetos reconfiguran las tareas escolares según sus repertorios culturales — familiares, comunitarios, biográficos—, actuando de forma estratégica y creativa dentro de los márgenes que la institución ofrece.

Este énfasis en la agencia, la mediación y la narratividad proporciona bases sólidas para comprender la evaluación como práctica dialógica y participativa. Desde una perspectiva bruneriana, la retroalimentación no es meramente información sobre el desempeño, sino un espacio culturalmente mediado para reflexionar, reconstruir significados, explicitar criterios y reorientar decisiones de aprendizaje. En consecuencia, las prácticas evaluativas se conciben como escenarios donde se negocian interpretaciones, se ponen en juego repertorios simbólicos y se ejercita la capacidad de pensar con otros. De esta forma, una de las aportaciones más decisivas de Bruner a la perspectiva constructivista consiste en situar el aprendizaje en el entramado simbólico, narrativo y práctico de las comunidades humanas. Sin embargo, aunque su propuesta ofrece un andamiaje conceptual robusto, resulta útil complementarla con descripciones etnográficas que permitan observar cómo esos procesos culturales ocurren efectivamente en la vida social cotidiana. En este

punto, la antropología del aprendizaje constituye un puente natural y una ampliación empírica del programa bruneriano.

En efecto, Bruner comparte con las tradiciones constructivistas —tanto piagetianas como socioculturales— la idea de que el aprendizaje es una actividad situada, dependiente de la mediación simbólica y la participación activa del sujeto. Piaget mostró que la construcción del conocimiento implica reorganizaciones internas guiadas por la acción y el desequilibrio; Vygotsky, que esta construcción está mediada por herramientas culturales y relaciones con otros más competentes. La psicología cultural de Bruner retoma ambas intuiciones: la agencia reflexiva del sujeto (Piaget), la mediación cultural y la interacción social (Vygotsky), pero las inserta en un marco más amplio que entiende la educación como acceso progresivo a las prácticas, significados y herramientas de la cultura.

Las aproximaciones antropológicas desarrolladas desde los años ochenta y noventa extienden este giro cultural al terreno empírico y metodológico, mostrando cómo se aprende realmente en contextos naturales de actividad, más allá de los escenarios escolares formalizados que tradicionalmente han dominado la psicología del desarrollo y la educación. Autores como Lave y Wenger (1991), Rogoff (1990), Heath (1983) y Goodwin (1994) comparten una premisa fundamental con Bruner: conocer no es acumular información, sino aprender a participar en prácticas culturalmente organizadas, adquirir formas de hablar, ver, interpretar y actuar que son propias de una comunidad.

La antropología aporta, sin embargo, tres acentos que profundizan y complejizan este programa: a) la centralidad de la práctica situada, pues mientras Bruner ofrecía una teoría cultural amplia, la antropología analiza cómo el aprendizaje emerge de la participación en actividades concretas: cocinar en una familia, resolver problemas en un taller de mecánica, interpretar documentos en una institución, decidir qué cuenta como evidencia en una profesión. Aquí el

aprendizaje es inseparable de la actividad social y material; b) la diversidad cultural de las formas de aprender: Heath (1983) demostró que lo que la escuela considera buen desempeño es, en realidad, un estilo comunicativo culturalmente específico. Rogoff (1990) evidenció que los patrones de guía, apoyo y responsabilidad varían ampliamente entre culturas. Esta diversidad obliga a cuestionar los supuestos universalistas del desarrollo y de la evaluación; para cerrar, c) el carácter político y epistémico de las prácticas de conocimiento: Goodwin (1994) mostró que aprender una profesión implica “aprender a ver” según sus códigos, criterios y representaciones, evidenciando que todo conocimiento es disciplinado y, por tanto, políticamente situado. Esto tiene implicaciones directas para la evaluación: lo que se evalúa es siempre una forma culturalmente determinada de ver y mostrar.

A la luz de estas contribuciones, la antropología del aprendizaje no constituye una digresión, sino una extensión natural del marco constructivista y cultural inaugurado por Bruner. Si aprender es entrar en prácticas culturales, entonces comprender cómo se organizan esas prácticas — cómo se distribuye la guía, cómo circulan las herramientas simbólicas, cómo se negocian los criterios, cómo se constituyen las visiones profesionales— resulta imprescindible para fundamentar epistemológicamente la evaluación formativa y la coherencia curricular. Las perspectivas antropológicas convergen así con Bruner al afirmar que el aprendizaje es un proceso de participación en actividades culturalmente estructuradas. Pero, a la vez enriquecen el marco teórico al ofrecer descripciones situadas de cómo ocurre esa participación, ampliando la comprensión del aprendizaje desde una dimensión simbólica y narrativa (Bruner) hacia una dimensión práctica, interactiva e institucional (Lave & Wenger, Heath, Rogoff y Goodwin). Estas cuatro aproximaciones proporcionan el andamiaje necesario para sostener un argumento central de este trabajo: que evaluar es una práctica culturalmente mediada y políticamente situada, inseparable de

las formas en que las distintas comunidades y/o grupos definen qué cuenta como saber y cómo se aprende a participar en ellas.

La transición desde Bruner hacia la antropología del aprendizaje encuentra en Lave y Wenger (1991) un punto de articulación particularmente fértil. Mientras Bruner subraya que aprender implica apropiarse de las herramientas simbólicas de una cultura, Lave y Wenger muestran etnográficamente cómo esa apropiación ocurre a través de la participación en prácticas sociales concretas. Su propuesta desplaza radicalmente la metáfora dominante del aprendizaje como adquisición individual —todavía presente en gran parte del discurso educativo contemporáneo— hacia una comprensión relacional, práctica y situada. Desde este estudio, las comunidades humanas no solo transmiten contenidos: producen modos de actuar, de ver y de interpretar, y es en la participación en esas prácticas donde se configuran las formas de conocimiento.

Este giro no rompe con el constructivismo, sino que lo profundiza. La noción piagetiana de actividad como motor del desarrollo y la propuesta vygotskiana sobre la mediación social encuentran aquí un correlato empírico: la actividad y la mediación no son abstracciones psicológicas sino prácticas históricamente organizadas —talleres, rituales, oficios, aulas, laboratorios— donde los sujetos se convierten en participantes competentes. Lave y Wenger radicalizan, en suma, la idea de que el aprendizaje es inseparable de las formas comunitarias de vida, proporcionando una descripción situada y relacional que complementa la psicología cultural de Bruner. En *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Lave y Wenger (1991) formulan su tesis central: aprender es participar, y esa participación se organiza a través de procesos de acceso gradual denominados *participación legítima periférica* (LPP). Este concepto posee tres dimensiones clave:

Legitimidad: Para que alguien aprenda debe ser reconocido como un participante válido, aun cuando su contribución sea incipiente. La legitimidad no es un atributo individual, sino una

concesión social: la comunidad abre un espacio para la participación del aprendiz, otorgándole acceso a discursos, herramientas y actividades. Sin esta legitimidad, no hay ingreso posible al aprendizaje.

Periferia: La periferia no es marginalidad ni exclusión: es un espacio estratégico que permite observar, ensayar, equivocarse y participar en tareas simples antes de asumir responsabilidades complejas. La periferia es un área de tránsito donde el aprendiz desarrolla sensibilidad hacia la práctica y empieza a comprender su lógica interna.

Participación: La participación se amplía en alcance y profundidad conforme se adquiere competencia. Esto no implica una transferencia de conocimiento desde un experto hacia un novato, sino un proceso mediante el cual el aprendiz se involucra progresivamente en los repertorios discursivos, materiales y simbólicos de la comunidad. Aprender significa actuar con otros, usar sus herramientas, adoptar su lenguaje y reconocer sus estándares de calidad.

La LPP, al describir este tránsito, convierte el aprendizaje en un proceso identitario: no se aprende simplemente a “hacer”, sino a llegar a ser miembro de una comunidad —ya sea como sastres, parteras, mecánicos, científicos, docentes o académicos, o estudiantes de las distintas carreras de educación superior. Esta dimensión identitaria amplía y complementa la noción bruneriana de agencia: no solo se trata de reflexionar sobre la propia acción, sino de adquirir un modo de estar en el mundo compartido con otros. La etnografía de Lave y Wenger (1991) demuestra que la estructura misma de la práctica determina las oportunidades de aprendizaje. En el libro de estos autores se presenta el caso de los sastres de Vai (en Liberia y Sierra Leona), en el cual los aprendices observan desde la periferia, participan en tareas simples y socialmente autorizadas, acceden progresivamente a herramientas y responsabilidades, aprenden no por instrucción formal, sino mediante inmersión y participación guiada.

Este proceso no opera únicamente en oficios tradicionales: es un modelo generalizable a todas las prácticas disciplinarias, incluyendo la educación superior. En un laboratorio, en un taller de escritura o en un seminario, los estudiantes aprenden en la medida en que se les concede legitimidad para participar en prácticas auténticas, acceden a herramientas intelectuales y discursivas propias de la disciplina, reciben retroalimentación situada que orienta su tránsito desde tareas periféricas hacia prácticas más complejas, negocian significados, criterios y responsabilidades dentro de una comunidad que define qué cuenta como evidencia, como problema relevante o como buena argumentación.

Al trasladar este marco al ámbito universitario, emergen dos ideas cruciales para esta tesis: la primera, que la evaluación regula el acceso a la comunidad disciplinar, ya que no solo certifica si el estudiante sabe, sino que determina qué formas de participación son legítimas, quién avanza hacia el centro de la práctica y quién permanece en la periferia. Como señalan Lave y Wenger (1991), la comunidad define no solo lo que se aprende, sino cómo se ingresa al aprendizaje. La segunda idea presenta que la retroalimentación es una práctica de participación, no un mecanismo externo, pues aún sin mencionarla explícitamente, el modelo LPP muestra que orientar, legitimar y guiar son procesos constitutivos del aprendizaje situado. La retroalimentación es parte del tejido de relaciones, artefactos y prácticas que hacen posible el tránsito hacia la participación plena. En este sentido, la propuesta de Lave y Wenger se alinea profundamente con el marco bruneriano: si conocer es participar en prácticas culturales, entonces la evaluación es inseparable de las condiciones que estructuran esa participación. Evaluar no es simplemente medir contenidos, sino organizar trayectorias de legitimación, pertenencia y agencia dentro de comunidades disciplinares específicas.

Ahora bien, si Lave y Wenger (1991) muestran que aprender consiste en participar legítimamente en prácticas sociales, la etnografía lingüística de Heath (1983) ofrece una

demostración empírica excepcionalmente detallada de cómo esas prácticas están atravesadas por el lenguaje y por tradiciones comunicativas culturalmente específicas. Los planteamientos de Heath permiten profundizar la tesis compartida por Bruner y por la antropología del aprendizaje: el conocimiento no se adquiere en abstracto, sino en prácticas sociales que organizan modos de hablar, interpretar, narrar y justificar. En este sentido, las comunidades de práctica no solo distribuyen tareas y herramientas, sino también formas de usar el lenguaje que definen qué cuenta como participación legítima. Heath amplía así la psicología cultural de Bruner —para quien la narración es un instrumento privilegiado de construcción de sentido— mostrando que la disponibilidad, estructura y función de las narrativas varían profundamente según comunidad, y que esas variaciones moldean tanto las trayectorias de aprendizaje como los modos de comprender la experiencia. Su trabajo constituye, en efecto, una etnografía de la *entrada a la cultura* (Bruner, 1997) vista desde las prácticas discursivas cotidianas.

En *Ways with Words*, Heath (1983) trabaja con dos comunidades del Piamonte estadounidense —Trackton y Roadville— y documenta con minuciosidad cómo cada una organiza el aprendizaje a través de formas de interacción lingüística distintas. Lejos de concebir el lenguaje como una habilidad general o universal, Heath muestra que las prácticas discursivas cumplen funciones sociales específicas, pues regulan los turnos de participación, modelan los modos de narrar y razonar, organizan los esquemas de pregunta y respuesta, y establecen criterios sobre qué se considera conocimiento, competencia o comprensión. Estas prácticas discursivas, lejos de ser meros estilos comunicacionales, constituyen estructuras culturales de aprendizaje. Los niños aprenden a interpretar el mundo y a participar en interacciones significativas según las reglas, expectativas y géneros discursivos que la comunidad legitima.

Esta evidencia empírica se articula directamente con la propuesta de Vygotsky: las herramientas simbólicas —y de manera central el lenguaje— median el desarrollo cognitivo, pero

esas herramientas no son homogéneas ni universales; son históricas y culturalmente situadas. Heath hace visible cómo dicha mediación opera en la vida cotidiana, complementando la dimensión teórica del constructivismo sociocultural con una descripción situada y rigurosa de sus manifestaciones prácticas.

El aporte más contundente de Heath surge al comparar las prácticas discursivas comunitarias con los géneros comunicativos institucionales de la escuela. Su análisis revela que las formas escolarmente valoradas de hablar, narrar y responder preguntas corresponden a un sistema cultural específico, no a un estándar universal. En los casos que trabaja halla que la escuela privilegia narraciones lineales, explícitas y descontextualizadas; favorece esquemas de interacción del tipo IRE (Iniciación–Respuesta–Evaluación); exige respuestas rápidas, claras y orientadas a demostrar comprensión ante la figura del profesor, y premia argumentaciones en formato explícito, analítico y jerárquicamente estructurado. Estas formas de comunicación resultan familiares para quienes provienen de hogares donde se manejan géneros discursivos próximos a los escolares, como los de Roadville, pero no para quienes participan en prácticas discursivas basadas en la improvisación, la atención distribuida o la narratividad contextualizada, como en Trackton.

El hallazgo clave es que las dificultades escolares no derivan únicamente de déficits cognitivos, sino de desajustes culturales entre prácticas discursivas. De este modo, Heath desnaturaliza la idea de que el éxito o fracaso escolar dependen de habilidades lingüísticas intrínsecas, mostrando que dependen más bien de la compatibilidad entre géneros discursivos comunitarios y escolares. Esta conclusión refuerza la premisa constructivista: el aprendizaje es inseparable de su contexto cultural y de las herramientas simbólicas disponibles en él. Aunque su trabajo se centra en el sistema escolar norteamericano, la pertinencia de Heath para la evaluación formativa en educación superior es profunda. Si la escuela —y, por extensión, la universidad— constituye una comunidad con géneros discursivos propios, entonces:

Las prácticas evaluativas son prácticas culturales: Evalúan no solo qué se sabe, sino cómo se comunica, argumenta y justifica ese saber dentro de un marco disciplinar específico.

La retroalimentación es un acto discursivo situado: Para ser formativa, la retroalimentación debe reconocer que los estudiantes interpretan preguntas, criterios y comentarios desde repertorios discursivos distintos. Sin esta consciencia, el *feedback* puede volverse opaco, sancionador o inhibidor.

La socialización académica es indispensable: Los estudiantes deben aprender los géneros discursivos de la disciplina —qué significa argumentar, evidenciar, citar, justificar— a través de prácticas explícitas de participación y guía, no solo mediante la exposición a tareas.

Las trayectorias de participación legítima se ven afectadas por el lenguaje: Quienes dominan los géneros académicos logran acceder con mayor rapidez al centro de la práctica universitaria; quienes no, quedan en posiciones periféricas sin que sus capacidades cognitivas sean necesariamente inferiores.

Heath, en suma, muestra que la evaluación formativa no puede ser entendida solo como un mecanismo pedagógico, sino como una forma de organizar el acceso del estudiantado a la cultura discursiva de la academia. Su trabajo ilumina el modo en que la universidad reproduce —o puede transformar— desigualdades mediante la legitimación de ciertos géneros discursivos.

Por otro lado, la contribución de Barbara Rogoff (1990) constituye uno de los desarrollos más finos y sistemáticos del constructivismo sociocultural. Si Vygotsky había planteado que el aprendizaje se produce en interacción con otros y mediante la mediación de herramientas culturales, y si Lave y Wenger habían mostrado que esa interacción ocurre en comunidades de práctica con trayectorias de participación, Rogoff profundiza en cómo se coordina esa interacción en el nivel micro de la actividad conjunta. Su noción de participación guiada describe de manera analítica y comparativa los procesos mediante los cuales aprendices y participantes más expertos co-

construyen oportunidades de aprendizaje, distribuyen responsabilidades y generan las condiciones intersubjetivas necesarias para la comprensión.

Rogoff parte de una crítica clara a las visiones individualistas del desarrollo cognitivo, enfatizando que los procesos psicológicos emergen en y a través de la actividad culturalmente organizada. En *Apprenticeship in Thinking* (1990) formula una proposición que resuena con las tesis de Bruner y Vygotsky: el aprendizaje no es internalización pasiva, sino transformación de la participación. Ello implica que comprender una práctica cultural supone adoptar gradualmente sus maneras de atender, interpretar y actuar, y que estas transformaciones ocurren en interacción con otros. Para Rogoff: la participación guiada no es una técnica instruccional puntual, sino una práctica cultural distribuida, inscrita en formas históricas de organización de la actividad. Así, el aprendizaje no es un suceso interno, sino un proceso de coordinación intersubjetiva.

Para la autora, la intersubjetividad es entendida no solo como compartir atención, sino como alcanzar marcos conjuntos de interpretación que permiten orientar propósitos, criterios y acciones. Para que la participación guiada funcione es necesario que el aprendiz comprenda qué se está haciendo, por qué se está haciendo, cómo se evalúa la pertinencia de la acción, y qué roles y responsabilidades están en juego. En este sentido, la intersubjetividad funciona como equivalente metodológico de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, pero enfatizando la dinámica bidireccional y cocreada entre los participantes.

Rogoff subraya que los aprendices no son receptores pasivos: actúan, negocian, reorganizan y, en ocasiones, dirigen la interacción, asumiendo gradualmente mayor control sobre la actividad. Esta progresión se expresa en lo que Rogoff denomina transferencia de responsabilidad: un movimiento fluido en el que el aprendiz asume más decisiones, evalúa sus propias contribuciones y se vuelve capaz de gestionar tareas complejas. La autonomía, desde este enfoque, no es independencia individualista sino competencia participativa.

En su análisis, Rogoff articula su marco mediante tres niveles analíticos complementarios:

1.) Apropriación participativa (nivel individual): Describe cómo el aprendiz se transforma al involucrarse en la actividad. No es *internalización*, sino reorganización de la manera de actuar; 2.) Participación guiada (nivel interpersonal): Comprende los procesos de coordinación, mediación y apoyo que estructuran la interacción entre aprendices y participantes más expertos, y 3.) Aprendizaje como *apprenticeship* (nivel comunitario): Refiere a las prácticas, herramientas, roles e instituciones que configuran las oportunidades de participación. Esta triada hace posible articular la psicología cultural de Bruner —centrada en la mediación simbólica— con la antropología del aprendizaje —centrada en prácticas sociales concretas— ofreciendo un marco robusto que conecta niveles micro, meso y macro de la actividad humana.

La pertinencia de Rogoff para un enfoque sociocultural de la evaluación es directa y profunda. Sus planteamientos permiten conceptualizar la retroalimentación no como un mecanismo informativo, sino como una modalidad específica de participación guiada. Ello implica comprender la evaluación formativa como un proceso de coorquestación de criterios, en el que docente y estudiante negocian significados y expectativas; como una forma de mediación, donde la guía puede ser tanto explícita (comentarios, preguntas, modelamientos) como implícita (disposición de materiales, estructura de la tarea, organización del trabajo); como un espacio intersubjetivo, donde se comparten marcos interpretativos y se construye la comprensión sobre lo que se considera un buen desempeño; como un mecanismo para la transferencia de responsabilidad, que busca que el estudiante se apropie progresivamente de los criterios y sea capaz de autorregular su aprendizaje. Desde este enfoque, evaluar es participar conjuntamente en una práctica cultural. Es ofrecer condiciones para que el estudiante asuma roles más centrales en la comunidad académica, reorganice su comprensión y despliegue agencia en las decisiones de aprendizaje. Así, la evaluación

deja de ser un acto técnico y se convierte en un fenómeno relacional, dialógico y transformador, coherente con el constructivismo sociocultural.

Finalmente, está la propuesta de Goodwin (1994), que puede entenderse como un puente natural entre la microinteracción analizada por Rogoff y las formas disciplinarias de participación propias de comunidades profesionales y académicas. Mientras Rogoff (1990) examina cómo se coordina la actividad conjunta en situaciones de aprendizaje cotidiano —identificando mecanismos de guía, intersubjetividad y transferencia de responsabilidad—, Goodwin amplía la escala analítica para mostrar que dichas coordinaciones no ocurren en el vacío: están ancladas en sistemas culturales de percepción, es decir, en maneras socialmente organizadas de ver, interpretar y representar fenómenos. Este tránsito es crucial para un marco teórico sobre evaluación. Si desde la participación guiada entendemos el aprendizaje como coordinación situada entre actores, Goodwin nos invita a comprender qué es exactamente aquello que se coordina: formas de atención, esquemas de interpretación, criterios de relevancia y prácticas de representación que son propias de cada comunidad disciplinar.

Goodwin define la visión profesional como “las maneras socialmente organizadas de ver y entender eventos que son producidas y mantenidas por prácticas discursivas y materiales” (1994, p. 606). Con esta formulación, desplaza de manera radical la idea de que percibir es un acto individual. La percepción profesional se construye colectivamente, mediante prácticas aprendidas que permiten identificar —o invisibilizar— aspectos del mundo. En este trabajo Goodwin distingue tres mecanismos fundamentales mediante los cuales una comunidad produce y estabiliza su visión:

Esquemas de codificación (*Coding Schemes*): Sistemas de categorías que transforman fragmentos del entorno en entidades disciplinariamente relevantes. La categoría no describe simplemente una realidad: la hace aparecer como objeto profesional (Goodwin, 1994).

Prácticas de resaltado (*Highlighting*): Acciones —verbales, gestuales o materiales— que orientan la atención hacia elementos específicos del campo perceptual. El resaltado reorganiza la saliencia y define qué merece ser visto (p. 607).

Prácticas representacionales: La producción de mapas, diagramas, secuencias de imágenes o anotaciones que condensan la interpretación profesional y la vuelven comunicable y negociable dentro de la comunidad (p. 608).

Estos tres mecanismos muestran que percibir no es un punto de partida, sino un resultado de participar en prácticas profesionales. Como en Lave y Wenger (1991), aprender es convertirse en alguien que participa legítimamente; y como en Rogoff (1990), esa participación implica coordinar actividades, atención y criterios de interpretación.

Desde la perspectiva de Goodwin, aprender una disciplina no equivale a memorizar conceptos, sino a desarrollar modos de ver que son propios de esa disciplina. Un arqueólogo aprende a distinguir trazos en la tierra como *post holes*; un lingüista aprende a oír patrones prosódicos; un jurista aprende a reconocer gestos como “cooperación” o “resistencia”. Estos modos de ver no se adquieren simplemente por instrucción verbal: requieren participación guiada en prácticas profesionales, en un movimiento que recuerda tanto la participación legítima periférica de Lave y Wenger (1991) como los procesos de guía implícita y explícita descritos por Rogoff (1990). En otras palabras, la evaluación del aprendizaje en educación superior no puede comprenderse al margen de las concepciones epistemológicas, pedagógicas y socioculturales que configuran el acto educativo. Lejos de ser un procedimiento técnico o un mecanismo neutral de medición, la evaluación constituye un entramado de prácticas, significados y relaciones que expresan modos de entender el conocimiento, la enseñanza y la función formativa de la universidad. Este marco teórico se propone, por tanto, situar la evaluación dentro de un horizonte interpretativo más amplio, que permita comprender su complejidad y su carácter inherentemente social, político y cultural.

El punto de partida de este enfoque es reconocer que el aprendizaje —y, en consecuencia, la evaluación— es un proceso situado y mediado. Desde las perspectivas constructivistas, socioculturales y críticas, aprender implica participar en prácticas de conocimiento, negociar significados, apropiarse de herramientas conceptuales y construir comprensiones progresivamente más complejas del mundo. Evaluar, en este sentido, supone intervenir en ese proceso, ofrecer andamiaje, promover reflexión y generar oportunidades para que el estudiantado avance desde su nivel de desempeño actual hacia niveles más elevados de comprensión y autonomía. La evaluación no se limita a constatar lo que una persona sabe o es capaz de hacer; se convierte en un dispositivo para transformar el aprendizaje.

De igual forma, uno de los aportes más influyentes de Goodwin es mostrar que la visión profesional tiene una dimensión política intrínseca. Las prácticas mediante las cuales se destacan, codifican o representan eventos no son inocentes: producen versiones del mundo que pueden sostener o desafiar relaciones de poder. Un ejemplo que el autor utiliza, el análisis del caso Rodney King —en el que imágenes de brutalidad policial fueron reinterpretadas, mediante esquemas de codificación y resaltado, como evidencia de actuación profesional— ilustra que la evidencia no habla por sí sola, que los mecanismos de visión profesional pueden usarse para legitimar versiones en conflicto, y que incluso algunas comunidades poseen mayor autoridad institucional para imponer sus formas de ver (Goodwin, 1994). Trasladado a contextos educativos, esto implica reconocer que la evaluación distribuye visibilidad, legitimidad y oportunidad. Las formas de ver que predominan en un currículo pueden privilegiar ciertos *habitus* discursivos y epistémicos, mientras que otros quedan marginados o son interpretados como errores, falta de rigor o ausencia de competencia. Este componente político conecta directamente con Freire y con la literatura crítica de la evaluación, pero también con las observaciones de Heath (1983) sobre desigualdades lingüísticas y con la necesidad de prácticas pedagógicas sensibles a la diversidad cultural.

Ahora bien, integrar a Goodwin en esta sección permite formular una comprensión más rica de la evaluación formativa. Se evidencia que evaluar es enseñar a ver, pues no se trata solo de verificar si el estudiante cumple un criterio, sino de acompañarlo en la adquisición de los modos de atención, codificación y representación característicos de la disciplina. En esta clave, la retroalimentación guía la atención hacia aspectos relevantes (*highlighting*), explicita categorías y criterios (*coding schemes*), y modela formas de representar evidencia (*representational practices*). Todo ello sitúa la evaluación dentro de procesos de socialización disciplinar e identifica el papel del docente como mediador entre prácticas académicas y trayectorias formativas. Además, evidencia que una evaluación ética debe ser transparente, dialógica y críticamente consciente de los modos de ver que instituye.

Así, para concluir, las perspectivas de Lave y Wenger, Heath, Rogoff y Goodwin convergen en una idea fundamental: el aprendizaje es un proceso de participación en prácticas social, cultural y materialmente organizadas, y no una actividad interna que ocurre de manera aislada en la mente del individuo. Esta premisa, coherente con el giro sociocultural impulsado por Bruner (1997) y con las bases constructivistas de Vygotsky y Piaget, proporciona una arquitectura conceptual particularmente robusta para reconfigurar la comprensión de la evaluación en educación superior.

En primer lugar, Lave y Wenger (1991) sitúan el aprendizaje dentro de las dinámicas identitarias y comunitarias. Su noción de participación legítima periférica muestra que aprender una disciplina significa ser autorizado a participar, inicialmente desde posiciones periféricas, en las actividades, discursos y herramientas que constituyen la práctica. La evaluación, en este marco, no solo registra desempeño: regula trayectorias de acceso, legitimidad y progresiva centralidad.

En segundo lugar, la etnografía de Heath (1983) evidencia que las formas de participación lingüística que las instituciones académicas consideran legítimas —preguntar, argumentar, narrar,

justificar, interpretar— no son universales, sino culturalmente situadas. Su comparación entre comunidades con tradiciones discursivas divergentes demuestra que el rendimiento escolar no puede comprenderse sin atender a la compatibilidad o fricción entre las prácticas discursivas de origen del estudiantado y los géneros institucionales que la escuela evalúa. De ahí que una evaluación formativa sociocultural requiera hacer explícitos los géneros académicos, abrir espacios de socialización discursiva y reconocer la diversidad lingüística como recurso, no como déficit.

En tercer lugar, Rogoff (1990) ofrece un modelo más fino de los procesos interaccionales que sostienen el aprendizaje. Mediante la noción de participación guiada, describe cómo la coordinación entre personas más y menos expertas —a través de guías implícitas y explícitas, arreglos situacionales, y construcción de intersubjetividad— posibilita la apropiación progresiva de herramientas culturales. Desde esta perspectiva, la retroalimentación formativa puede verse como un caso particular y sofisticado de participación guiada, en el que los criterios se negocian, la atención se orienta y la responsabilidad se transfiere gradualmente hacia la autonomía.

Como cierre, Goodwin (1994) amplía el análisis a las prácticas que conforman la percepción disciplinar. Su concepto de *Professional Vision* muestra que ver como un abogado, un historiador, un educador o un científico implica dominar esquemas de codificación, prácticas de resaltado y artefactos representacionales que estructuran qué cuenta como evidencia y cómo debe interpretarse. Desde esta perspectiva, la evaluación no solo mide competencias: instituye modos de ver y de producir evidencia, con efectos epistémicos y políticos sobre quién puede participar legítimamente en la comunidad disciplinar.

En conjunto, estas cuatro perspectivas antropológicas permiten afirmar que el aprendizaje es una forma de participación situada, regulada por prácticas históricas, culturales y materiales; que las disciplinas son comunidades epistémicas con modos propios de hablar, ver, interpretar y justificar. Desde una visión cultural y constructivista de la educación, la diversidad cultural y

discursiva del estudiantado no es un obstáculo, sino un punto de partida para prácticas evaluativas éticas, dialógicas y socialmente sensibles. Finalmente, bajo esta perspectiva, la evaluación es una práctica cultural que distribuye legitimidad, autoridad e identidad dentro de esas comunidades. Así, la antropología del aprendizaje no solo complementa la psicología cultural de Bruner, sino que la expande hacia un marco socio-epistemológico que permite comprender la evaluación como un proceso constitutivamente relacional, situado y político.

3.1.1.3. Pedagogías Críticas

La perspectiva sociocultural del aprendizaje, articulada en este trabajo a partir de las contribuciones de Vygotsky, Bruner y la antropología del aprendizaje, conduce de manera inevitable a una reflexión sobre las dimensiones éticas, políticas y epistémicas de la práctica educativa. Si aprender, como sostienen estos enfoques, consiste en participar en prácticas culturales, apropiarse de herramientas simbólicas colectivas y adquirir modos situados de ver y actuar en el mundo, entonces la educación no puede comprenderse como un proceso neutral ni aséptico. Por el contrario, se inscribe en entramados sociales atravesados por relaciones de poder, por criterios de legitimación del saber y por dispositivos de reconocimiento que distribuyen desigualmente oportunidades, visibilidad y agencia.

En esta clave sociocultural, la evaluación adquiere un lugar central. No es un procedimiento técnico que opera al margen de la vida social de las aulas, sino una práctica discursiva e institucional que delimita fronteras entre lo que se considera saber válido y lo que se margina; entre quién tiene voz y quién es silenciado; entre lo que cuenta como comprensión y lo que se interpreta como error o insuficiencia. La evaluación, situada en el corazón mismo del trabajo pedagógico, actúa como un mecanismo que configura trayectorias de participación, autoriza —o restringe— formas de interpretar, y distribuye legitimidad académica. Así, se convierte en un espacio

privilegiado para observar las tensiones entre inclusión y exclusión, autonomía y control, reconocimiento y negación.

Desde esta perspectiva, las preguntas fundamentales se desplazan. Ya no se trata solo de comprender cómo aprenden los sujetos, sino también qué modos de vida y de interpretación son reconocidos como legítimos dentro de la escuela, qué regímenes de verdad y qué epistemologías gobiernan la producción del conocimiento, quién ejerce autoridad para definir los criterios de evaluación, cómo los estudiantes negocian su agencia, dignidad y sentido de sí en medio de estructuras educativas que reproducen desigualdades históricas, y qué prácticas pedagógicas permiten disputar o transformar estas relaciones de poder. Es precisamente en este cruce donde las pedagogías críticas —particularmente el pensamiento freireano—, las perspectivas éticas de la evaluación —como las propuestas de House (2000), Santos Guerra (1988, 2003, 2017, 2024) y Patton (1999, 2017)— y los enfoques decoloniales —incluyendo las contribuciones de Quiróz (2023), Quijano, Segato, Larrosa y Skliar— enriquecen y complejizan el marco sociocultural previamente trabajado.

Freire aporta la idea de que toda educación es una práctica política, incluso cuando pretende presentarse como neutral. House muestra que la evaluación es siempre un ejercicio de poder con consecuencias morales y distributivas. Santos Guerra evidencia que la evaluación puede operar como una práctica que forma herida o que habilita, y que nunca es inocente. Patton subraya que la evaluación encarna valores y concepciones implícitas del aprendizaje y la justicia.

Las perspectivas decoloniales, por su parte, revelan que los modos de conocer privilegiados por la escuela moderna están anclados en un orden colonial del saber, que invisibiliza experiencias, territorios, lenguas y sensibilidades no hegemónicas. Autores como Quijano y Segato ponen en evidencia que los criterios de validez epistemológica heredados de la modernidad occidental no son universales, sino particulares y situados, y que su imposición configura jerarquías persistentes.

Larrosa y Skliar, desde otro ángulo, denuncian el empobrecimiento de la experiencia en contextos educativos regidos por lógicas instrumentales y prescriptivas. Integradas en el marco sociocultural, estas perspectivas despliegan una lectura más amplia y más crítica del aprendizaje como fenómeno cultural, ético y político, y permiten comprender la evaluación como un espacio intensamente disputado: un territorio donde se deciden formas de vida pedagógica, se negocian sentidos de justicia y se ponen en juego posibilidades de subjetivación, resistencia y emancipación.

Para iniciar la discusión, Paulo Freire es uno de los autores que con mayor claridad ha revelado que toda práctica educativa es, en sí misma, una práctica política, en la medida en que involucra decisiones sobre qué voces son autorizadas, qué conocimientos se legitiman y qué formas de existencia se consideran posibles dentro de un orden social determinado. En *Pedagogía del oprimido* (1970), Freire sostiene que la escuela tradicional, cuando reproduce la lógica de la educación bancaria, se convierte en un dispositivo de conservación de las desigualdades: al concebir a los estudiantes como receptáculos pasivos de información, refuerza estructuras verticales de poder y produce subjetividades inhibidas, dependientes y conformes con el orden dominante. En este modelo, el saber se presenta como algo acabado, ajeno a la experiencia histórica de los sujetos y separado de la praxis transformadora.

Frente a ello, Freire propone una educación problematizadora, fundada en el diálogo, la reflexión crítica y la praxis colectiva. En lugar de adaptar al estudiante al mundo tal como está, busca crear condiciones para que los sujetos lean críticamente la realidad y actúen sobre ella. La conciencia se configura así no como un depósito cognitivo, sino como una práctica histórica de comprensión situada, inseparable de la acción transformadora. Esta postura redefine la relación pedagógica: el profesor deja de ser un transmisor de saber para convertirse en un mediador que conversa, pregunta, problematiza y crea junto con sus estudiantes espacios de interrogación del mundo.

La propuesta freireana se enlaza profundamente con los fundamentos del constructivismo sociocultural trabajados en este capítulo. Tanto Vygotsky como Bruner reconocen que aprender significa apropiarse de herramientas culturales que median la interpretación: el lenguaje, los sistemas simbólicos, las formas discursivas y las prácticas sociales. Freire introduce una dimensión esencial que complejiza esta lectura: las herramientas culturales no son neutrales. Toda mediación simbólica se inscribe en relaciones históricas de poder y puede operar tanto como instrumento de emancipación como de dominación. Por ello, aprender no es solo un proceso de desarrollo cognitivo; es un proceso ético-político en el que los sujetos disputan sentidos, reconstruyen su agencia y ejercen su derecho a interpretar y transformar el mundo.

En *Pedagogía de la autonomía* (1997), Freire profundiza esta comprensión al afirmar que la práctica docente exige una ética del respeto, del compromiso y de la responsabilidad. La enseñanza, sostiene, implica riesgo, apertura y una coherencia entre discurso y acción que no puede reducirse a técnicas ni métodos. La autoridad docente no se ejerce desde el control o la prescripción, sino desde una autoridad ética, construida en la relación dialógica: “no hay docencia sin discencia” (Freire, 1997, p. 12), señala, subrayando que enseñar es también aprender, y que la relación pedagógica se funda en la reciprocidad y en el reconocimiento mutuo. Esta lectura freireana nos permite reinterpretar la dimensión política ya presente en las teorías socioculturales del aprendizaje. Conceptos como participación, mediación, apropiación o comunidad de práctica adquieren un espesor adicional: no se trata solo de describir cómo los sujetos ingresan a prácticas culturales, sino de interrogar en qué condiciones pueden hacerlo, quién delimita esas condiciones y qué posibilidades éticas y sociales se abren o se clausuran. La educación, entendida como práctica cultural situada, exige hacerse cargo de los factores históricos que facilitan o impiden que los estudiantes participen de manera plena, legítima y digna en las prácticas disciplinares que la escuela valora. De este modo, Freire no solo complementa el constructivismo sociocultural: lo politiza, lo

etifica y lo orienta hacia la justicia social, ampliando la comprensión del aprendizaje más allá de lo cognitivo y situando en el centro la pregunta por la liberación, la dignidad y el derecho a la palabra.

Esta comprensión freireana del aprendizaje como práctica política encuentra un eco directo y contundente en los análisis de Ernest House. En *Evaluación, ética y poder* (2000), House sostiene que la evaluación no puede concebirse como un procedimiento técnico, objetivo o neutral. Como Freire, House dismantla la ilusión de que las prácticas educativas se puedan separar de las estructuras sociales en las que se inscriben; por ello, propone entender la evaluación como un acto moral y político, inseparable de las consecuencias que produce sobre las vidas de quienes participan en ella.

Para House, toda evaluación implica decisiones valorativas: seleccionar criterios, priorizar indicadores, definir qué cuenta como evidencia, interpretar datos y comunicar juicios. Ninguna de estas operaciones es meramente técnica; todas involucran supuestos normativos sobre lo que se considera deseable, legítimo o valioso en un determinado contexto educativo. De ahí que House insiste en que ampliar el rigor técnico sin atender a las dimensiones éticas conduce a una práctica evaluativa miope y potencialmente injusta. Uno de sus aportes centrales es la idea de que la evaluación genera efectos distributivos: evaluar no es únicamente clasificar desempeños, sino distribuir oportunidades (como acceso a becas y continuidad en programas), reconocimiento simbólico, credibilidad académica y posibilidad de avanzar en trayectorias educativas. Quienes son declarados “competentes” acceden a recursos y posiciones, mientras que quienes no cumplen ciertos estándares pueden quedar marginados o invisibilizados. Esta dinámica revela el carácter profundamente político de la evaluación: al definir qué es lo valioso, la evaluación interviene en la manera en que se distribuye el poder dentro de la institución educativa.

De modo similar a Freire, House señala que los criterios y las decisiones evaluativas pueden reproducir desigualdades históricas si no se examina críticamente su origen y sus efectos.

En contextos donde el capital cultural, discursivo o académico está distribuido de forma desigual, medir sin considerar las condiciones de partida contribuye a reforzar injusticias. Por ello, House propone que la evaluación debe orientarse por principios éticos explícitos —equidad, reciprocidad, inclusión, responsabilidad— que permitan analizar no solo la precisión del instrumento, sino sus consecuencias para los sujetos y las comunidades involucradas. Este argumento converge plenamente con la visión sociocultural del aprendizaje desarrollada en el capítulo. Desde Lave y Wenger (1991), Heath (1983), Rogoff (1990) y Goodwin (1994), sabemos que aprender no es adquirir información, sino participar en prácticas socialmente organizadas: leer, argumentar, categorizar, narrar, interpretar, producir representaciones disciplinarias. Evaluar, entonces, no consiste en medir cuánto sabe un estudiante en términos abstractos, sino en juzgar si participa conforme a los modos de ver, razonar y comunicar que una comunidad considera legítimos.

Pero estas prácticas nunca son neutrales. Siguiendo a Goodwin (1994), sabemos que las comunidades disciplinarias poseen modos particulares de ver, de resaltar lo importante y de construir evidencia. Como señalan Heath (1983) y Lave y Wenger (1991), estos modos están culturalmente distribuidos: no todos los estudiantes llegan a la universidad con los mismos repertorios discursivos y simbólicos, ni con el mismo acceso a las formas de participación legítima. Por tanto, evaluar la participación sin considerar su historicidad cultural es ignorar la dimensión política del aprendizaje.

Aquí es donde los análisis de House se vuelven imprescindibles: reconocer que la evaluación es una práctica situada en relaciones de poder obliga a interrogar los criterios que utilizamos, las voces que privilegiamos y los efectos que producimos. La evaluación no solo observa la participación; la moldea, la jerarquiza y la distribuye. Actúa como un dispositivo que define quién puede ser considerado miembro pleno de la comunidad académica y quién permanece en los márgenes. En consecuencia, una evaluación coherente con el marco sociocultural y con las

pedagogías críticas debe asumir su responsabilidad ética: explicitar los criterios, democratizar los procesos de interpretación, abrir espacios dialógicos para la negociación del significado y analizar sistemáticamente los efectos que producen las decisiones evaluativas. Solo así puede convertirse en una práctica orientada a la equidad y no a la reproducción de desigualdades.

La crítica ética y política desarrollada por Santos Guerra (1988, 2024) y Patton (2017) complementa y profundiza de manera decisiva la comprensión sociocultural y freireana del aprendizaje y de la evaluación. Ambos autores coinciden en que la evaluación es un acto social situado, atravesado por valores, relaciones de poder y efectos muy concretos sobre la identidad y las oportunidades de los sujetos. Sin embargo, cada uno ilumina esta problemática desde un ángulo distinto: Santos Guerra desde la dimensión metafórica, relacional y política de la evaluación; Patton desde la explicitación de los principios pedagógicos y éticos que la orientan. La articulación entre ambos enriquece el marco teórico y permite comprender la evaluación no solo como un procedimiento institucional, sino como un espacio de negociación de justicia, sentido y participación.

Santos Guerra (1988; 2024) insiste en que la evaluación es, antes que nada, una relación humana. No es un conjunto de instrumentos, sino una forma de estar con el otro, de mirarlo, interpretarlo y posicionarse frente a su proceso de aprendizaje. Por eso afirma, con fuerza, que no hay evaluación inocente: evaluar es siempre ejercer poder, y por ello siempre implica una responsabilidad ética. Uno de sus aportes más sugerentes es la dimensión metafórica. La evaluación puede operar como un cuchillo: diseccionar, clasificar, sancionar, separar, producir miedo y silencio. Pero también —dependiendo de cómo se utilice— puede convertirse en una herramienta para liberar, para acompañar, para comprender y para transformar. Esta ambivalencia revela que el daño o el crecimiento no radican en el instrumento en sí, sino en el modo en que se inscribe en una relación pedagógica situada. Igualmente, Santos Guerra identifica patologías recurrentes de la

evaluación: la obsesión por la medición, la reducción del aprendizaje a rendimiento, el énfasis en lo punitivo, la confusión entre control y orientación, y la invisibilización de los efectos emocionales, identitarios y sociales. Estas patologías no son meras desviaciones técnicas: son síntomas de un modo de concebir el aprendizaje y la escuela que restringe la agencia de los estudiantes y reproduce jerarquías preexistentes.

Esta crítica dialoga de forma directa con la perspectiva sociocultural. Desde Rogoff (1990), Heath (1983) y Goodwin (1994), sabemos que aprender implica participar en prácticas guiadas donde ciertas formas de ver, argumentar y razonar son legitimadas mientras otras son descartadas. En la evaluación, esa guía —esa orientación hacia lo relevante— adquiere una dimensión explícitamente ética: señalar qué importa es modelar el horizonte de participación en la comunidad académica. Así, la evaluación puede ampliar o restringir la posibilidad de que los estudiantes se apropien de los modos de participación legítima. Para Santos Guerra, esta posición de poder del evaluador obliga a ejercer la práctica evaluativa con humildad, diálogo, transparencia y reconocimiento de la vulnerabilidad del otro.

Patton (2017), por su parte, sistematiza una visión de la evaluación como proceso pedagógico y ético. Sus principios pedagógicos no son simples recomendaciones metodológicas: constituyen una teoría del aprendizaje y, simultáneamente, una teoría de la justicia educativa. Patton sostiene que la evaluación comunica valores; la retroalimentación enseña; los estudiantes aprenden tanto del contenido evaluado como del modo de evaluar, y los sistemas evaluativos modelan la relación con el conocimiento y con la autoridad académica. Si toda evaluación presupone una teoría del aprendizaje, entonces evaluar sin considerar sus fundamentos equivale a actuar ciegamente, reproduciendo supuestos ideológicos sin examinarlos. Y si toda evaluación distribuye oportunidades, entonces también presupone una teoría de la justicia, explícita o implícita. En este punto, Patton converge tanto con House como con Santos Guerra. House había mostrado que la

evaluación produce efectos distributivos; Santos Guerra, que tiene consecuencias emocionales y relacionales profundas. Patton añade que esos efectos no son casuales: derivan de la concepción pedagógica que sostiene el sistema evaluativo. Por ello propone principios como claridad ética y transparencia normativas; contextualización de los criterios; diálogo evaluativo; participación activa y reflexiva de los estudiantes, y coherencia entre propósitos formativos y procedimientos utilizados.

Desde la perspectiva sociocultural, estas propuestas adquieren una densidad adicional. Si el aprendizaje es participación en comunidades de práctica (Lave y Wenger), apropiación guiada (Rogoff), socialización discursiva (Heath) o adquisición de modos de ver disciplinares (Goodwin), entonces la evaluación no puede limitarse a medir desempeños individuales descontextualizados. Debe por lo tanto hacer visibles las prácticas culturales en las que se espera participar y explicitar los criterios de legitimidad propios de cada comunidad académica; de igual forma, tanto el personal docente como el sistema institucional en su conjunto debe invitar a los estudiantes a negociar el significado de esos criterios, y acompañarlos en el proceso de apropiación de herramientas culturales complejas. En otras palabras, la evaluación formativa no es simplemente una retroalimentación frecuente; es un proceso de participación guiada en la apropiación de criterios, una forma de mediación sociocultural que permite que los estudiantes se conviertan en participantes competentes dentro de un campo disciplinar. Desde esta perspectiva, evaluar es una práctica ética porque implica reconocer al otro como sujeto de interpretación, de agencia y de vocación de sentido.

La articulación entre las perspectivas de Santos Guerra y de Patton permite comprender la evaluación como un proceso complejo que trasciende cualquier interpretación meramente técnica o instrumental. En primer lugar, siguiendo a Santos Guerra, la evaluación se configura como una relación humana profundamente atravesada por afectos, expectativas, interpretaciones y ejercicios de poder. No se limita a producir juicios, sino que instituye vínculos que pueden generar confianza,

diálogo y reconocimiento, o, por el contrario, miedo, silencio y exclusión. En segundo lugar, la propuesta de Patton muestra que esa relación humana está siempre orientada por principios pedagógicos y éticos, explícitos o implícitos: cada decisión evaluativa comunica valores, define qué se considera aprendizaje y establece qué formas de participación son legítimas. Finalmente, desde el marco sociocultural (Vygotsky; Bruner; Rogoff; Lave y Wenger), la evaluación aparece como un dispositivo cultural que regula el acceso a prácticas sociales y disciplinares específicas, al hacer visibles —o invisibles— los modos de pensar, argumentar y ver que configuran a una comunidad de práctica.

Esta triple comprensión revela que evaluar no equivale a medir la cantidad de conocimiento que un estudiante posee, sino a participar en la construcción de horizontes de posibilidad dentro de un espacio social. Evaluar implica formar y modelar modos de ver, de razonar y de situarse en una comunidad intelectual; involucra también distribuir oportunidades, acompañar procesos de apropiación y legitimar ciertas formas de saber y de ser, al mismo tiempo que puede excluir otras. Por ello, una evaluación coherente con el marco sociocultural y con las pedagogías críticas requiere integrar, de manera indisoluble, rigurosidad conceptual, responsabilidad ética, sensibilidad relacional, transparencia en los criterios, diálogo abierto y un compromiso explícito con la justicia educativa. Solo mediante esta integración la evaluación puede constituirse en una experiencia formativa que habilite la participación plena de los estudiantes, fortalezca su agencia reflexiva y contribuya a su crecimiento intelectual. De lo contrario, corre el riesgo de reproducir desigualdades históricas, de consolidar jerarquías que clausuran la palabra del otro y de transformar el aprendizaje en un campo de silencios y miedos más que en un espacio de emancipación.

La discusión ética y política del aprendizaje y la evaluación, abierta por Freire, House, Santos Guerra y Patton, conduce de manera natural hacia un problema aún más profundo: las condiciones históricas y epistémicas que definen qué formas de vida, de saber y de existencia son

posibles dentro de la escuela moderna. Si la evaluación —desde una perspectiva sociocultural— regula la participación en prácticas culturalmente legitimadas, y si —desde la perspectiva crítica— puede reproducir desigualdades o abrir espacios de emancipación, entonces es necesario interrogar las raíces históricas que han configurado aquello que la escuela reconoce como legítimo en primer lugar.

Es en este punto donde las perspectivas decoloniales amplían significativamente el marco explicativo, al mostrar que las relaciones de poder que atraviesan la educación no se reducen a interacciones pedagógicas o decisiones institucionales, sino que están inscritas en un patrón civilizatorio moderno-colonial que ha organizado jerarquías raciales, epistémicas y ontológicas durante siglos. Preguntar por la ética de la evaluación y por la justicia educativa exige, por tanto, preguntar también por la colonialidad del saber que configura los criterios de inteligibilidad de la escuela. Este giro permite comprender que las tensiones identificadas por Freire —entre opresión y liberación, entre bancarización y diálogo— y las advertencias de House sobre los efectos distributivos de la evaluación se sitúan dentro de un marco histórico más amplio. De la mano de autoras como Quiroz (2023), esta discusión se traslada al terreno de las prácticas cotidianas en la escuela: los silencios, las ausencias, las normalidades, los modos de mirar y de nombrar. Allí, en el tejido mínimo de lo escolar, la colonialidad aparece no como un discurso abstracto, sino como una experiencia vivida que habilita o limita la presencia plena de los sujetos.

La reflexión de Quiroz (2023) permite inscribir el análisis sociocultural y crítico de la educación dentro de una genealogía histórica más amplia: la de la colonialidad del poder conceptualizada por Quijano. Desde esta perspectiva, la escuela no puede entenderse únicamente como un espacio de transmisión cultural ni como un escenario de interacción pedagógica; es también un dispositivo donde se sedimentan y se actualizan las lógicas modernas-eurocéntricas que clasifican, jerarquizan y normalizan. Estas lógicas se expresan en “marcas coloniales”: huellas que

operan de manera silenciosa en las prácticas escolares y que organizan desigualdades mediante categorías como raza, lengua, origen, género o modos de habitar el mundo.

El aporte de Quiroz consiste en mostrar que estas marcas no funcionan como estructuras fijas ni como intenciones explícitas, sino como tensiones vivas entre presencia y ausencia: aquello que la escuela visibiliza y aquello que vuelve impensable. En ese movimiento, la colonialidad del poder no se manifiesta únicamente en políticas oficiales o currículos explícitos, sino en los pequeños gestos cotidianos: en qué se considera lenguaje “adecuado”, qué formas de participación son premiadas, qué cuerpos son leídos como competentes, qué experiencias se consideran relevantes. La escuela moderna, desde esta mirada, opera como un régimen de visibilidad que habilita ciertas existencias y restringe otras, reproduciendo así jerarquías históricas aun cuando proclame valores igualitarios. Sin embargo, el análisis de Quiroz no se limita al diagnóstico. En el corazón de la escuela, precisamente allí donde la colonialidad busca normalizar, emergen prácticas que ella denomina pedagogías vivas: modos de habitar la educación que interrumpen la lógica de la clasificación moderna. Estas pedagogías vivas no son programas sistemáticos ni teorías formales; son gestos, desplazamientos, resistencias que surgen en la interacción cotidiana. Son, como señala la autora, prácticas contra-coloniales que brotan en los intersticios entre lo que la escuela prescribe y lo que los sujetos realmente viven.

Estas pedagogías vivas se configuran, según Quiroz, a partir de cuatro dimensiones interrelacionadas que emergen de la experiencia cotidiana y que revelan formas contra-coloniales de habitar la escuela. En primer lugar, se articulan en torno al aquí/acá como lugar epistémico: una orientación que reconoce el territorio, la historia situada y los saberes locales como fuentes legítimas de conocimiento. Frente a la abstracción universalizante de la escuela moderna, el “acá” funciona como un anclaje que permite pensar desde la encarnación y desde la memoria comunitaria, recuperando voces, vínculos y cosmovisiones normalmente invisibilizadas. El

aprendizaje no se entiende como un proceso descontextualizado, sino como una práctica situada que se despliega en un espacio concreto y cargado de significados.

En segundo lugar, estas pedagogías vivas conciben el andar —en el sentido propuesto por Larrosa (citada en Quiroz, 2023) — como condición constitutiva de la experiencia. Aprender no equivale a acumular contenidos, sino a desplazarse: salir, recorrer, mirar, dejarse afectar por el entorno. Este movimiento interrumpe la rigidez de las rutinas escolares y abre espacio a la emergencia de lo inesperado, aquello que la experiencia trae sin haber sido previsto, planificado o controlado. El andar, como forma de apertura al mundo, introduce un ritmo distinto al del tiempo escolar estandarizado y permite que la educación se entienda como un encuentro con la vida antes que como una secuencia de tareas prefijadas.

Una tercera dimensión alude a la transformación como condición ontológica. En las pedagogías vivas, la escuela deja de ser un dispositivo de reproducción para convertirse en un territorio donde algo cambia: donde los sujetos se transforman y transforman su entorno. Esta dimensión resuena con la tradición freireana, para la cual la educación es una práctica de libertad y una afirmación de la vida frente a las fuerzas que la niegan. La transformación no se reduce a un objetivo instruccional, sino que constituye la sustancia misma de la experiencia educativa: un proceso en el que los sujetos asumen su propia historicidad y su capacidad de intervenir en ella.

Finalmente, estas pedagogías vivas se sostienen en una concepción de la experiencia que se opone al deber-ser escolar, tal como lo plantea Skliar (en Quiroz, 2023). Frente a la identidad normativa del “estudiante ideal”, las pedagogías vivas recuperan la singularidad del estar siendo: una existencia que se despliega en la intemperie, abierta a la alteridad, irreductible a las categorías homogéneas de la modernidad escolar. Esta concepción desafía la lógica disciplinaria que define lo que se debe ser para considerarse legítimo dentro de la escuela, y reivindica una presencia encarnada, situada y heterogénea que no se deja subsumir por la racionalidad estandarizante.

Estas cuatro dimensiones —el lugar, el andar, la transformación y la experiencia— dialogan de manera profunda con el marco sociocultural previamente desarrollado. El énfasis en el aquí/acá como comunidad situada evoca la noción de participación legítima periférica de Lave y Wenger; el andar como experiencia comparte la lógica de la participación guiada descrita por Rogoff; la transformación se conecta con la apropiación activa de herramientas culturales en Bruner; y la crítica al deber-ser escolar retoma la concepción vygotskiana de la agencia como construcción histórica y social. Asimismo, estas elaboraciones se articulan estrechamente con Freire, cuya visión de la pedagogía como afirmación de la vida atraviesa toda la propuesta, con House y su análisis de la evaluación como ejercicio de poder, y con los planteamientos éticos y pedagógicos de Santos Guerra y Patton.

Desde este entramado conceptual, la evaluación no puede entenderse simplemente como un mecanismo de clasificación ni como un proceso de verificación técnica. Debe, más bien, interrogar sus propias condiciones de legitimidad. Esto requiere preguntarse de manera sistemática qué voces son silenciadas por los criterios hegemónicos, qué cuerpos, narrativas o modos de conocer permanecen invisibles, qué experiencias situadas se pierden cuando la evaluación se orienta exclusivamente hacia la homogeneidad, qué formas de agencia se habilitan o se bloquean y qué horizontes de vida resultan posibles o, por el contrario, clausurados.

Pensar la evaluación desde una perspectiva decolonial, siguiendo la propuesta de Quiroz, implica reconocer que no puede haber justicia educativa sin justicia epistémica. Una práctica evaluativa comprometida con este horizonte debe abrir espacio a la pluralidad de saberes, a la experiencia encarnada y a los proyectos históricos negados por la escuela moderna. En esta clave, evaluar no consiste en medir adecuaciones a una norma abstracta, sino en crear las condiciones para que las pedagogías vivas —situadas, relacionales, transformadoras— puedan emerger, sostenerse y expandirse. Las discusiones desarrolladas en esta sección convergen en una tesis central: tanto la

educación como la evaluación son prácticas sociales, discursivas y políticas que configuran identidades, distribuyen oportunidades y producen —o resisten— relaciones de poder. Desde el marco sociocultural presentado anteriormente, esta conclusión no constituye un añadido externo, sino una derivación lógica de comprender el aprendizaje como participación en prácticas culturalmente organizadas. La reflexión ética, política y decolonial emerge, por tanto, como un horizonte necesario para pensar las condiciones de justicia que hacen posible dicha participación.

En primer lugar, si el aprendizaje se concibe como participación situada, la evaluación debe asumir la exigencia de una justicia epistemológica. Tal como muestran Bruner, Lave y Wenger, Rogoff y Goodwin, aprender implica ingresar en modos específicos de ver, interpretar, argumentar y actuar que son propios de comunidades históricas concretas. Evaluar supone, entonces, tomar decisiones sobre qué formas de saber se consideran legítimas, qué modos de participación se reconocen como válidos y qué interpretaciones poseen autoridad para definir la actividad disciplinar. La perspectiva decolonial desarrollada por Quijano y ampliada por Quiroz evidencia que tales decisiones nunca son neutrales: responden a matrices históricas de poder que privilegian ciertos saberes —europeos, racionalistas, escolarizados— y marginan otros —locales, comunitarios, orales, corporales. Desde esta mirada, la práctica evaluativa se convierte en un punto de cruce entre epistemología y justicia social.

En segundo lugar, comprender la evaluación como forma de guía y mediación —en coherencia con la noción de participación guiada de Rogoff— obliga a situar la responsabilidad ética en el centro del acto evaluativo. Toda guía implica una selección: decidir qué aspectos se resaltan, qué elementos se consideran relevantes, qué criterios se enfatizan y cuáles permanecen implícitos. Freire subrayaba que el acto de enseñar es inseparable del acto de cuidar, de respetar y de asumir el riesgo de un encuentro auténtico. House, desde otra tradición, recuerda que esta mediación tiene consecuencias distributivas: define qué oportunidades se abren o se cierran, qué

trayectorias se sostienen y cuáles se frustran. Santos Guerra profundiza esta dimensión al mostrar que la evaluación puede convertirse en un cuchillo como lo expresa Santos (2024). que hiere si se ejerce sin sensibilidad, sin diálogo y sin una conciencia clara del impacto que produce sobre los sujetos. Vista así, la evaluación formativa no es solo una estrategia didáctica, sino un compromiso ético respecto de la forma en que se orienta el aprendizaje.

En tercer lugar, la diversidad cultural y discursiva que caracteriza a toda comunidad educativa exige prácticas evaluativas inclusivas y explícitamente sensibles a la pluralidad. Las etnografías de Heath (1983) demostraron que las formas de narrar, justificar, preguntar o tomar turnos de habla que la escuela considera adecuadas no son universales, sino culturalmente situadas. En contextos donde conviven estudiantes con trayectorias discursivas heterogéneas, una evaluación que naturaliza un único estilo comunicativo termina penalizando diferencias que no son cognitivas sino culturales. Un enfoque sociocultural de la evaluación debe, entonces, reconocer la diversidad de prácticas discursivas y hacer explícitos los géneros académicos, los criterios de calidad y los modos de participación que se esperan, de modo que los estudiantes no fracasen por desconocimiento de códigos tácitos.

Finalmente, todas estas perspectivas coinciden en que la evaluación es una práctica política, capaz de oprimir o de liberar. Freire lo formuló con claridad: la educación puede afirmar la vida o puede negarla. House mostró que toda evaluación distribuye poder y autoridad, y que sus efectos son inseparables de estructuras sociales más amplias. Santos Guerra advirtió que no hay evaluación inocente, porque evaluar siempre produce un impacto sobre el deseo de aprender, sobre la confianza en sí mismo y sobre la posibilidad de construir un proyecto educativo propio. La perspectiva decolonial de Quiroz retoma y radicaliza esta idea al mostrar que la evaluación puede reproducir —o desafiar— las marcas coloniales que organizan la escuela moderna: la clasificación

de cuerpos, la jerarquización de saberes, la homogenización de identidades y la clausura de horizontes de vida.

Integrar estas perspectivas permite comprender la evaluación no como un procedimiento técnico, sino como una práctica moral, política y situada, inscrita en contextos culturales, históricos y territoriales específicos. Desde un enfoque constructivista sociocultural, esto implica asumir que los estudiantes no son recipientes de información, sino participantes en prácticas comunitarias; que los saberes que circulan en la escuela no son universales ni neutrales, sino situados y disputados; que la autoridad educativa no se ejerce mediante la imposición, sino a través de una mediación ética que reconoce la dignidad y la agencia de los sujetos; y que la evaluación constituye un espacio privilegiado donde se hacen visibles —y, en ocasiones, se naturalizan— las relaciones de poder que configuran la vida escolar.

Esta comprensión amplia crea las condiciones para repensar la evaluación formativa como una práctica dialógica, inclusiva, ética y decolonial, orientada no solo a mejorar el aprendizaje, sino a transformar las relaciones de poder que lo posibilitan. Una evaluación entendida así no reproduce la colonialidad del saber ni las desigualdades heredadas de la escuela moderna, sino que contribuye a la construcción de comunidades de aprendizaje más justas, más humanas y más vivas. En última instancia, evaluar deja de ser un mecanismo de verificación y se convierte en una forma de acompañar, reconocer y expandir los modos en que los sujetos participan, significan y transforman su mundo.

3.1.2. Evaluación Formativa como Práctica Mediada y Situada en Educación Superior

3.1.2.1. Dimensión Dialógica y Participativa

La transformación de las prácticas de enseñanza en las últimas décadas —orientada al desarrollo de competencias como aprender a aprender, autonomía, pensamiento crítico y resolución

de problemas— ha implicado una reconfiguración profunda de la evaluación educativa. En este nuevo marco, la evaluación deja de concebirse únicamente como un mecanismo de control o certificación de resultados para consolidarse como un proceso pedagógico situado que acompaña, orienta y retroalimenta el aprendizaje. Esta reconceptualización, ampliamente documentada en la literatura reciente (Pavié et al., 2022; Cáceres Mesa et al., 2019; Peña Molina, 2017), sustenta la perspectiva formativa adoptada en esta tesis.

Esta visión de la educación trae consigo una transformación en la concepción de la evaluación, que deja de entenderse únicamente como un mecanismo de control o certificación y pasa a concebirse como una herramienta para acompañar el aprendizaje y retroalimentar el proceso formativo. Las definiciones del término, desde distintos autores, presentan múltiples matices y dejan ver una gran diversidad de enfoques que complementan e incluso problematizan el papel de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya sea al concebirla como medición de resultados, como instrumento de mejora continua o como práctica pedagógica orientada al desarrollo integral del estudiante.

En un primer momento, la evaluación puede comprenderse como un mecanismo esencial para recoger evidencias de forma sistemática que permitan tomar decisiones informadas con la intención de mejorar la práctica docente (Pavié et al., 2022). Casanova (1998, citado en Callado Pérez et al., 2022, p. 71) plantea que es posible evaluar diversos ámbitos del campo educativo — instituciones, planes, programas, métodos, aprendizaje— y define la evaluación como la “obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella”. Por su parte, Pimienta coincide con esta postura en que el proceso de evaluación sirve “para enjuiciar el valor o mérito de algún ámbito de la educación (aprendizajes, docencia, programas, instituciones, sistemas nacionales de educación” (Citado en Pérez et al., 2022, p. 2), por lo que debe realizarse una recopilación

sistemática de información para que los juicios emitidos tengan como base criterios establecidos de manera previa y estos sean el sustento de las prácticas de evaluación. Igualmente, Ramos (2009, citado por Callado Pérez et al., 2022) la entiende como una actividad sistemática e intencional orientada a comprender el proceso de aprendizaje en su complejidad y a tomar decisiones que permitan orientar la enseñanza.

Aunque estas definiciones coinciden en la importancia de la sistematicidad y la rigurosidad, permanecen ancladas en una concepción de la evaluación como mecanismo de verificación. En contraste, enfoques contemporáneos subrayan que evaluar no es una operación técnica, sino una actividad profundamente pedagógica, situada y contextualizada. La renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje posiciona a la evaluación como el eje que articula la organización didáctica de cada sesión (Cáceres Mesa et al., 2019), y bajo esta perspectiva, la labor docente implica un proceso constante de transposición didáctica, en el cual el profesorado selecciona, reorganiza y resignifica los saberes disciplinares para hacerlos accesibles al aprendizaje de los estudiantes. Desde este enfoque, la evaluación se concibe como singular, local y contextualizada; por ello, las prácticas evaluativas no deben asumirse como generalizables, sino como configuraciones situadas que emergen de un escenario educativo particular. Los datos evaluativos, en esa línea, no son neutros: se producen en contextos específicos que involucran prácticas de aprendizaje, relaciones pedagógicas y discursos curriculares singulares (Reyes García et al., 2020).

El punto de partida de esta transformación y del surgimiento de nuevas perspectivas se sitúa en 1967, cuando Michael Scriven introduce en la evaluación de programas una distinción que transformaría de manera decisiva la teoría y la práctica evaluativa en educación. Como documenta Martínez Rizo (2012), Scriven diferenció explícitamente entre dos funciones: la evaluación orientada a mejorar un programa mientras está en curso —evaluación formativa— y la evaluación que juzga la validez del producto final —evaluación sumativa. La distinción parecía sencilla, pero

tuvo consecuencias profundas: hasta entonces, la evaluación había sido concebida principalmente como verificación final, no como un proceso destinado a introducir ajustes y orientar la acción pedagógica.

Revisiones recientes subrayan la originalidad de este aporte. Asiú Corrales et al. (2021) recuerdan que Scriven emplea el término *Formative Evaluation* para referirse a los procesos que, durante la ejecución de un currículo, permiten introducir ajustes con base en la información recogida. Su propósito era esencialmente práctico: mejorar un programa en desarrollo. Ramírez, Chiquito y Alzate (2018) enfatizan que Scriven concibió la evaluación formativa como un mecanismo para identificar problemas en un curso y reorientarlo antes de su conclusión. Este énfasis en la mejora —y no en la calificación— constituye el núcleo del giro epistemológico inaugurado en 1967.

La distinción se incorporó rápidamente en la comunidad evaluativa. Popham (citado en Martínez Rizo, 2012) sintetiza su aporte: si la información se usa para modificar un programa en marcha, la evaluación es formativa; si se usa para valorar un producto final, es sumativa. Custodio-Carbajal et al. (2025) destacan que, para Scriven, la evaluación formativa implica retroalimentación constante que permite corregir deficiencias mientras la experiencia está activa. Esta definición, centrada en la mejora continua, se convertiría en el fundamento de desarrollos posteriores que trasladaron el concepto hacia el ámbito del aprendizaje del estudiantado.

Ese tránsito ocurre pronto. Bloom (1968), retomado por Ramírez, Chiquito y Alzate (2018), orienta la propuesta de Scriven hacia el aprendizaje del estudiante. A partir de su reinterpretación, la evaluación formativa deja de ser un mecanismo de ajuste curricular y pasa a concebirse como una práctica pedagógica destinada a comprender el progreso del estudiante, detectar dificultades y ofrecer apoyo oportuno. Con Bloom se afianza la idea —ya señalada por Asiú Corrales et al.

(2021)— de que la evaluación formativa busca cerrar brechas entre el nivel actual y los objetivos de aprendizaje, anticipando formulaciones contemporáneas como la evaluación para el aprendizaje.

A partir de estos primeros desarrollos, la evaluación comienza a desplazarse desde un paradigma centrado en la medición hacia una concepción pedagógica que reconoce el valor del error, la necesidad de apoyo continuo y la importancia de la retroalimentación para transformar los procesos de aprendizaje. Esta primera fase histórica constituye el terreno conceptual sobre el cual se construirán, décadas después, marcos como los de Carless, Boud, Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez. Así, la contribución de Scriven no fue solo terminológica: abrió una reconsideración ética, metodológica y epistemológica del sentido de evaluar. El desplazamiento desde la evaluación sumativa hacia la dimensión formativa introdujo una lógica diferente de relación pedagógica: la evaluación dejó de ser un cierre y comenzó a integrarse en el proceso de enseñanza. Como señala Martínez Rizo (2012), esta distinción modesta en apariencia dio lugar a un campo de investigación sobre el análisis continuo del progreso. Este giro abrió preguntas fundamentales: ¿qué información necesita el docente para apoyar el aprendizaje?, ¿cómo se comunica?, ¿qué papel desempeña el estudiante?, ¿cómo se transforma la práctica docente cuando la evaluación deja de ser certificativa y se vuelve reguladora?

Desde esta genealogía, Ramírez, Chiquito y Alzate (2018) insisten en que la evaluación formativa nace ligada a la idea de mejora continua del proceso en curso. Ese énfasis se amplía en desarrollos contemporáneos: evaluación como acompañamiento a la construcción de saberes (Pavié et al., 2022), como interacción sostenida (Cáceres Mesa et al., 2019), y como práctica situada (Reyes García et al., 2020). Estos aportes anticipan enfoques europeos y latinoamericanos que conciben la evaluación como práctica continua, negociada y compartida (López-Pastor, Sicilia-Camacho, Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez, Boud). La reconstrucción histórica muestra, por tanto, que la evaluación formativa emerge como respuesta a las limitaciones del modelo tradicional

centrado en la medición. A partir de 1967 se consolida una comprensión según la cual evaluar no equivale a calificar, sino a mejorar el aprendizaje mientras este ocurre. Este giro continúa evolucionando y complejizándose con el tiempo: aparece con fuerza en autores como Cáceres Mesa et al. (2019), para quienes la evaluación articula la organización didáctica y constituye un proceso de interacción, retroalimentación y construcción conjunta de significados. Reyes García et al. (2020) enfatizan que las prácticas evaluativas solo pueden comprenderse en su contexto y que los datos evaluativos no son neutros: emergen de configuraciones culturales, curriculares y relacionales singulares.

Estas discusiones dialogan con la perspectiva ética, política y moral del acto evaluativo desarrollada por Santos Guerra (2003), que refuerzan la necesidad de comprenderlo como un espacio donde se ponen en juego concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la relación pedagógica (citado en Peña Molina, 2017). Para Santos Guerra “la evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas las concepciones; más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales” (2003, p.89). Señala que por el modo de efectuar las prácticas evaluativas se podría llegar “a las concepciones que tiene el profesional docente sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal” (citado en Peña Molina, 2017, p. 53).

Evaluar es, por tanto, intervenir en la experiencia formativa de los estudiantes y en las condiciones que la posibilitan. Y si la evaluación formativa busca comprender procesos en desarrollo, entonces debe apoyarse en las teorías que explican cómo dichos procesos se configuran. Esta reconstrucción histórica muestra que la evaluación formativa se fue desplazando desde la mejora programática hacia una comprensión más profunda de los procesos de aprendizaje. En efecto, si se consolida como un proceso orientado a identificar avances, dificultades y necesidades, entonces resulta indispensable vincularla con los marcos teóricos que explican cómo se aprende. Es

en este punto donde las perspectivas socio-constructivistas ofrecen una clave interpretativa decisiva: si el aprendizaje es un proceso situado, mediado y profundamente relacional, la evaluación que lo acompaña no puede ser lineal ni exclusivamente verificadora. La transición desde la medición hacia la comprensión de procesos conduce, de manera natural, a la articulación entre evaluación formativa y teorías del desarrollo cognitivo y sociocultural.

Así, la idea misma de evaluación formativa se conecta de manera directa con las perspectivas socio-constructivistas, que permiten comprender el tipo de aprendizaje que estas prácticas buscan acompañar. Desde este enfoque, el aprendizaje se concibe como un proceso continuo, dialógico y situado, en el que la cognición se configura a través de la interacción social, el lenguaje y las herramientas culturales. En este marco, la evaluación formativa opera como un espacio privilegiado para hacer visible el pensamiento, identificar zonas de desarrollo próximo y ajustar las mediaciones necesarias para favorecer el avance del estudiante.

Si se entiende —desde Piaget— que el aprendizaje implica reorganizaciones sucesivas de los esquemas conceptuales, y —desde Vygotsky— que estas reorganizaciones se producen mediante mediación social y discursiva, entonces la evaluación formativa no puede reducirse a constatar resultados finales. Su función es acompañar los procesos de construcción, identificar obstáculos y orientar los desafíos cognitivos que permitan avanzar desde el nivel actual hasta el potencial. En esta dirección, Tiburcio Moreno Olivos (2016) argumenta que la evaluación debe verse con

un enfoque socioconstructivista, que permita ser una fuente de información que proporcione datos para poder retroalimentar y modificar las estrategias de enseñanza y aprendizajes planificadas, que promueva la toma de decisiones para la mejora de estos procesos, donde se revitaliza el papel de la retroalimentación, tanto para los estudiantes como para los docentes. (citado en Cáceres Mesa et al., 2019, p. 41)

Igualmente, para Cáceres Mesa et al. “el estudiante no se limita a aprender los saberes abordados por el docente, sino que se le estimula y motiva a consultar diversas fuentes de información en torno al tema” (2019, p. 42). Esto supone una implicación activa en el procesamiento de la información obtenida, convirtiéndose en insumo fundamental para el aprendizaje, práctica que precisa un proceso de interacción y retroalimentación individual y de grupo, como sustento de la dimensión formativa de la evaluación.

La evaluación formativa permite comprender no solo qué aprenden los estudiantes, sino cómo lo hacen y qué mediaciones requieren para seguir avanzando. Esto coincide con Pavié et al. (2022), quienes destacan la necesidad de prácticas evaluativas de carácter procedimental, dinámico e instructivo, alineadas con los objetivos formativos y orientadas a la mejora continua. Las prácticas formativas permiten a docentes y estudiantes establecer ciclos iterativos de acción, reflexión, retroalimentación y reajuste, en los que el aprendizaje se convierte en un proceso visible, participativo y regulado por la interacción.

Esta perspectiva introduce, entonces, un desplazamiento central: la evaluación pasa a estar al servicio del aprendizaje y deja de inscribirse en una concepción centrada en la mera transmisión de conceptos o conocimientos (Peña Molina, 2017). Como señala Peña Molina (2017), desde una visión constructivista la calidad de la enseñanza depende de la coherencia entre objetivos, actividades y evaluación. La calidad de la enseñanza depende en gran medida de la capacidad de ser coherente, de alinear los objetivos con el aprendizaje y las actividades de evaluación, donde esta última es uno de los aspectos que más difícilmente compatibiliza con la interpretación constructivista de la realidad. Desde la perspectiva constructivista, las actividades evaluativas no miden un estado interno estático, sino que modelan los modos de pensar, argumentar y resolver problemas que la comunidad académica considera valiosos. Una buena enseñanza conlleva un buen aprendizaje, lo que requiere un buen uso de diferentes prácticas evaluativas; en este sentido, la

evaluación debe estar al servicio del aprendizaje (Peña Molina, 2017). Esta idea dialoga directamente con el concepto de alineamiento constructivo de Biggs, según el cual la evaluación debe reflejar las prácticas cognitivas y discursivas que se espera que el estudiante desarrolle.

Esta comprensión coincide con los planteamientos de Daniels sobre el papel del discurso en la construcción del conocimiento: aprender una disciplina implica aprender sus géneros, sus formas de argumentar y sus criterios de evidencia. Las prácticas evaluativas —especialmente cuando incluyen retroalimentación bidireccional, conversaciones metacognitivas o evaluación entre pares— permiten que los estudiantes participen en dichas prácticas discursivas, apropiándose de ellas gradualmente.

En síntesis, la evaluación formativa, desde una perspectiva socio-constructivista, se concibe como un espacio de mediación, co-construcción y andamiaje, donde estudiantes y docentes participan activamente en la comprensión y regulación del proceso de aprendizaje. Más que verificar el dominio de contenidos, se orienta a promover reorganizaciones conceptuales, fortalecer la participación en comunidades de práctica académica y desarrollar la capacidad de autorregular la propia actividad cognitiva. En última instancia, se trata de una evaluación que no se limita a registrar trayectorias ya dadas, sino que contribuye a producirlas al favorecer procesos de pensamiento, diálogo y construcción de significado.

3.1.2.2. Dimensión Formativa y Reguladora

El desarrollo contemporáneo de la evaluación formativa ha ampliado de manera significativa la comprensión iniciada por Scriven y retomada por Bloom, situándola dentro de marcos pedagógicos que privilegian la actividad constructiva del estudiante, la intersubjetividad y la mediación cultural. En las últimas décadas, particularmente en la literatura latinoamericana y española, la evaluación formativa ha dejado de concebirse como un procedimiento técnico de

verificación para entenderse como un dispositivo pedagógico situado, íntimamente vinculado con la enseñanza, el aprendizaje y la toma de decisiones (Peña Molina, 2017; Cáceres Mesa et al., 2019; Pavié et al., 2022). Esta relectura sintoniza con los planteamientos socio-constructivistas revisados anteriormente, pero los traduce en prácticas evaluativas concretas que buscan comprender y regular procesos cognitivos complejos en tiempo real.

Uno de los aportes más consistentes de esta literatura es la consolidación de una visión integral, continua y procesual de la evaluación formativa. Estudios como los de Moreno Olivos (2016), Ramírez et al. (2018) y Custodio-Carbajal et al. (2025) coinciden en que su rasgo distintivo no reside en el tipo de instrumento utilizado, sino en la lógica con la que se organiza la evaluación: generar información que permita comprender cómo están aprendiendo los estudiantes y qué ajustes pedagógicos son necesarios para favorecer ese aprendizaje. Moreno Olivos (2016) describe esta función como un proceso sistemático de observación e interpretación del pensamiento en desarrollo, orientado a identificar patrones de comprensión, anticipar dificultades y reorganizar la actividad docente. Bajo esta mirada, la evaluación opera como una lectura fina del aprendizaje en curso, más que como un juicio final sobre el desempeño.

En línea con ello, la literatura subraya que la evaluación formativa debe acompañar la complejidad cognitiva del aprendizaje contemporáneo. Cáceres Mesa et al. (2019) muestran que los estudiantes participan hoy en procesos que exigen búsqueda estratégica de información, análisis crítico, integración de fuentes, resolución de problemas y trabajo colaborativo. Estos procesos requieren sistemas evaluativos capaces de captar la naturaleza dinámica del razonamiento, las conexiones conceptuales que los estudiantes establecen y las dificultades que emergen en el proceso de comprensión. La evaluación formativa se convierte así en un espacio metodológico desde el cual es posible observar cómo el estudiante interpreta, articula y transforma los saberes, situando las actividades evaluativas dentro de una lógica de exploración, indagación y toma de decisiones.

Pavié et al. (2022) profundizan esta orientación al enfatizar que la evaluación formativa debe generar condiciones donde el pensamiento pueda desplegarse y reorganizarse. Evaluar consiste en abrir escenarios que revelen la manera en que el estudiante relaciona saberes previos, incorpora nuevas ideas y construye explicaciones más integradas y fundamentadas. De ahí la importancia de tareas auténticas y exigentes —proyectos, análisis de casos, argumentaciones, ejercicios de aplicación— que permitan comprender la calidad del razonamiento, las estrategias utilizadas y las transiciones entre distintos niveles de complejidad conceptual. Estas tareas funcionan como ventanas que permiten observar procesos, más que simplemente constatar resultados.

La continuidad del proceso es otro elemento central en los desarrollos contemporáneos. Tanto Ramírez et al. (2018) como Custodio-Carbajal et al. (2025) advierten que la evaluación formativa pierde efectividad cuando se reduce a intervenciones aisladas o episódicas. Su potencia radica en la sostenibilidad temporal, que permite establecer ciclos iterativos de valoración, análisis, ajuste y seguimiento. Esta continuidad posibilita identificar progresos, reconocer trayectorias y atender tempranamente obstáculos que de otro modo pasarían desapercibidos. Al mismo tiempo, exige estrategias que produzcan información pertinente sin sobrecargar al docente ni al estudiante, razón por la cual la literatura reciente valora especialmente registros cualitativos, portafolios, descripciones contextualizadas de desempeño y ejercicios de reflexión analítica, todos ellos orientados a comprender cómo se va construyendo el aprendizaje.

Otro aporte relevante de los estudios contemporáneos radica en la atención a las concepciones y prácticas docentes que sustentan la evaluación. Diversas investigaciones, como las de Lima-Frossard et al. (2021) y Salinas Salazar (2020), muestran que la forma en que el profesorado concibe la evaluación influye de manera decisiva en la selección de evidencias, en la interpretación de los avances y en la capacidad de utilizar la información para orientar la enseñanza.

Cuando las concepciones se centran en la calificación o en la verificación de contenidos, la evaluación formativa se ve reducida a procedimientos superficiales. Por el contrario, cuando el profesorado se comprende como analista del aprendizaje —capaz de interpretar procesos cognitivos, anticipar necesidades y reorganizar la enseñanza—, la evaluación se convierte en un motor para la mejora pedagógica (Black & Wiliam, 1998 y Coll, Barberá & Onrubia, 2017). En conjunto, estas tendencias contemporáneas consolidan una comprensión más profunda y matizada de la evaluación formativa. No se trata de un conjunto de técnicas ni de un mecanismo auxiliar del currículo, sino de un dispositivo reflexivo, continuo y situado que articula la comprensión del estudiante, la planificación curricular y las decisiones pedagógicas del docente. Su función principal es ofrecer un marco interpretativo para leer el aprendizaje en desarrollo y orientar intervenciones que favorezcan comprensiones más sólidas y complejas.

Ahora bien, los desarrollos descritos no constituyen únicamente un fortalecimiento interno de la evaluación formativa. En las dos últimas décadas, estos avances han convergido con transformaciones más amplias en el campo de la evaluación educativa universitaria, donde se ha cuestionado de manera sistemática la centralidad del examen, la lógica de la medición y la desconexión entre evaluación y aprendizaje. En este contexto emergen propuestas que amplían el horizonte conceptual de la evaluación formativa, desplazándola hacia marcos que buscan fortalecer la autonomía, el juicio académico, la participación estudiantil y la pertinencia disciplinar de las tareas evaluativas. A partir de este giro, autores como Boud (2020) destacan la necesidad de orientar las políticas de evaluación en educación superior menos hacia la normatividad y más hacia principios pedagógicos que favorezcan aprendizajes significativos. Una de sus contribuciones más relevantes es la insistencia en la evaluación auténtica, entendida como aquella que sitúa la evaluación en relación directa con los requerimientos y desafíos del campo laboral y la formación para la vida profesional (Boud, 2020).

Asimismo, diversas investigaciones actuales, desarrolladas en el ámbito iberoamericano, han profundizado en la evaluación formativa en educación superior a partir de orientaciones prácticas más amplias. Por ejemplo, Escudero Escorza (2003) resalta algunos aspectos como: a) tener claro el propósito de la evaluación, qué se espera lograr con ella; b) desarrollar una evaluación comprensiva de todos los aspectos que están relacionados con el rendimiento académico; c) diseñar el instrumento de evaluación que esté adecuadamente correlacionado con el currículo; d) adecuar la evaluación a las peculiaridades del estudiante y de su centro de estudios, con todos sus componentes, y e) establecer una interacción entre docentes y estudiantes con el propósito de retroalimentar de la acción educativa. Estas ideas, sistematizadas por Zurita Fabre (2017), consolidan una perspectiva holística que lleva la evaluación más allá de la medición y la posiciona como un elemento constitutivo de la acción educativa.

Desde este mismo horizonte, Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez (2020) proponen una mirada articulada en torno a tres focos centrales: la participación estudiantil, la retroalimentación (o proalimentación) y las tareas de calidad. Aunque estos elementos han estado presentes de manera implícita en la tradición formativa, aquí adquieren un estatuto protagónico: la participación refiere a la implicación del alumno en la práctica de evaluación y aprendizaje; es decir, se concibe como un proceso de diálogo y colaboración entre profesor y alumnos encaminado a mejorar el aprendizaje, tanto a nivel individual como colectivo (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017). De igual modo, la retroalimentación (Hill & West, 2020) afirma una influencia positiva en la experiencia de los estudiantes en una serie de formas cognitivas y afectivas interrelacionadas, impactando efectivamente en el comportamiento de aprendizaje, y apoyando el rendimiento de los estudiantes y aumentando su satisfacción. Finalmente, las tareas de evaluación de calidad suponen mejorar el desarrollo competencial de los estudiantes, por lo que ellos deben percibirlos como rigurosos, valiosos e interesantes, de forma que se promocióne el papel activo del estudiantado en la

construcción de su aprendizaje. La calidad de la evaluación también se relaciona con otros aspectos como la confianza en el juicio de los demás y la utilidad de sus juicios (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez, & Boud, 2020).

Estas tendencias han dado lugar a un conjunto de denominaciones que buscan describir la expansión contemporánea del campo. La concepción de la evaluación del aprendizaje se vincula con nuevos términos como evaluación como aprendizaje, evaluación orientada al aprendizaje, evaluación para el aprendizaje, evaluación formativa y compartida, evaluación como consejo para la acción, evaluación sostenible o evaluación como aprendizaje y empoderamiento (Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2019; Moreno-Olivos, 2021). Aunque difieren en matices, en todas estas conceptualizaciones, de forma reiterativa y progresiva, el foco del proceso de evaluación es el aprendizaje a lo largo de la vida del estudiante, y en estas se enfatiza la importancia de explicitar de forma clara el propósito de la evaluación y diseñar la misma en función de este propósito (Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2019). Es decir, en todas estas propuestas se identifica una transformación lingüística para referirse a la evaluación como un proceso participativo, formativo y compartido entre docentes y alumnos, que pone en el centro al aprendizaje (Moreno-Olivos, 2021).

Estas propuestas no representan únicamente variaciones terminológicas, sino transformaciones profundas en la comprensión de la evaluación, que hasta hace poco consistía en la medición de los conocimientos adquiridos por el alumnado mediante examen-prueba (Moreno-Olivos, 2021). Por esto mismo, esta nueva mirada recalca que a la hora de elegir las estrategias de enseñanza y de evaluación del aprendizaje se debe tener en cuenta una serie de componentes asociados al perfil cognitivo de los estudiantes: “las diferencias individuales, los procesos de interacción que se desarrollan entre la planta docente y la población estudiantil, la naturaleza y complejidad de los contenidos”, entre otros. Dentro de estos componentes también están incluidas “las características personales del estudiantado (desarrollo, conocimientos previos, factores

motivacionales) o su contexto intersubjetivo (conocimiento compartido)” (Henríquez Ritchie et al., 2020, p.3).

Por ejemplo, como señalan Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez, Boud, et al., desde la evaluación sostenible se trata de brindar al estudiantado oportunidades y la preparación indispensable para que en el futuro sean capaces de solventar de forma autónoma sus necesidades de aprendizaje y desarrollar un juicio evaluativo (2020). Es así que el énfasis se direcciona en la adquisición y el desarrollo de competencias, entendiendo a estas como un constructo complejo e integral que incluye conocimientos, habilidades, técnicas, destrezas, disposiciones, actitudes y valores, entre otros. En esta visión el estudiante debe saber seleccionar el cómo y cuándo usar esquemas adecuados para responder de forma efectiva a situaciones complejas, ambiguas y desafiantes (Moreno-Olivos, 2021).

Otro cambio se refiere a los actores de la evaluación, y a cómo la participación e implicación del alumnado en su propio proceso de evaluación beneficia al aprendizaje; particularmente, la evaluación de pares y la autoevaluación mejoran la metacognición y el propio aprendizaje como resultado de la contribución activa en la valoración de su propio trabajo (Moreno-Olivos, 2021). Así, el poder de la evaluación ya no se concentra de modo exclusivo los docentes, sino que se comparte con los estudiantes, quienes también asumen la responsabilidad que conlleva la elaboración de juicios de valor acerca de su propio desempeño y el de sus pares (Cáceres Mesa et al., 2019; Pavié et al., 2022).

Rodríguez-Gómez (2015) introduce el concepto de evaluación como aprendizaje y empoderamiento. Este enfoque se basa en tres desafíos fundamentales: a) la participación de los estudiantes en la evaluación de su propio aprendizaje; b) el *feedforward*, que se centra en la entrega de información sobre los resultados de la evaluación, y que se puede utilizar de forma proactiva; y c) producir tareas de evaluación de alta calidad (Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz, 2015). Esto

conlleve a que el estudiante “valore su propio trabajo, se cuestione las prácticas evaluativas al uso y ofrezca alternativas diferentes a las que se proponen” (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez, Boud, et al., 2020, p2).

En resumen, se puede comprender que la evaluación, desde su función formativa, “debe estar al servicio de quienes aprenden”; los docentes evalúan para respaldar y retroalimentar el proceso de sus alumnos, “quienes continuarán aprendiendo a lo largo de su vida a partir de las estrategias evaluativas aplicadas por sus formadores” (Henríquez Ritchie et al., 2020, p.3). A su vez, como recalcan Zhou et al., se debe tener en cuenta que la evaluación del aprendizaje “está permeada por múltiples factores, desde el componente subjetivo intrínseco en toda evaluación, los elementos de idiosincrasia del país, las concepciones teórico-prácticas, los aspectos legitimados, entre otros, que influyen en las maneras de proceder en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Zhou et al., 2021, p.391).

Por esto mismo, la adopción en la educación superior de enfoques basados en la evaluación como aprendizaje requiere de una formación específica en evaluación, tanto para los docentes (DeLuca, LaPointe-McEwan y Luhanga, 2016) como para los estudiantes (Smith, Worsfold, Davies, Fisher y McPhail, 2013). Con esta formación se da lugar a cambios en la práctica evaluativa universitaria, y por supuesto en la regulación normativa de la evaluación en la educación superior (Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2020). En conjunto, estos desarrollos y transformaciones contemporáneas permiten comprender que la potencia de la evaluación formativa no reside en sus técnicas, sino en su capacidad para articular información, participación y análisis pedagógico en torno a las trayectorias de aprendizaje. En este marco, la evaluación formativa también puede entenderse como un espacio privilegiado para observar los efectos de la transposición didáctica, ya que permite identificar cómo los saberes disciplinares han sido transformados en aprendizajes significativos dentro del proceso educativo. La evaluación formativa

se configura así como un dispositivo reflexivo, continuo y situado que hace posible leer el aprendizaje en desarrollo, intervenir pedagógicamente con pertinencia y fortalecer la agencia estudiantil. Su evolución reciente demuestra que evaluar implica diseñar experiencias intelectuales rigurosas, construir comunidades de interpretación y promover capacidades de juicio que exceden los límites del aula. En este sentido, la evaluación formativa constituye hoy uno de los pilares centrales para la coherencia entre los objetivos formativos, las prácticas de enseñanza y las experiencias de aprendizaje en educación superior.

3.1.3. Evaluación del Aprendizaje en Educación Superior desde el Enfoque de Competencias

3.1.3.1. Nociones y Distinciones entre Evaluación Formativa y Sumativa

A lo largo de las últimas décadas, la evaluación del aprendizaje en educación superior ha estado marcada por una creciente institucionalización de sus funciones, particularmente en lo relativo a la certificación de logros y la garantía de calidad. Este proceso ha situado a la evaluación sumativa como un componente estructural de los sistemas educativos, configurando prácticas, expectativas y políticas que buscan asegurar la transparencia, la comparabilidad y la rendición de cuentas. Sin embargo, esta expansión normativa convive con una crítica pedagógica sostenida que invita a reconsiderar el alcance de la evaluación sumativa y sus efectos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Examinar sus funciones y tensiones resulta, por tanto, fundamental para comprender cómo se articula —o se desarticula— con los propósitos formativos que se han discutido en los apartados anteriores.

En este marco global, múltiples organismos internacionales y transnacionales han insistido en el papel central de la evaluación como garantía del aprendizaje en educación superior. Instituciones como la *Higher Education Academy* (HEA) destacan que la evaluación da forma a lo que los estudiantes entienden como aprendizaje valioso y determina, en gran medida, la inversión

de tiempo y esfuerzo requerida para alcanzar el éxito académico. Por su parte, la *Quality Assurance Agency* (QAA) subraya la importancia del diseño evaluativo para asegurar estándares de calidad y fiabilidad, enfatizando la necesidad de procesos verificables y comparables entre instituciones. Estas perspectivas, centradas en la acreditación y la integridad académica, han dotado a la evaluación sumativa de un papel preponderante en la regulación de la vida académica y profesional (Munna, 2021). No obstante, esta mirada institucional —necesaria en ciertos niveles de gestión— tiende a privilegiar dimensiones administrativas y técnicas de la evaluación, lo que puede invisibilizar la complejidad pedagógica y epistémica que implica valorar aprendizajes en contextos disciplinares diversos. De ahí la importancia de situar críticamente estos enfoques para comprender cómo se articulan, tensan o incluso contradicen las demandas formativas de la educación superior contemporánea.

El concepto de aprendizaje es uno de los cuatro temas descritos en la *Carta de Salud Mental de la Universidad* (Hughes & Spanner, 2019) (Upsher et al., 2022). Según este documento, la evaluación es una parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyo objetivo es medir el grado en que se han alcanzado los objetivos de aprendizaje. Se trata de un procedimiento para tomar decisiones utilizando la información obtenida a través de la medición de los resultados de aprendizaje, con instrumentos de prueba o no de prueba. La evaluación, desde esta visión institucional, puede entenderse no solo como la búsqueda de respuestas a las preguntas, sino como la respuesta a la medida en que una persona obtiene un proceso o un resultado; es la recopilación y el procesamiento de información para medir los resultados del aprendizaje de los estudiantes tanto en el momento como tras la finalización del periodo de aprendizaje, para orientar las acciones pertinentes y oportunas encaminadas a la mejora continua (Munna, 2021). De esta forma, debe ser concebido “como un proceso paralelo al de enseñar y aprender, ya que a partir de los datos que

proporciona facilita la adopción de medidas para afianzar las fortalezas y correctivas en las áreas de mejora identificadas” (Callado Pérez et al., 2022, p. 313).

La evaluación del aprendizaje es un asunto complejo y controvertido, que se constituye, a escala global, como una de las prácticas educativas más importantes a las que se enfrentan los docentes. Ante este panorama, el trabajo de Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez (2010) evidencia la preponderancia del clásico examen como medio esencial para la evaluación en la educación superior. Así, a pesar de la expansión contemporánea de la evaluación formativa, centrada en procesos, comprensión y toma de decisiones pedagógicas, no se ha eliminado la relevancia de la evaluación sumativa; por el contrario, se han hecho más visibles las tensiones que la atraviesan y la necesidad de situarla críticamente dentro de los procesos pedagógicos.

Después de revisar el papel de la evaluación formativa como dispositivo de interpretación del aprendizaje en curso, resulta indispensable examinar cómo la evaluación sumativa continúa cumpliendo funciones centrales en educación superior, y aunque ambas dimensiones no son excluyentes, sí generan tensiones, especialmente cuando la evaluación sumativa se convierte en el eje dominante de la práctica docente e impacta la enseñanza, la equidad y la experiencia estudiantil. En este panorama actual, la riqueza interpretativa de la evaluación depende de la claridad y entendimiento del aspecto psicopedagógico y curricular, cuya razón de ser puede perderse al convertirse en un acto instrumental o burocrático vinculado a un requerimiento curricular que limita su aplicación a conocer solo el resultado sin ver a este como parte de un proceso más complejo (Cáceres Mesa et al., 2019).

En la literatura analizada la evaluación sumativa aparece definida por su propósito certificativo: valorar el logro final de los aprendizajes y emitir un juicio sobre su nivel de consecución (Pavié et al., 2022; Peña Molina, 2017). De igual forma reconoce que la evaluación sumativa cumple funciones necesarias dentro del sistema educativo, y algunas de estas son la

certificación del logro de los aprendizajes al finalizar un curso, módulo o programa; la acreditación institucional y profesional, en tanto las notas y calificaciones comunican públicamente niveles de competencia; la toma de decisiones administrativas, como lo son la promoción, la permanencia de estudiantes y docentes, y la graduación; la garantía de estándares de calidad, asociados a políticas de aseguramiento interno y externo. Estas funciones hacen de la evaluación sumativa una práctica difícilmente prescindible. El problema, por tanto, no radica en la evaluación sumativa en sí misma, sino en su uso exclusivo, en la ausencia de articulación con instrumentos formativos y en la falta de claridad sobre sus alcances y limitaciones. Como advierte Martín (2009), su centralidad histórica ha producido una configuración en la que la evaluación tiende a reducirse a la medición de resultados verificables. Considerando esto, la evaluación opera como un filtro que clasifica y jerarquiza a los estudiantes, más que como un espacio para comprender la complejidad de la actividad intelectual que supone aprender en la universidad.

Lima-Frossard et al. (2021) profundizan en esta crítica al mostrar que, en contextos de educación superior, la evaluación sumativa tiende a privilegiar dispositivos de fácil registro y comparación —pruebas, exámenes, cuestionarios cerrados— que permiten una lectura rápida y estandarizada del desempeño. Sin embargo, estos instrumentos rara vez capturan la naturaleza situada, interpretativa y compleja del razonamiento académico. Los autores advierten que, cuando los criterios institucionales enfatizan la homogeneidad y la medición objetiva, se restringe la posibilidad de diseñar tareas evaluativas auténticas que den cuenta del trabajo intelectual propio de cada disciplina. La consecuencia es una descontextualización del aprendizaje, donde el producto evaluado se aleja de la práctica académica real que se pretende desarrollar. Así, Elliot (1990) plantea que, siguiendo la visión tradicional ligada a la perspectiva puramente sumativa, “la evaluación condiciona y artificializa las actividades y procesos de aprendizaje, en virtud de su valor en el intercambio de actuaciones del alumno, por calificaciones del profesor” (p. 35). La

calificación sigue siendo una vara que pone una tensión en las relaciones entre el docente y sus estudiantes y, se quiera o no, desdibuja el sentido del aprendizaje, ya que se prioriza el aprobar sobre el saber en sí mismo.

Asimismo, Rodríguez y Ruiz (2011, p.469) ponen en entredicho la validez y fiabilidad de las calificaciones otorgadas por los profesores como medida real de rendimiento. Frente a este riesgo de condicionar el proceso de aprendizaje, los autores se plantean el desafío de evitar o minimizar este efecto negativo de la calificación, construyendo referentes normativos o criterios (de apreciación) que incrementen el valor certificador, social, laboral, promocional de la evaluación del aprendizaje. También Williams (2006) y Álvarez (2008), considerando numerosos estudios, ponen de manifiesto que la evaluación no logra medir asertivamente aprendizajes complejos, entre otros motivos porque, con frecuencia, como lo expresa Arribas, “la valoración depende de la apreciación subjetiva del evaluador”, y esto sucede porque no siempre se cuenta con indicadores suficientemente válidos, que “midan lo que dicen medir” (2017, p.390). Esto demuestra que no hay un consenso real sobre el significado de los criterios, estándares o rúbricas que suelen usarse para evaluar los resultados de aprendizaje, ni se tiene presente la subjetividad de los profesores a la hora de dar una calificación.

Así, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los medios e instrumentos utilizados para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en la universidad son una parte importante, dado que la calidad de los mismos va a garantizar o no la consecución de los resultados de aprendizaje alineados con procesos cognitivos superiores (Ibarra-Sáiz et al., 2023). Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz consideran que “los medios de evaluación son las pruebas o evidencias que sirven para recabar información sobre el objeto a evaluar” (2011, p. 71). Markus y Borsboom definen las pruebas como “cualquier técnica que implique observar y calificar sistemáticamente las respuestas obtenidas de una persona u objeto bajo algún nivel de estandarización” (2013, p.2); por lo tanto, bajo esta

concepción, las pruebas a) involucren un mecanismo de recopilación de datos que tome muestras apropiadas de un dominio de interés; b) se administran de manera justa a los examinados apropiados; c) se califican de acuerdo con reglas y procedimientos replicables, y d) pueden extraer legítimamente inferencias sobre la calidad del desempeño o la capacidad, incluida la identificación de debilidades, necesidades o lagunas. Las pruebas involucran la descripción de las características del desempeño, producto o proceso, lo que puede llevar a la prescripción de acciones subsiguientes o una declaración de valor, mérito o valía (Brown, 2019). De igual forma, los instrumentos de evaluación son “las herramientas que utiliza el evaluador para realizar de una forma sistemática sus valoraciones sobre los múltiples y diferentes aspectos o características susceptibles de valoración en un producto o actuación del estudiantado” (Ibarra-Sáiz et al., 2023, p. 24), por lo cual estos se convierten en medios de evaluación que permiten al profesorado, a los compañeros a través de la evaluación entre pares, al propio estudiante a través de la autoevaluación, o conjuntamente profesorado y estudiantado (coevaluación) valorar su calidad.

La fuerte institucionalización de la evaluación sumativa, alimentada por presiones externas (acreditación, estándares, auditorías de calidad), explica en gran parte las tensiones que emergen en su uso cotidiano. En este punto, resulta pertinente articular estos análisis con la advertencia de Elliot (1990) sobre los efectos secundarios no deseados del predominio de la evaluación sumativa. Elliot sostiene que, cuando las calificaciones se convierten en el objetivo central del proceso educativo, se produce un desplazamiento del interés por comprender hacia estrategias superficiales orientadas al rendimiento inmediato. Los estudiantes se centran en aprobar más que en aprender; los docentes, en hacer evaluable el contenido en lugar de diseñar experiencias significativas; y la dinámica del curso se reorganiza en torno al cumplimiento de requisitos formales. Así, esta relación entre institucionalización y efectos secundarios ofrece una lectura más amplia del problema: no es solo que la evaluación sumativa produzca prácticas reduccionistas, sino que las estructuras

institucionales incentivan esa reducción. Los formatos, calendarios, sistemas de registro y normatividades terminan por configurar la evaluación como un acto administrativo antes que como un acto pedagógico.

De esta manera, la primacía de la evaluación sumativa en el contexto educativo puede relacionarse directamente con las patologías de la evaluación propuestas por Santos Guerra (1988), quien analiza los síntomas de un sistema que privilegia la calificación sobre el aprendizaje. Entre estas patologías menciona: la obsesión por la nota, que convierte la evaluación en una competencia por el puntaje; la miopía pedagógica, que se centra en lo cuantificable y deja de lado procesos complejos; la evaluación como castigo o amenaza, que genera ansiedad y reduce la motivación intrínseca, y la confusión entre evaluar y medir, que limita la apreciación de la diversidad de comprensiones. Esta perspectiva permite mostrar que las tensiones no solo tienen un carácter técnico o institucional, sino también cultural: la evaluación sumativa ha sido históricamente asociada a sanción, control y jerarquía, lo que dificulta imaginarla de manera más ética, dialógica y situada.

Por ende, se puede debatir que las calificaciones, como se manejan actualmente, no reflejan la realidad sobre lo que los estudiantes saben y lo que saben hacer con eso que han aprendido. Queda en suspenso la duda axiológica que surge de tomar la valoración que se da a la consecución de esos objetivos y competencias como un indicador que refleja la calidad docente del profesor y de la institución. A este respecto, Martín Ciudad (1991) sostiene que "cuando se evalúa a un alumno no sólo entra en juego su capacidad de aprender, sino también la capacidad del sistema establecido para enseñarle" (p. 293), y añade que esta racionalidad tecnocrática transforma la evaluación en un mecanismo de control institucional del rendimiento, alineado con lógicas de eficiencia, trazabilidad y rendición de cuentas, más que con propósitos formativos.

A pesar de estas limitaciones, la literatura no propone eliminar la evaluación sumativa, sino encontrar equilibrios con la perspectiva formativa, reubicarla dentro de un ecosistema evaluativo más amplio, evitando que la segunda eclipse a la primera. Peña Molina (2017) insiste en que su función certificativa es necesaria, pero debe estar articulada con procesos que permitan comprender el aprendizaje, no únicamente registrarlo. Así, es necesario reconocer que la evaluación sumativa no puede cumplir todas las funciones: no permite comprender cómo se construyó el aprendizaje, ni identificar las dificultades que emergieron, ni orientar intervenciones pedagógicas futuras. Cuando la evaluación sumativa opera sin diálogo con prácticas formativas, tiende a cristalizar desigualdades, a simplificar los aprendizajes y a limitar la capacidad del docente para tomar decisiones pedagógicas pertinentes.

Recapitulando, la evaluación sumativa constituye una dimensión indispensable del sistema educativo universitario, tanto por su función certificativa como por su papel dentro de las políticas de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, su hegemonía histórica, reforzada por estructuras institucionales y marcos normativos, ha generado efectos secundarios que afectan la enseñanza, la motivación estudiantil y la comprensión profunda del aprendizaje. Las críticas de Martín (2009), Lima-Frossard et al. (2021), Elliot (1990) y Santos Guerra, entre otros, muestran que el problema no radica en la evaluación sumativa en sí, sino en su uso desarticulado, excluyente y descontextualizado. Superar estas tensiones exige reubicar la evaluación sumativa dentro de un ecosistema evaluativo más amplio, donde dialogue con la perspectiva formativa y se integre a procesos pedagógicos coherentes, interpretativos y éticos. Solo en ese marco es posible avanzar hacia sistemas de evaluación universitarios capaces de reconocer la complejidad de aprender, valorar la diversidad de trayectorias y contribuir efectivamente a la formación integral del estudiante. La discusión sobre la evaluación por competencias y las transformaciones contemporáneas de la evaluación, abordada en los apartados siguientes, continúa esta reflexión al

explorar cómo los sistemas evaluativos pueden alinearse con las demandas actuales de la educación superior.

3.1.3.2. Evaluación del Aprendizaje en Educación Superior desde el Enfoque de Competencias

La discusión contemporánea sobre la evaluación del aprendizaje en educación superior no puede desligarse de la expansión global del enfoque por competencias, el cual ha reconfigurado finalidades educativas, definiciones curriculares y expectativas institucionales. Este giro paradigmático se sitúa en continuidad —y también en tensión— con las transformaciones previamente analizadas en torno a la evaluación formativa. Mientras que los desarrollos recientes resaltan la evaluación como proceso de comprensión, mediación y toma de decisiones pedagógicas (Peña Molina, 2017), el enfoque por competencias introduce un segundo marco de exigencias: la necesidad de articular los aprendizajes con desempeños verificables que respondan a contextos profesionales, sociales y productivos. Esta convergencia ha intensificado los debates sobre el sentido, los criterios y las modalidades de evaluación en el ámbito universitario.

La sociedad actual, caracterizada por el progreso tecnológico, la innovación y el desarrollo científico avanzado, ha traído consigo innumerables cambios en la forma de abordar los problemas y ofrecer soluciones. En este sentido, la educación superior se enfrenta a grandes retos que configuran nuevos paradigmas educativos, los cuales a su vez dotan a la sociedad de un abanico cada vez más amplio de personas para afrontar los retos de la nueva era (Camero, 2013). Por ello, las políticas y reformas universitarias de los últimos veinte años han impulsado la adopción del modelo de formación por competencias como respuesta a transformaciones científicas, tecnológicas y sociolaborales que demandan profesionales capaces de movilizar saberes de forma integrada y contextualizada (Camero, 2013; Jiménez Galán et al., 2016). Este nuevo enfoque, pensando en una educación basada en competencias, cambia la forma en la que los profesores articulan el proceso de

enseñanza-aprendizaje, pues “representa una nueva forma de entender la educación, así como la función del conocimiento en la sociedad (y la relación entre ambos), la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación” (Jiménez Galán et al., 2016, p.21).

El modelo basado en competencias se presenta así como un enfoque ampliamente estudiado tanto en la educación obligatoria como en la superior. Su acepción, en los múltiples análisis, presenta distintas variaciones. Por ejemplo

Bohlinger define las competencias como “demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades, y coincide con Kennedy y McCarthy en la idea de que la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía. Por otro lado, la Comisión Europea (2009) considera que las competencias son parte de los resultados de aprendizaje y define competencias como: “la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal” (citado en Gamboa Solano et al., 2021, p.152).

Por esto mismo, cuando se propone un proceso de evaluación de competencias, se hace necesario ubicarse en una concepción específica en función de la evaluación; sin embargo, pese a las variaciones terminológicas, el consenso teórico reconoce que esta aproximación representa un desplazamiento desde visiones fragmentadas del conocimiento hacia una concepción integrada y situada del aprender, lo que exige modificar tanto el diseño curricular como las prácticas de enseñanza y evaluación (Pavié et al., 2022) .

En este sentido, el enfoque basado en competencias guarda afinidades con la evaluación formativa al destacar procesos continuos de producción e interpretación de información para orientar el aprendizaje. La evaluación de competencias debe cumplir funciones diagnósticas, formativas y sumativas dentro de un proceso permanente de toma de decisiones. De acuerdo con

Segura (2009), el paradigma de la evaluación basada en competencias propone que “la evaluación de los aprendizajes es un proceso constante de producción de información para la toma de decisiones, sobre la mejora de la calidad de la educación en un contexto humano social, mediante sus funciones diagnóstica, formativa y sumativa” (citado en Pavié et al., 2022).

En esta misma línea, Wiggins (1998) plantea el concepto de evaluación educativa (*educative assessment*), enfatizando que las prácticas evaluativas deben ofrecer oportunidades reales para comprender cómo piensan los estudiantes y en qué medida pueden movilizar sus conocimientos en situaciones complejas. Para el autor, evaluar implica proponer tareas auténticas que simulen los retos del mundo profesional y permitan valorar la calidad del razonamiento, la interpretación de problemas y la capacidad de transferir lo aprendido. Esta postura coincide con los enfoques contemporáneos centrados en competencias, que exigen evaluaciones integradoras, situadas y orientadas al desempeño, más allá de pruebas de recuerdo o ejercicios descontextualizados. Igualmente, López (2012) subraya que el centrarse en el aprendizaje requiere de un enfoque dialógico y comprensivo, y enfatiza que requiere estrategias metodológicas diversificadas y modalidades evaluativas dialógicas y comprensivas, capaces de mostrar cómo los estudiantes interpretan, transforman y aplican el conocimiento. Ello implica, como señalan Cáceres Mesa et al. (2019), diseñar sistemas evaluativos que acompañen actividades intelectuales complejas asociadas a la búsqueda, análisis, integración de información, resolución de problemas y colaboración. en correspondencia con las exigencias curriculares y las demandas y necesidades del cada grupo-clase (Cáceres Mesa et al., 2019). Teniendo en cuenta todo lo anterior, García Sanz señala que

La evaluación de competencias, por sus propias características e implicaciones, constituye una de las tareas más importantes en los procesos educativos universitarios, puesto que su utilidad formativa se puede vincular de forma directa

con algunas consecuencias socio profesionales, como son la certificación, el reconocimiento, la convalidación de experiencia, etc. (2014, p. 89)

Para ello, las actividades evaluativas deben mostrar los contenidos que son fundamentales para el futuro ejercicio del profesional. No obstante, la implementación del enfoque por competencias en educación superior enfrenta desafíos conceptuales y operativos significativos. Uno de ellos consiste en la tensión entre el énfasis en desempeños observables y la necesidad de reconocer procesos cognitivos profundos y difíciles de externalizar. La literatura sobre evaluación advierte desde hace décadas (Wiggins, 1998; Zabala & Arnau, 2007) que la medición de competencias requiere tareas situadas, abiertas y contextualizadas que den cuenta de la integración de saberes en acciones significativas. Esto contrasta con las prácticas tradicionales ancladas en pruebas escritas, exámenes estandarizados y actividades centradas en la reproducción de contenidos, todavía frecuentes en muchos contextos universitarios (Peña Molina, 2017). Asimismo, la evaluación por competencias supone diseñar experiencias formativas en torno a situaciones problema, promover la transferencia y fortalecer la capacidad de aprender a aprender, considerada la base de toda formación profesional significativa (Pavié et al., 2022).

Un primer desafío reside en la naturaleza integrada del desempeño competencial. Zabala y Arnau (2007) subrayan que una competencia implica la articulación simultánea de componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales; los autores afirman que

conocer el grado de dominio que el alumnado ha adquirido de una competencia es una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia. (Zabala & Arnau, 2007, p. 176)

Por esto, conocer su nivel de desempeño exige situar al estudiante frente a problemas que simulen contextos reales y disponer de medios de evaluación capaces de captar la complejidad de

esos procesos. Esta característica dificulta la definición de criterios estables y plenamente operacionalizables, pues el desempeño competente no se reduce a la posesión de conocimientos declarativos, sino que se expresa en la capacidad de movilizarlos en acciones coherentes y pertinentes. Wiggins (1998) coincide al señalar que los juicios evaluativos sobre actuaciones complejas son inevitablemente holísticos, incluso cuando se fragmentan en dimensiones analíticas. La tensión entre la globalidad del desempeño y la necesidad institucional de criterios explícitos y comunicables es, por tanto, un reto estructural del modelo por competencias.

A esta dificultad conceptual se suma un conjunto de desafíos operativos vinculados con el diseño de tareas auténticas. Tanto Wiggins (1998) como Zabala y Arnau (2007) enfatizan que evaluar competencias implica situar al estudiante en escenarios abiertos, transferibles y lo más cercanos posible a las prácticas sociales o profesionales que se busca desarrollar. Sin embargo, generar estas situaciones-problema demanda una coordinación docente y curricular que no siempre es posible en estructuras universitarias fuertemente disciplinares. Además, las tareas auténticas requieren ciclos de desempeño, retroalimentación y revisión que, como advierte Wiggins, incrementan la carga de diseño y seguimiento, aunque permiten una aproximación más formativa y situada al aprendizaje. Otro problema ampliamente documentado se refiere a la consistencia y validez del juicio evaluativo. Wiggins (1998) anticipa que, sin mecanismos de calibración y criterios compartidos, es esperable una alta variabilidad entre evaluadores al calificar desempeños complejos. La evaluación de competencias, por su propia naturaleza interpretativa, corre el riesgo de reproducir sesgos, generar inconsistencias o perder legitimidad si no se acompaña de procesos de negociación interdocente y revisión colegiada.

Finalmente, diversos autores advierten sobre una tensión estructural entre la globalidad de las competencias y la organización disciplinar de los planes de estudio. Zabala y Arnau (2007) son explícitos al afirmar que las disciplinas, por sí solas, no garantizan el desarrollo de competencias, lo

que obliga a pensar en experiencias integradas, interdisciplinarias y situadas. Wiggins, desde una lógica curricular, refuerza esta idea a través del *backward design*, que exige coherencia entre objetivos, evidencias y experiencias de aprendizaje. Sin esta coherencia, la evaluación por competencias corre el riesgo de fragmentarse o convertirse en un enunciado retórico sin capacidad transformadora.

Desde una perspectiva sociocultural, estos desafíos indican que evaluar competencias equivale a evaluar participación en prácticas: implica diseñar contextos que permitan a los estudiantes actuar como novatos legitimados dentro de comunidades profesionales, interactuar con otros, justificar decisiones y revisar sus procesos (Lave & Wenger (1990); Rogoff (1991); Goodwin (1994)). No obstante, la posibilidad de implementar esta visión depende de condiciones institucionales y pedagógicas exigentes: criterios compartidos, tareas auténticas bien construidas, espacios de retroalimentación iterativa y estructuras curriculares integradas. En ausencia de estos elementos, el enfoque por competencias difícilmente puede desplegar todo su potencial formativo. Un ejemplo particular de la necesidad de que las prácticas evaluativas evidencien los cambios actuales es el nuevo proceso de enculturación al que se enfrentan los estudiantes universitarios, quienes tienen retos ante requerimientos como el tipo de fuentes informativas que son consideradas pertinentes para su programa académico, los formatos válidos para organizar y comunicar los hallazgos de la búsqueda, o la forma adecuada de presentar y sustentar las ideas propias. Esto ha motivado el desarrollo de investigaciones evaluativas que tienen el objetivo de estudiar los resultados de aprendizaje de las capacidades para gestionar información, así como su relación con los entornos de aprendizaje y los programas educativos diseñados para este propósito (Espinoza-Colón & Medina-Gual, 2021).

Este contexto ha llevado a un término de uso creciente que es la competencia informativa, el cual se refiere al desempeño del estudiante en la búsqueda y tratamiento de la información, “a

partir de la interrelación de sus conocimientos, habilidades y actitudes” (Pérez, 2013, p. 59) (Espinoza-Colón & Medina-Gual, 2021). Como señalan Espinoza-Colón y Gual, “el estudio del proceso de aprendizaje de la competencia informativa aún es un aspecto poco explorado, pues persiste una visión procedimental centrada en el concepto de las habilidades universales y no en las competencias”. Por esta razón, variadas tesis como la de Bonilla-Esquivel (2017) que considera el enfoque de competencias, “señalan que es importante realizar investigaciones que profundicen en la relación entre los aspectos cognitivos y motivacionales en la gestión de la información” (2021, p.41).

Igualmente, la incorporación de este modelo también implica transformaciones en el rol docente. Como sostiene Osorio Romero (2016) las competencias docentes representan en su totalidad las capacidades conjuntas de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y percepciones que los profesores aplican en sus contextos de vida cotidiana. Siguiendo esa idea, según Perrenoud (2007), el enfoque por competencias da mayor sentido a la profesión docente y modifica la relación pedagógica al ampliar el sentido de enseñanza imprimiéndole un significado más cooperativo y menos conflictivo. Desde esta perspectiva, en el desarrollo de competencias, el docente está junto al estudiante, acompañándolo en un proceso de asesoría y estímulo a reflexionar, más allá de concentrarse en los conocimientos adquiridos. Para lograr esto, el enfoque basado en competencias exige del docente explorar nuevas formas y maneras para llevar a cabo la evaluación que trasciendan de la mera aplicación de exámenes y la asignación de porcentajes (Peña Molina, 2017).

Ante este panorama, y a través de esfuerzos de las instituciones de educación superior, el sistema ha tenido grandes transformaciones; los distintos establecimientos han trabajado en la incorporación de las competencias en el ámbito de la educación superior a través de diseños curriculares más coherentes y sostenibles a las nuevas demandas tanto para el docente como para

los estudiantes (Peña Molina, 2017). Es en este contexto el enfoque de formación por competencias ha cobrado vital importancia, pues ha conllevado pasar de planes de estudio contruidos a partir del sumatorio de fragmentos yuxtapuestos a los diseños curriculares que parten como elemento distintivo del perfil de egreso que se persigue (Lagos, 2016). Así, este es el punto de partida para plantear el cómo diseñar actividades formativas que realmente promuevan una formación significativa y conlleven a una consolidación de aprendizajes más permanentes (Camero, 2013).

Bajo esta lógica, los planes de estudio universitarios pueden generar una amplia variedad de competencias según sus disciplinas, pero en todas ellas su base es la competencia de aprender a aprender; para esto se requiere de procesos educativos inspiradores, que impliquen capacidades como identificar, analizar, comparar, entre otros, y permitan como resultado un conocimiento organizado y con sentido para el estudiante y el docente. Es aquí donde se involucra la docencia por competencias, que requiere partir de situaciones problemas y emplear formas de enseñanza que permitan dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real (Pavié et al., 2022).

Los avances en el enfoque por competencias evidencian una transformación sustantiva en la educación superior: los diseños curriculares se articulan a partir del perfil de egreso, los procesos formativos se orientan hacia el desarrollo de desempeños integradores y se espera que la evaluación sea coherente con estas finalidades (René Lagos et al., 2016). Sin embargo, este giro no está exento de tensiones. La evaluación del desempeño se convierte en un elemento central del aprendizaje y de la innovación educativa (Jiménez Galán et al., 2016), pero también en un ámbito de disputa entre enfoques formativos e imperativos institucionales. Estas tensiones —que serán analizadas en el apartado siguiente— constituyen uno de los desafíos más relevantes para la consolidación de prácticas evaluativas coherentes, integradas y orientadas al aprendizaje en los contextos universitarios contemporáneos.

3.1.3.3. Síntesis de los Problemas y Desafíos en la Evaluación del Aprendizaje en Educación Superior

Las transformaciones asociadas al enfoque por competencias, sumadas a la centralidad atribuida a la evaluación como motor de los aprendizajes, han revelado un conjunto de tensiones persistentes en los sistemas evaluativos universitarios. Como señalan López et al. (2016), los cambios necesarios requieren, en primer lugar, un análisis riguroso de las fortalezas y debilidades del sistema vigente; en segundo lugar, la adopción de una nueva lógica que redefina el sentido de la evaluación; y, finalmente, el fortalecimiento de estructuras de colaboración que permitan la coherencia curricular y la reflexión conjunta. Este triple marco permite comprender los desafíos actuales no como deficiencias individuales, sino como problemas sistémicos y estructurales.

Un primer nivel de análisis corresponde a las condiciones institucionales. La creciente presión por la rendición de cuentas, la acreditación, los sistemas de auditoría y la búsqueda de indicadores de desempeño ha reforzado una cultura evaluativa orientada al control más que al aprendizaje (Cortés Ibarra & Martínez Clares, 2020). Diversos autores advierten que, bajo estas lógicas, la evaluación se instrumentaliza como mecanismo de regulación, fragmentación y simplificación del aprendizaje. Estos fenómenos producen lo que Elliott denomina efectos secundarios no deseados: prácticas orientadas a cumplir requisitos, estudiantes centrados en aprobar y no en comprender, y empobrecimiento de las tareas evaluativas.

En un segundo nivel se encuentran los desafíos asociados al profesorado. Como subraya Moreno-Olivos (2021), gran parte del personal académico posee una formación disciplinar sólida, pero insuficiente preparación pedagógica. Los docentes terminan reproduciendo las formas de evaluación que vivieron como estudiantes (Monereo & Pozo, 2006; en Peña Molina, 2017), lo cual limita la apropiación de enfoques formativos o basados en competencias. Además, las múltiples tareas que asumen —diseño curricular, seguimiento del aprendizaje, retroalimentación,

participación en procesos de acreditación— generan sobrecarga y restringen sus márgenes de innovación. En consecuencia, prácticas evaluativas tradicionales, centradas en pruebas y calificaciones, continúan predominando incluso cuando los discursos institucionales promueven transformaciones constructivistas e integradoras.

Desde la perspectiva del estudiantado, persisten concepciones instrumentalizadas de la evaluación, donde predomina el interés por aprobar, acumular créditos o focalizarse únicamente en los contenidos que entran en el examen (Henríquez Ritchie et al., 2020). Esta visión está estrechamente asociada a la hegemonía de la función sumativa en la práctica universitaria, pese a la creciente relevancia atribuida a la dimensión formativa. La literatura evidencia que, aunque las instituciones promueven el aprendizaje significativo, los sistemas evaluativos continúan organizados en torno a pruebas aisladas y criterios poco transparentes, lo que limita la consolidación de culturas de aprendizaje colaborativas, dialógicas y reflexivas.

A esta compleja relación entre discursos y prácticas se suma un cuarto desafío: la fragmentación curricular y la escasa coordinación docente. López et al. (2016) señalan que la lógica disciplinar y la falta de colaboración dificultan la construcción de programas coherentes, así como el desarrollo de criterios compartidos de evaluación. Sin estructuras colectivas de reflexión, las innovaciones quedan restringidas a prácticas individuales y no alcanzan a transformar el sistema. Esta ausencia de articulación limita la implementación efectiva del enfoque por competencias y obstaculiza la integración de tareas auténticas, metodologías activas y evaluaciones orientadas al aprendizaje.

Frente a este panorama, la literatura reciente insiste en la necesidad de construir una nueva cultura evaluativa, coherente con los principios formativos y con las demandas del aprendizaje a lo largo de la vida (Cortés Ibarra & Martínez Clares, 2020; Tamayo Valencia et al., 2017). Esta cultura requiere formar a estudiantes capaces de autorregular su aprendizaje, reconocer sus dificultades,

emitir juicios fundamentados y participar activamente en procesos evaluativos. También demanda formar docentes con competencias pedagógicas sólidas, capaces de diseñar tareas complejas, emitir retroalimentaciones pertinentes y adoptar decisiones basadas en evidencias de aprendizaje.

Los problemas y desafíos actuales ponen de relieve una tensión estructural: mientras el discurso educativo se orienta hacia el aprendizaje significativo, la evaluación auténtica y la formación integral, las prácticas universitarias continúan marcadas por lógicas de control, fragmentación disciplinar y predominio de la función sumativa. Superar esta brecha implica avanzar hacia formas de colaboración institucional, fortalecer la formación pedagógica del profesorado y desarrollar sistemas evaluativos coherentes, continuos y orientados a comprender —y no únicamente certificar— el aprendizaje. Solo así será posible consolidar una evaluación universitaria que funcione realmente como una práctica educativa y no solo como un dispositivo técnico o administrativo.

3.2. Marco Conceptual

El presente apartado desarrolla las categorías analíticas que orientan esta investigación y que permiten articular el marco teórico previamente expuesto con la operacionalización necesaria para el análisis de las prácticas evaluativas en la educación superior. A diferencia del marco teórico, centrado en los debates amplios sobre el constructivismo, la evaluación formativa y el enfoque por competencias, el marco conceptual delimita y precisa los conceptos nucleares que serán empleados para interpretar los datos, identificar tensiones y comprender las dinámicas evaluativas en las aulas universitarias. Las cuatro categorías seleccionadas —retroalimentación, participación estudiantil (autorregulación y metacognición), alfabetización docente en evaluación y criterios/estándares/uso de evidencias— vistas como prácticas evaluativas, emergen de la literatura reciente en evaluación

formativa para el aprendizaje y responden tanto a las problemáticas documentadas en la educación superior como a los objetivos de la presente investigación.

Estas categorías no operan de manera aislada: la retroalimentación se vincula directamente con la capacidad de los estudiantes para autorregular su aprendizaje; ambas dependen de la existencia de criterios y evidencias comprensibles y compartidas; y todo el sistema se sostiene sobre el nivel de alfabetización evaluativa de los docentes, cuya comprensión conceptual condiciona la calidad de las prácticas implementadas. En esta sección se revisan las definiciones, dimensiones y aportes más relevantes de cada concepto, integrando los avances recientes de la literatura internacional y nacional, así como los desarrollos teórico-prácticos que orientan las prácticas evaluativas en la educación superior contemporánea.

3.2.1. Retroalimentación Formativa como Mediación en el Aprendizaje

3.2.1.1. Mediación Epistémica

El desarrollo contemporáneo de la retroalimentación en educación superior no puede entenderse como una suma de modelos independientes, sino como una progresiva complejización de una misma preocupación: cómo convertir la información evaluativa en transformación efectiva del aprendizaje. Desde finales del siglo XX, distintos marcos teóricos han intentado responder a una pregunta común: ¿qué condiciones deben cumplirse para que la retroalimentación no se limite a describir el desempeño, sino que habilite su regulación?

El punto de inflexión más influyente en esta discusión lo constituye el trabajo de Sadler (1989), quien desplaza radicalmente la comprensión de la retroalimentación desde el acto de comentar hacia el proceso de regulación. Para este autor, la retroalimentación solo es formativa si el estudiante puede cerrar la brecha entre su desempeño actual y un estándar deseado. Esta formulación, ampliamente citada, condensa tres condiciones inseparables: el estudiante debe poseer

una concepción clara del estándar, ser capaz de comparar su trabajo con dicho estándar y disponer de estrategias para actuar en consecuencia. Como sintetiza Sadler, “*the learner must possess a concept of the standard, compare the actual and the desired level, and take action to close the gap*” [El estudiante debe poseer un concepto del estándar, comparar el nivel actual y el deseado, y tomar medidas para cerrar la brecha] (1989, p. 121).

Esta tríada introduce un giro decisivo: la retroalimentación no reside en el mensaje del docente, sino en la capacidad del estudiante para interpretar y usar ese mensaje. El problema central deja de ser la cantidad o precisión de la información entregada y pasa a ser la accesibilidad cognitiva del estándar y la posibilidad real de acción. De allí la insistencia de Sadler en el trabajo con *exemplars* auténticos, el análisis comparativo de producciones reales y la participación en discusiones evaluativas que permitan internalizar progresivamente la calidad. La retroalimentación, en este marco, opera como mediación epistémica: hace visible la calidad disciplinar y habilita su apropiación.

Esta concepción estructural será desarrollada y operacionalizada posteriormente por Hattie y Timperley (2007), quienes traducen la lógica de la brecha en un modelo analítico más detallado. Su propuesta organiza la retroalimentación en torno a tres preguntas fundamentales: ¿Hacia dónde voy? (metas), ¿Cómo voy? (progreso) y ¿Qué sigue? (acciones futuras). Estas preguntas no solo clarifican la dirección del aprendizaje, sino que sitúan la retroalimentación dentro de un ciclo dinámico de orientación, monitoreo y proyección. Además, Hattie y Timperley distinguen cuatro niveles de retroalimentación —tarea, proceso, autorregulación y persona— mostrando que no toda información produce el mismo impacto. Sus hallazgos evidencian que la retroalimentación centrada exclusivamente en la tarea puede mejorar aspectos puntuales, pero es aquella orientada al proceso y, especialmente, a la autorregulación la que tiene mayor potencial transformador. Como señalan, “*feedback at the self-regulation level can enhance commitment, persistence, and confidence*” [La

retroalimentación a nivel de autorregulación puede mejorar el compromiso, la persistencia y la confianza] (2007, p. 102). Este aporte refuerza la intuición sadleriana: la retroalimentación es formativa cuando fortalece la capacidad del estudiante para monitorear y dirigir su propio aprendizaje.

En diálogo directo con estas ideas, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) amplían la discusión al integrar la retroalimentación dentro de un modelo explícito de aprendizaje autorregulado.

Retomando a Sadler, sostienen que el núcleo del proceso no es la emisión de comentarios, sino la activación de mecanismos internos de evaluación y control. Su propuesta de siete principios — clarificación de criterios, autoevaluación, *feedback* de calidad, diálogo, fortalecimiento motivacional, oportunidades para cerrar la brecha y ajuste docente— sistematiza lo que en Sadler aparecía como condiciones estructurales y en Hattie y Timperley como niveles operativos. Un aporte particularmente relevante de Nicol y Macfarlane-Dick es su afirmación de que “students are already generating internal feedback as they monitor their own work” [Los estudiantes ya están generando retroalimentación interna a medida que monitorean su propio trabajo] (2006, p. 206).

Con ello, la retroalimentación externa deja de ocupar el centro exclusivo del proceso y pasa a concebirse como apoyo al desarrollo de una retroalimentación interna permanente. Esta idea anticipa desarrollos posteriores sobre *evaluative judgement* y conecta directamente con la necesidad de diseñar actividades donde el estudiante ejerza activamente el juicio: autoevaluaciones, análisis de pares, discusión de criterios y revisión iterativa.

Si Sadler estableció las condiciones cognitivas de la regulación y Hattie, Timperley y Nicol profundizaron en sus mecanismos autorregulatorios, la propuesta de Sambell, McDowell y Montgomery (2012) amplía el horizonte hacia una comprensión curricular y ecológica de la retroalimentación. Estas autoras critican los sistemas evaluativos centrados en tareas aisladas y comentarios tardíos, señalando que la retroalimentación pierde eficacia cuando no se inscribe en

ciclos sostenidos de acción y revisión. Su noción de “*sustainable feedback*” enfatiza que la retroalimentación debe trascender la mejora inmediata para desarrollar capacidades transferibles. Esto requiere retroalimentación temprana y recurrente, así como oportunidades explícitas para actuar sobre ella. El concepto de *feedforward* sintetiza esta orientación prospectiva: los comentarios no se limitan a señalar errores pasados, sino que anticipan desempeños futuros y preparan al estudiante para enfrentar tareas más complejas.

En coherencia con este enfoque, Sambell et al. subrayan la importancia de tareas auténticas, complejas y situadas que permitan ciclos iterativos de producción–retroalimentación–revisión. Sin posibilidad de revisión, la retroalimentación se convierte en un ejercicio retrospectivo sin impacto formativo. Además, destacan su carácter distribuido: no es responsabilidad exclusiva del docente, sino una práctica que involucra coevaluación, autoevaluación, rúbricas, *exemplars* y diálogo. Esta distribución cumple una doble función: reduce la dependencia del estudiante respecto al docente y fortalece su juicio evaluativo al participar activamente en múltiples procesos de valoración.

Leídos en conjunto, estos modelos no se contradicen, sino que se encadenan. Sadler define las condiciones epistémicas de la regulación; Hattie y Timperley precisan los niveles de intervención; Nicol y Macfarlane-Dick articulan la retroalimentación con la autorregulación sistémica; y Sambell et al. sitúan el proceso en una ecología curricular orientada a la sostenibilidad. La retroalimentación emerge así como un sistema complejo que articula estándares, agencia estudiantil, diseño de tareas y ciclos iterativos de mejora.

De este modo, la retroalimentación deja de ser un evento posterior a la evaluación y se consolida como un dispositivo central de mediación pedagógica. Su eficacia no depende exclusivamente de la calidad técnica del comentario, sino de su inserción en prácticas que permitan comprender estándares, ejercer juicio, actuar sobre la información y proyectar el aprendizaje hacia escenarios futuros. Entendida así, la retroalimentación constituye el eje articulador entre evaluación

formativa, autorregulación y desarrollo del juicio evaluativo en educación superior. Esta lectura articulada permite advertir que, más que ofrecer modelos cerrados o excluyentes, estos autores han contribuido a configurar un núcleo teórico compartido sobre la retroalimentación formativa. Sus propuestas operan en distintos niveles —cognitivo, motivacional, curricular y relacional— pero convergen en una misma tesis: la retroalimentación adquiere sentido pedagógico únicamente cuando se integra en procesos que habilitan comprensión de estándares, ejercicio de juicio y acción transformadora sobre el desempeño.

Desde esta comprensión, resulta posible identificar una serie de principios estructurales que atraviesan sus planteamientos y que constituyen el basamento conceptual de los desarrollos posteriores en el campo. Más que diferencias de enfoque, lo que emerge es una arquitectura común que sostiene las teorías contemporáneas de la retroalimentación, particularmente aquellas que la conciben como práctica dialógica, proactiva y orientada al desarrollo del juicio evaluativo. En este marco, puede afirmarse que, pese a sus diferencias, estos modelos coinciden en puntos estructurales que configuran los fundamentos contemporáneos de la retroalimentación: la retroalimentación solo es formativa si se utiliza para mejorar el desempeño (Sadler); debe proporcionar orientaciones claras sobre metas, estado actual y próximos pasos (Hattie & Timperley); y su finalidad es apoyar la autorregulación del estudiante, no solo comunicar información (Nicol & Macfarlane-Dick).

3.2.1.2. Mediación en el Desarrollo del Juicio Evaluativo del Estudiante

En las últimas dos décadas, la investigación sobre retroalimentación en educación superior ha experimentado un desplazamiento conceptual significativo que ha transformado su comprensión teórica y sus implicaciones pedagógicas. Si los modelos fundacionales establecieron las condiciones estructurales para que la retroalimentación fuese formativa, los desarrollos contemporáneos han profundizado en una pregunta decisiva: no basta con producir retroalimentación, es necesario

comprender cómo se utiliza, en qué condiciones adquiere sentido y de qué manera contribuye al desarrollo del juicio evaluativo del estudiantado. Este giro ha implicado abandonar progresivamente el paradigma transmisivo —centrado en la provisión de comentarios por parte del docente— para adoptar perspectivas dialógicas, socioculturales y proactivas que conciben la retroalimentación como un proceso distribuido, situado y dependiente de la participación activa del estudiante.

En este contexto, uno de los aportes más influyentes es la reconceptualización proactiva propuesta por Boud y Molloy (2013). Estos autores formulan una crítica sistemática a la práctica dominante en educación superior, caracterizada por la producción extensiva de comentarios bajo el supuesto de que su mera existencia generará mejora. Señalan que la lógica según la cual “*más feedback*” produce automáticamente mejores resultados no se sostiene empíricamente y ha derivado en prácticas centradas en la cantidad de comentarios más que en su impacto real. El problema, argumentan, no radica exclusivamente en la calidad técnica del comentario, sino en una falla estructural del modelo transmisivo: la retroalimentación se ha entendido como un mensaje que viaja del docente al estudiante, cuando en realidad su efecto depende de la capacidad del estudiante para interpretarlo, valorarlo e incorporarlo en su proceso de aprendizaje.

En coherencia con este planteamiento, Molloy y Boud (2013) proponen un desplazamiento conceptual decisivo: la retroalimentación debe entenderse como un proceso en el que el estudiante desempeña un rol activo y no como una acción unilateral del docente. El aprendizaje requiere que los estudiantes participen en la interpretación de criterios, comparen sus desempeños, dialoguen con otros y revisen sus producciones. Así, la retroalimentación deja de ser un artefacto textual para convertirse en una práctica social y cognitiva situada. Desde esta visión, fortalecer la retroalimentación no significa perfeccionar el comentario escrito, sino diseñar condiciones pedagógicas que preparen a los estudiantes para involucrarse efectivamente con ella.

Esta reorientación tiene consecuencias curriculares profundas. La retroalimentación no puede operar únicamente después del desempeño, como mecanismo reactivo, sino que debe integrarse en el diseño de tareas que permitan anticipar expectativas, comprender estándares, ensayar interpretaciones y revisar producciones en diálogo con otros. La retroalimentación, de esta forma, se sitúa en el corazón de la relación entre enseñanza y aprendizaje, funcionando como puente entre lo que se espera que los estudiantes aprendan y las oportunidades concretas para comparar, ajustar y reconstruir su comprensión. En esta lógica emerge con fuerza la preocupación por desarrollar la capacidad de emitir juicios sobre la calidad del trabajo propio y ajeno, constructo que tiene su origen conceptual en Sadler (1989) y que ha sido ampliado como *evaluative judgement* por Boud y Molloy (2013), Carless (2018) y otros desarrollos posteriores.

El concepto de juicio evaluativo marca un punto de inflexión en la comprensión contemporánea de la retroalimentación. Ya no se trata únicamente de mejorar el desempeño inmediato, sino de formar la capacidad de tomar decisiones fundamentadas sobre la calidad en relación con estándares disciplinarios. Este énfasis encuentra una formulación particularmente clara en el trabajo de Carless y Boud, quienes introducen el concepto de *feedback literacy*. En su artículo “The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback” (2018), definen la alfabetización en retroalimentación como el conjunto de conocimientos, capacidades y disposiciones que permiten al estudiante dar sentido a la retroalimentación y utilizarla para mejorar su trabajo. Identifican cuatro dimensiones centrales: apreciar la retroalimentación (reconocer su valor formativo), hacer juicios (*evaluative judgement*), gestionar las emociones asociadas a ser evaluado y tomar acciones concretas para transformar el desempeño. Como sostienen, “feedback literacy underpins students’ ability to take action in response to feedback” (Carless & Boud, 2018, p. 1316). Sin estas capacidades, incluso la retroalimentación más detallada resulta ineficaz.

Este enfoque profundiza la dimensión sociocultural del proceso, pues desarrollar alfabetización en retroalimentación implica participar en prácticas evaluativas auténticas: discutir ejemplos, analizar criterios, practicar la autoevaluación y co-construir interpretaciones con pares y docentes. Aquí la retroalimentación se articula con procesos de enculturación académica y disciplinar. En consonancia con Lave y Wenger (1991) y Goodwin (1994), aprender a utilizar retroalimentación implica aprender a participar gradualmente en las prácticas de una comunidad de práctica, adquiriendo la capacidad de “ver” el trabajo como lo hacen los miembros expertos. Desde esta perspectiva, retroalimentar no es únicamente informar, sino iniciar al estudiante en las formas de argumentar, justificar, evaluar evidencia e interpretar criterios que caracterizan a la disciplina.

Esta dimensión dialógica ha sido desarrollada también por Nicol y Macfarlane-Dick (2006), quienes, desde el marco de la autorregulación, proponen comprender la retroalimentación como un proceso conversacional que involucra intercambio, negociación y co-construcción de significado. La metáfora de “entregar *feedback*” resulta insuficiente para describir este proceso; lo que ocurre es una construcción interactiva de sentido (*Interactional Meaning-Making*) en la que estudiantes y docentes negocian qué cuenta como calidad. En la misma línea, Bloxham y Boyd (2007) argumentan que los criterios deben ser interpretados, no simplemente comunicados. La retroalimentación depende de la construcción compartida de un lenguaje evaluativo común, y el juicio evaluativo surge del diálogo disciplinar sobre estándares, evidencia y propósito.

Sambell, McDowell y Montgomery (2012) profundizan esta idea al sostener que la retroalimentación efectiva “se construye a través de interacciones continuas que permiten al estudiante interpretar, cuestionar, contrastar y aplicar la información evaluativa” (cap. 4). El diálogo —ya sea oral, escrito, síncrono o asíncrono— funciona como mediación entre los criterios y la acción del estudiante. Conferencias individuales, talleres basados en ejemplos, comentarios iterativos con posibilidad de revisión y *feedback* entre pares constituyen modalidades concretas de

esta práctica dialógica. En todos los casos, el sentido de la retroalimentación emerge de la interacción y no del comentario aislado. La evaluación entre pares adquiere aquí un lugar estratégico. Topping (2018) sostiene que la coevaluación puede promover aprendizaje profundo cuando se estructura adecuadamente, ya que obliga a los estudiantes a elaborar juicios sobre trabajos ajenos, comparar niveles de calidad variable y negociar significados en torno a los criterios. Estos procesos fortalecen la metacognición y la autorregulación, transformando el *feedback* en una práctica social distribuida. La coevaluación no solo diversifica las fuentes de retroalimentación, sino que multiplica las oportunidades de diálogo sobre calidad y contribuye a la construcción comunitaria del juicio evaluativo.

Estos enfoques contemporáneos muestran que la retroalimentación es inseparable de las condiciones relacionales e institucionales que la enmarcan. Como señalan los capítulos del volumen editado por Boud y Molloy (2013), así como Paul, Gilbert y Remedios (2013) y Carless (2013), la efectividad del proceso depende de factores como la confianza, la legitimidad de las interacciones, la claridad de las expectativas y las oportunidades reales para revisar el trabajo.

La retroalimentación ocurre dentro de una ecología pedagógica específica; no puede aislarse de ella. De este modo, la retroalimentación contemporánea se configura como un proceso complejo en el que convergen agencia estudiantil, juicio evaluativo, alfabetización disciplinar y participación en prácticas sociales de evaluación. No es un evento puntual ni un producto textual, sino una práctica situada que articula interpretación, emoción, diálogo y acción. Su finalidad no se limita a mejorar una tarea inmediata, sino a formar sujetos capaces de participar críticamente en las prácticas evaluativas de su disciplina, comprender qué significa calidad y ejercer juicio de manera autónoma tanto dentro como fuera del aula.

3.2.1.3. Mediación en las Condiciones Emocionales y Motivacionales

Los desarrollos contemporáneos sobre retroalimentación han mostrado que su eficacia no puede explicarse exclusivamente desde modelos cognitivos o estructurales. El volumen editado por Brown y Harris (2016) introduce una dimensión decisiva para una comprensión avanzada del fenómeno: su carácter multidimensional. Desde esta perspectiva, la retroalimentación no es simplemente transmisión de información evaluativa, sino una práctica atravesada por condiciones afectivas, sociales e institucionales que median su interpretación y su uso.

Diversos capítulos del volumen aportan evidencia empírica de que las respuestas de los estudiantes a la retroalimentación dependen críticamente de dimensiones emocionales y motivacionales. Vogl y Pekrun (2016) muestran que las emociones académicas —como ansiedad, disfrute o frustración— influyen directamente en la manera en que los estudiantes procesan y utilizan los resultados de la evaluación. Las emociones no operan como elementos periféricos, sino como mediadores centrales del procesamiento cognitivo: pueden facilitar la apertura a la revisión o, por el contrario, bloquear la disposición a involucrarse con la información recibida. En esta misma línea, Lipnevich, Berg y Smith (2016) sostienen que la retroalimentación solo impacta el aprendizaje cuando los estudiantes la perciben como comprensible, útil y proveniente de una relación de confianza. Cuando estas condiciones no se cumplen, la información evaluativa tiende a ser ignorada, reinterpretada defensivamente o simplemente descartada. Estos hallazgos dialogan con las reflexiones de Andrade y Brown (2016), quienes subrayan que la autoevaluación y la participación activa en procesos de retroalimentación requieren climas de aula que reduzcan amenazas, favorezcan la autonomía y promuevan claridad en los criterios. La participación en prácticas evaluativas —incluida la interpretación de comentarios y la revisión del trabajo— implica una exposición de la propia producción intelectual, lo que introduce inevitablemente una dimensión de vulnerabilidad. Por tanto, la retroalimentación efectiva presupone contextos pedagógicos donde

el error no sea penalizado como fracaso identitario, sino comprendido como recurso informativo para el aprendizaje.

Más allá del plano afectivo, Brown y Harris (2016) evidencian que las condiciones sociales e institucionales también inciden decisivamente en la retroalimentación. Nichols, Harris y Brown (2016) muestran que políticas de rendición de cuentas, énfasis en la calificación, masificación de cursos y presión por resultados medibles configuran el entorno en el que docentes y estudiantes interactúan con la evaluación. Las presiones externas pueden restringir el tiempo disponible para el diálogo sobre calidad, limitar oportunidades de revisión iterativa o generar percepciones de arbitrariedad que disminuyen la receptividad ante la retroalimentación. Así, incluso prácticas técnicamente sólidas pueden volverse inoperantes cuando el contexto institucional no habilita ciclos reales de mejora. Esta mirada situada permite comprender que la retroalimentación opera simultáneamente en varios planos interdependientes. En el plano cognitivo, cumple la función ya descrita por Sadler (1989), al permitir comprender criterios, comparar desempeños y cerrar brechas, apoyando la regulación del aprendizaje.

El plano sociocultural, en consonancia con Sambell, McDowell y Montgomery (2012), Topping (2018) y Bloxham y Boyd (2007), incorpora a los estudiantes en prácticas evaluativas auténticas, posibilitando su participación en diálogos, negociaciones y juicios propios de la comunidad disciplinar. El plano emocional, como muestran Vogl y Pekrun (2016) y Lipnevich et al. (2016), implica gestionar expectativas, ansiedad y la dimensión identitaria del desempeño académico. El plano institucional, depende de estructuras, cargas de trabajo, políticas evaluativas y culturas docentes que pueden habilitar u obstaculizar los procesos de revisión y mejora. A estos niveles se suma el plano epistemológico: La retroalimentación no solo corrige o ajusta tareas, introduce al estudiantado en modos de razonar, valorar y construir calidad propios de cada disciplina. En este sentido, el desarrollo del *evaluative judgement* —conceptualizado inicialmente

por Sadler (1989) y ampliado por Bloxham y Boyd (2007) y Tai et al. (2018)— implica algo más que aplicar criterios explícitos. Como muestran Tai et al. (2018), supone aprender a reconocer la calidad en contextos nuevos, transferir criterios entre tareas y desarrollar autonomía para tomar decisiones fundamentadas sobre el propio trabajo y el de otros. La retroalimentación, por tanto, no es solo mecanismo de mejora inmediata, sino dispositivo de formación epistemológica.

Esta comprensión amplia —cognitiva, sociocultural, emocional, institucional y epistemológica— resulta esencial para un marco conceptual robusto. Permite situar la retroalimentación no como un componente aislado de la evaluación, sino como un dispositivo integrador que articula aprendizaje, enseñanza y contexto institucional. Asimismo, establece conexiones orgánicas con las otras categorías del estudio: la retroalimentación es el mecanismo central que activa la participación estudiantil y los procesos de autorregulación; depende de la alfabetización docente para diseñar y sostener prácticas formativas; y se articula con el uso de criterios, estándares y evidencias que constituyen el sustrato interpretativo de cualquier proceso de mejora.

3.2.1.4. Mediación en la Autorregulación del Aprendizaje

A la luz de los modelos clásicos, las perspectivas contemporáneas y los enfoques socioculturales revisados, la retroalimentación se configura en este estudio como un proceso dinámico, dialógico y situado, cuyo propósito central es promover la regulación y autorregulación del aprendizaje. Esta concepción supera la visión tradicional centrada en la transmisión de información correctiva y la reubica como condición estructural del aprendizaje profundo, coherente con los principios constructivistas que sustentan el marco teórico.

En continuidad con Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación puede entenderse como un proceso de provisión de información que opera en distintos niveles (tarea, proceso, autorregulación y persona), cada uno con implicaciones diferenciadas para el aprendizaje. Sin

embargo, como advierten Nicol y Macfarlane-Dick (2006), su verdadera potencia formativa radica en su capacidad para apoyar la autorregulación, funcionando como andamiaje que permite al estudiante evaluar su desempeño y ajustar estrategias de manera autónoma. En esta línea, la retroalimentación deja de ser un mecanismo externo dirigido al estudiante para convertirse en un dispositivo que favorece el desarrollo progresivo del juicio evaluativo.

El marco propuesto por Boud y Molloy (2013) profundiza esta transformación al concebir la retroalimentación como *feedback for learning*: una práctica proactiva, relacional y orientada al uso. La cuestión central ya no es producir comentarios, sino crear condiciones para que los estudiantes puedan interpretarlos y utilizarlos. La retroalimentación efectiva es aquella que fortalece gradualmente la capacidad del estudiante para generar sus propios juicios de calidad, reduciendo la dependencia de la autoridad docente. Esta idea se articula con la noción de *evaluative judgement*, entendida como la habilidad para determinar el valor de un trabajo propio o ajeno y como base para un aprendizaje sostenible en el tiempo.

Desde la perspectiva de prácticas evaluativas situadas, los aportes de Sambell, McDowell y Montgomery (2012) amplían el horizonte hacia un modelo sostenible y orientado al futuro, que integra estrategias de *feedforward*, ciclos de mejora y participación estudiantil en tareas auténticas. En este marco, la retroalimentación se inserta en procesos iterativos de producción–revisión–mejora, reforzando su carácter formativo. Complementariamente, Topping (2018) muestra que la evaluación entre pares constituye un mecanismo privilegiado para transformar la retroalimentación en práctica social, siempre que se disponga de estructuras claras y criterios compartidos.

Los análisis presentados en Brown y Harris (2016) recuerdan, sin embargo, que estos procesos no pueden comprenderse al margen de las condiciones afectivas e institucionales en las que ocurren. La percepción de justicia, la transparencia, la carga evaluativa, la accesibilidad docente y las presiones organizacionales influyen directamente en la disposición de los estudiantes para

utilizar la retroalimentación. Cuando estas condiciones son desfavorables, incluso comentarios técnicamente sólidos pierden efectividad, pues no encuentran un entorno que habilite su uso.

En consecuencia, y para efectos de este estudio, la retroalimentación se define como un proceso situado de construcción de sentido, mediado por interacciones sociales y condiciones institucionales, en el que estudiantes y docentes movilizan información externa e interna para valorar el aprendizaje, tomar decisiones y orientar la acción futura. Esta definición integra dimensiones cognitivas (comprensión de criterios y regulación del desempeño), socioculturales (participación en prácticas evaluativas auténticas), emocionales (confianza y percepción de apoyo), institucionales (estructuras y culturas evaluativas) y epistemológicas (construcción disciplinar de la noción de calidad).

Desde esta posición, la retroalimentación se entrelaza orgánicamente con las otras categorías del marco conceptual: activa la participación estudiantil y los procesos metacognitivos al proporcionar oportunidades para la autorregulación; exige alfabetización docente para diseñar y sostener prácticas dialógicas y coherentes; y solo adquiere significado pleno cuando se ancla en criterios, estándares y evidencias explícitas que permiten calibrar el juicio. Así, la retroalimentación se configura como eje vertebral del marco conceptual, permitiendo analizar no solo las prácticas docentes, sino también las formas en que los estudiantes interpretan, utilizan y transforman la información evaluativa en oportunidades efectivas de aprendizaje.

3.2.2. Participación Estudiantil, Metacognición y Autorregulación del Aprendizaje

El desplazamiento hacia una evaluación orientada al aprendizaje ha situado la participación estudiantil en el centro del análisis pedagógico en educación superior. Desde las perspectivas constructivistas y socioculturales desarrolladas en el marco teórico —actividad significativa, mediación social y agencia del estudiante— la participación deja de concebirse como un elemento

complementario de la evaluación para convertirse en la condición estructural que posibilita su carácter formativo. La literatura contemporánea coincide en que la evaluación solo produce aprendizaje cuando implica activamente al estudiante en tareas de análisis, interpretación, regulación y reconstrucción de su propio desempeño (Nicol, 2006 y 2013; Sambell, McDowell & Montgomery, 2012).

Esta centralidad de la participación se articula directamente con la retroalimentación y con la evaluación formativa: ambas exigen que el estudiante se apropie de la información que recibe, la confronte con criterios explícitos, identifique discrepancias, planifique acciones y monitoree su progreso. Tales operaciones corresponden a lo que los modelos sociocognitivos denominan autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2005) y se vinculan estrechamente con la metacognición, entendida como la capacidad de supervisar y dirigir deliberadamente los propios procesos cognitivos (Trias-Seferian, 2017; 2019). Participar, en este sentido, no significa únicamente intervenir en actividades evaluativas, sino asumir un rol reflexivo, estratégico y progresivamente autónomo en la construcción del aprendizaje.

Desde la perspectiva sociocognitiva, Zimmerman (2005) define la autorregulación como “el grado en que los estudiantes participan activamente en su propio proceso de aprendizaje, desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual” (p. 1). Esta definición introduce un elemento clave: la autorregulación no es un rasgo fijo del estudiante, sino un conjunto de procesos adquiribles y enseñables que permiten planificar, supervisar y ajustar la acción en función de metas. El modelo cíclico propuesto por el autor —preparación (*forethought*), ejecución y control (*performance*), y autorreflexión (*self-reflection*)— ofrece una arquitectura clara para comprender cómo se activa la participación evaluativa.

En la fase de preparación, el estudiante establece metas, planifica estrategias y moviliza creencias motivacionales, entre las cuales la autoeficacia ocupa un lugar central, pues determina la

disposición a enfrentar tareas desafiantes. En la fase de ejecución, implementa estrategias, monitorea su desempeño y realiza ajustes; el control atencional, la autoobservación y la selección estratégica se convierten en mecanismos fundamentales. Finalmente, en la fase de autorreflexión, evalúa resultados, atribuye causas, regula emociones y decide acciones futuras. Estos ciclos no son lineales ni aislados: cada uno alimenta al siguiente, configurando un proceso iterativo de mejora.

La evaluación formativa y la retroalimentación operan como disparadores de estos ciclos. La información sobre el desempeño —comentarios, rúbricas, criterios o ejemplos— no produce aprendizaje por sí misma; solo adquiere valor cuando el estudiante la integra en la planificación, en la ejecución o en la reflexión posterior sobre su trabajo. Así, la participación estudiantil implica oportunidades reales para activar cada fase del ciclo autorregulatorio. Sin espacios para planificar, monitorear y reflexionar, la evaluación se reduce a verificación externa.

La revisión de Panadero (2017) amplía esta comprensión al comparar críticamente los modelos de Zimmerman, Pintrich, Boekaerts, Winne & Hadwin y Efklides. Lejos de privilegiar un enfoque único, muestra que la autorregulación del aprendizaje (*Self-Regulated Learning* o SRL) es un constructo multidimensional, dinámico y situado, donde convergen procesos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y afectivos. Aunque los modelos difieren en el número de fases o en su organización interna, coinciden en una estructura cíclica: planificar antes de actuar, monitorear durante la ejecución y evaluar al finalizar. La autorregulación no es una habilidad puntual, sino un proceso iterativo donde cada experiencia alimenta la siguiente. Panadero subraya además que la SRL es enseñable y dependiente del contexto. Se activa cuando existen criterios claros, ejemplos accesibles, rúbricas comprensibles y acompañamiento reflexivo. En consonancia con Winne & Hadwin y Boekaerts, sostiene que la regulación no solo involucra estrategias cognitivas, sino también la gestión de metas múltiples, incluida la protección del bienestar emocional. En entornos evaluativos percibidos como amenazantes, los estudiantes pueden priorizar

la autoprotección antes que el aprendizaje, interfiriendo con procesos metacognitivos. De este modo, la participación no puede entenderse como atributo interno del estudiante, sino como práctica distribuida y habilitada por el diseño pedagógico.

En este punto, la metacognición emerge como dimensión decisiva. Trias-Seferian (2017) define la metacognición como el conocimiento sobre los propios procesos cognitivos y la capacidad para supervisarlos y regularlos. Distingue entre conocimiento metacognitivo —declarativo, procedimental y condicional— y regulación metacognitiva —planificación, monitoreo, control deliberado y evaluación de resultados—. Esta distinción permite comprender que la participación evaluativa exige no solo recibir información, sino saber qué hacer con ella, cuándo aplicarla y cómo transformarla en decisiones estratégicas.

Trias-Seferian insiste en que la metacognición constituye el puente entre la retroalimentación y la autorregulación. Sin ella, el estudiante puede recibir múltiples comentarios sin lograr integrarlos en su aprendizaje. Estos procesos no son espontáneos: requieren tiempo de reflexión, lenguaje compartido y oportunidades de práctica. Además, la metacognición tiene una naturaleza sociocultural: los estudiantes desarrollan su lenguaje metacognitivo a partir de las prácticas educativas en las que participan. La forma en que el docente modela el pensamiento, explicita criterios o formula preguntas influye en la capacidad del estudiante para nombrar, interpretar y regular su propio aprendizaje. Así, pensar sobre el propio pensamiento es también una práctica socialmente mediada.

Esta dimensión social se profundiza cuando la participación estudiantil se analiza desde el enfoque de prácticas evaluativas situadas. Sambell, McDowell y Montgomery (2012) sostienen que la participación en evaluación cumple una doble función: epistemológica, al permitir acceder a las normas y estándares de la comunidad disciplinar; y pedagógica, al transformar la retroalimentación en experiencia situada de aprendizaje construida a través del diálogo y la comparación. La

internalización de la “mirada evaluativa” no se logra mediante explicaciones unidireccionales, sino mediante interacción sostenida en torno a tareas auténticas. En este marco, la evaluación entre pares adquiere especial relevancia. Topping (2018) muestra que cuando los estudiantes evalúan el trabajo de otros aplican criterios, desarrollan juicio evaluativo, activan procesos metacognitivos, fortalecen su autonomía y reciben mayor cantidad de retroalimentación. Sin embargo, la clave no reside en la técnica en sí misma, sino en el diálogo evaluativo que se genera. La conversación entre pares permite explorar significados, aclarar criterios implícitos y justificar valoraciones, transformando la evaluación en práctica social de construcción de sentido. Tanto Sambell et al. como Topping coinciden en que el juicio evaluativo no emerge de manera individual ni espontánea; requiere contextos dialógicos donde la evaluación se socializa. En términos de comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991), participar en la evaluación implica aprender a “ver” el trabajo como lo hacen los miembros expertos de la disciplina, internalizando gradualmente sus normas y convenciones.

Estas perspectivas permiten comprender la participación estudiantil como un proceso multidimensional y situado. En el plano autorregulatorio, implica planificar, monitorear y reflexionar en ciclos continuos de mejora (Zimmerman, 2005; Panadero, 2017). En el plano metacognitivo, supone desarrollar conciencia estratégica sobre cómo se aprende y cómo se utilizan criterios y retroalimentaciones (Trias-Seferian, 2017). En el plano social, exige diálogo, coevaluación y participación en prácticas auténticas de juicio disciplinar (Sambell et al. (2012); Topping, 2018). En el plano emocional y motivacional, requiere gestionar vulnerabilidad, autoeficacia y expectativas para sostener la implicación activa.

Desde esta síntesis, la participación estudiantil puede definirse como la capacidad y la oportunidad de involucrarse activa, reflexiva y socialmente en los procesos de evaluación, mediante la interpretación de criterios, la autoevaluación y coevaluación, el uso consciente de la

retroalimentación y la regulación autónoma del aprendizaje. Esta categoría se articula orgánicamente con las demás del marco conceptual: la retroalimentación provee la información necesaria para activar los ciclos autorregulatorios; la alfabetización docente crea las condiciones pedagógicas que habilitan la participación; y los criterios y estándares constituyen el andamiaje epistémico sobre el cual se desarrolla el juicio evaluativo.

3.2.3. Alfabetización Docente en Evaluación

La alfabetización docente en evaluación constituye un eje crítico para comprender la calidad y la coherencia de las prácticas evaluativas en la educación superior. Diversos estudios han mostrado que, a diferencia de los niveles educativos previos, la transformación de la evaluación universitaria ha avanzado lentamente y de manera fragmentada, lo que ha producido una brecha significativa entre el discurso pedagógico contemporáneo y las prácticas reales en el aula (López-Pastor, 2012; Ibarra-Sáiz et al., 2020).

En muchos contextos, predomina aún una concepción de la evaluación como mecanismo de comprobación y registro, centrada en resultados numéricos y ejercicios sumativos, lo que favorece formas de aprendizaje pasivas y desarticuladas del desarrollo de competencias profesionales (Boud, 2020). Ello se traduce en tensiones entre finalidades sumativas y formativas, que coexisten sin integrarse y dificultan la consolidación de una evaluación orientada al aprendizaje.

Frente a este panorama, la alfabetización docente en evaluación se entiende como el conjunto integrado de conocimientos conceptuales, habilidades técnicas, disposiciones reflexivas y comprensiones contextuales que permiten a los docentes diseñar, implementar y analizar procesos evaluativos que sean válidos, formativos y coherentes con los propósitos formativos. No se trata únicamente de dominar técnicas o instrumentos, sino de comprender la evaluación como una práctica pedagógica situada, estrechamente vinculada a la enseñanza, a la regulación del aprendizaje

y a la formación de ciudadanos capaces de actuar en contextos complejos (Rodríguez Gómez & Salinas Salazar, 2020).

Esta alfabetización exige una reflexión constante sobre la profesión docente, las relaciones pedagógicas y las condiciones sociales e institucionales que configuran la evaluación en la educación superior. En particular, requiere reconocer que la evaluación opera en entornos marcados por la masificación, las presiones de aseguramiento de la calidad, la rendición de cuentas, la diversidad estudiantil y los modelos curriculares por competencias (Peña Molina, 2017; MEN, 2017; IESALC-UNESCO, 2018). En este sentido, constituye una capacidad profesional indispensable para que los docentes puedan diseñar experiencias de aprendizaje significativas, construir criterios claros, ofrecer retroalimentación útil y sostener prácticas que promuevan la autorregulación, la metacognición y el juicio evaluativo de los estudiantes.

Asimismo, la alfabetización en evaluación se articula directamente con las categorías del marco conceptual. Por un lado, es condición para comprender y ejercer la retroalimentación como un proceso dialógico, situado y orientado al aprendizaje. Por otro, es necesaria para promover contextos donde los estudiantes puedan participar activamente, evaluarse y autorregular su desempeño. Finalmente, es el fundamento desde el cual se construyen y aplican criterios, estándares y mecanismos de uso de evidencias de calidad. En conjunto, estas dimensiones hacen visible que la alfabetización docente no es un componente accesorio del trabajo universitario, sino un núcleo central del ejercicio pedagógico contemporáneo.

3.2.3.1. Modelos Conceptuales de Alfabetización Evaluativa

La alfabetización docente en evaluación trasciende el dominio instrumental de técnicas o herramientas y se inscribe en una comprensión curricular, epistemológica y ética del acto evaluativo. Evaluar no es simplemente aplicar instrumentos, sino tomar decisiones fundamentadas

sobre qué cuenta como evidencia válida de aprendizaje, cómo se interpreta esa evidencia y qué consecuencias pedagógicas se derivan de ella. En este sentido, la alfabetización evaluativa implica comprender la articulación entre evaluación, propósitos formativos, perfiles de egreso y naturaleza disciplinar, así como las condiciones humanas e institucionales que configuran su ejercicio profesional.

Un primer eje estructurante de esta comprensión se encuentra en la idea de que la evaluación no constituye el cierre del proceso curricular, sino su punto de partida. Desde el enfoque de *backward design*, Wiggins (1998) sostiene que el diseño educativo debe iniciarse con la determinación de las evidencias de aprendizaje deseadas —desempeños auténticos que expresen comprensión profunda—, continuar con la definición de criterios y estándares que permitan interpretarlas, y solo entonces diseñar las experiencias de aprendizaje necesarias para que el estudiantado alcance dichas capacidades. Esta inversión de la secuencia tradicional altera radicalmente la lógica pedagógica: la evaluación deja de ser una instancia terminal para convertirse en el principio organizador del currículo.

En esta perspectiva, lo que se decide evaluar define, en última instancia, qué se considera calidad dentro de la disciplina. Los criterios no pueden ser arbitrarios ni meramente administrativos; deben derivarse de la lógica epistemológica del campo y representar las prácticas auténticas de la comunidad disciplinar. Evaluar supone, por tanto, hacer visible cómo se produce, valida y comunica el conocimiento en ese ámbito específico. De allí la insistencia de Wiggins en el diseño de tareas auténticas que exijan transferir saberes, argumentar con fundamentos, resolver problemas inéditos y comunicar razonamientos de manera rigurosa, tal como lo haría un miembro legítimo de la disciplina. En coherencia con esta postura, advierte que los aprendizajes complejos no pueden evidenciarse mediante ítems de selección múltiple, pues estos pueden capturar información factual, pero difícilmente permiten observar comprensión, juicio o transferencia. La alfabetización

evaluativa exige, entonces, la capacidad de diseñar situaciones que posibiliten observar desempeños integrados, contextualizados y significativos.

Ahora bien, esta dimensión curricular y epistemológica requiere sostenerse sobre fundamentos técnicos sólidos. La noción de *assessment literacy* [alfabetización en evaluación] desarrollada por Popham (2009) introduce aquí una base profesional mínima indispensable. Para este autor, la alfabetización evaluativa constituye una competencia esencial que todo docente debe poseer para evaluar de manera ética, válida y coherente. Identifica principios cuya ausencia compromete gravemente la función educativa de la evaluación: validez —correspondencia estricta entre lo evaluado y las intenciones formativas—; confiabilidad —consistencia de los juicios a través del tiempo y entre evaluadores—; equidad (*fairness*) —evitar sesgos y barreras injustificadas—; transparencia —claridad en criterios y expectativas—; y adecuación del instrumento al propósito específico, ya sea diagnóstico, certificación o seguimiento del progreso.

Desde esta comprensión, el docente alfabetizado no solo diseña tareas pertinentes, sino que reconoce las limitaciones de los instrumentos, distingue entre calificación y evaluación, e interpreta las evidencias con responsabilidad profesional. Popham advierte que la evaluación fracasa cuando se utilizan instrumentos pobres o irrelevantes, cuando se confunden resultados numéricos con comprensión profunda o cuando se aplican criterios inconsistentes. Su planteamiento introduce una dimensión ética central: evaluar sin dominio conceptual genera decisiones injustas, interpretaciones erróneas y efectos pedagógicos contraproducentes. La alfabetización técnica no es, por tanto, un añadido opcional, sino el fundamento sobre el cual pueden construirse prácticas formativas más sofisticadas, incluyendo retroalimentaciones de calidad y procesos de autorregulación.

Sin embargo, reducir la alfabetización evaluativa a competencias técnicas resultaría insuficiente. El *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (Brown & Harris, 2016) amplía el horizonte al afirmar que la evaluación es, ante todo, “a human and social endeavour” [un

esfuerzo humano y social] (p. 506). Esta formulación desplaza la atención hacia las dimensiones afectivas, relacionales e institucionales que atraviesan el trabajo docente. Evaluar implica gestionar emociones, negociar significados, operar dentro de estructuras organizacionales y responder a presiones externas que influyen en las decisiones profesionales.

En el plano afectivo, Vogl y Pekrun (2016) evidencian que la evaluación moviliza emociones intensas —ansiedad, orgullo, frustración, alivio— que inciden en la forma en que los estudiantes interpretan la retroalimentación y en su disposición a actuar sobre ella. Lipnevich, Berg y Smith (2016) muestran que la respuesta al *feedback* depende no solo de su contenido, sino también del tono empleado, de la relación con el docente y de la percepción de justicia. Aunque estos estudios se centran en estudiantes, sus implicaciones para la alfabetización docente son claras: la calidad técnica del comentario no garantiza su uso si no se sostiene en un clima relacional de confianza y respeto.

En el plano profesional, Hill y Eyers (2016) señalan que muchos docentes universitarios ingresan a la enseñanza sin formación explícita en evaluación, lo que genera tensiones entre creencias previas y exigencias formativas contemporáneas. Las dinámicas de *accountability* pueden desplazar el foco hacia la calificación y la verificación de resultados, debilitando prácticas orientadas al aprendizaje. Andrade y Brown (2016), por su parte, muestran que estrategias como la autoevaluación requieren habilidades docentes complejas: clarificar criterios, guiar diálogos evaluativos y sostener procesos reflexivos estructurados. La alfabetización evaluativa implica, entonces, desarrollar juicio profesional, reflexividad crítica y capacidad para mediar procesos evaluativos complejos.

En el plano institucional, Cowie y Harrison (2016) documentan cómo factores estructurales —tamaño del grupo, tiempos disponibles, coherencia curricular, normativas y exigencias de acreditación— condicionan la consistencia y calidad de la retroalimentación. Las culturas

evaluativas centradas en la nota y la clasificación pueden obstaculizar prácticas formativas, aun cuando el docente posea claridad conceptual. La alfabetización evaluativa requiere, por tanto, comprender el contexto organizacional y navegar sus tensiones con criterio profesional.

A esta complejidad se suma la comprensión del desempeño integrado desarrollada por Zabala y Arnau (2007). Desde su perspectiva, todo acto competente articula simultáneamente conocimientos conceptuales, habilidades procedimentales y disposiciones actitudinales; fragmentarlo en indicadores aislados implica desnaturalizar su complejidad. Evaluar competencias exige diseñar situaciones suficientemente abiertas para permitir la expresión conjunta de estas dimensiones y suficientemente estructuradas para posibilitar su interpretación rigurosa. Aquí reaparece la tensión entre globalidad y explicitación de criterios, que demanda un juicio profesional sofisticado.

Esta tensión adquiere una formulación particularmente elaborada en la propuesta de Carla Förster y los autores del volumen (2017), quienes conciben la evaluación como una práctica pedagógica situada. Lejos de una visión instrumental o administrativa, la evaluación se entiende como un dispositivo estructurante que organiza, da forma y orienta el aprendizaje. No se trata de un conjunto de técnicas anexas a la enseñanza, sino de una práctica que modela el contrato didáctico, orienta la cultura disciplinar y define qué posibilidades formativas se abren o se cierran dentro del aula.

Förster y Rojas-Barahona (2017) sostienen que aquello que el docente decide evaluar determina qué experiencias, contenidos y procesos adquieren relevancia en la práctica pedagógica. En este sentido, su planteamiento converge con la lógica del *backward design*: la evaluación estructura la enseñanza. Zepeda y Förster (2017) profundizan esta idea al afirmar que planificar la enseñanza implica planificar también la evaluación. Diseñar tareas que permitan observar desempeños auténticos exige anticipar qué conocimiento se quiere promover, qué criterios

permitirán juzgar la calidad y qué formas de retroalimentación podrán orientar la mejora. Cuando la evaluación se centra en la reproducción de información, los aprendizajes tienden a volverse superficiales; cuando se orienta a criterios, procesos y análisis, la actividad cognitiva del estudiante se complejiza y profundiza.

Junto a esta dimensión estructurante, Förster (2017) subraya la dimensión relacional y ética de la evaluación. Evaluar implica interactuar con una persona que se expone, que arriesga y que muestra sus limitaciones. La apertura a la retroalimentación y la disposición a revisar el propio desempeño dependen en gran medida de la calidad del vínculo docente–estudiante. La confianza se convierte en condición de posibilidad del aprendizaje. Sin ella, incluso tareas bien diseñadas y criterios claramente formulados pierden eficacia formativa. La autora insiste en que todo juicio evaluativo tiene consecuencias emocionales y biográficas; por ello, evaluar constituye un acto moral que demanda prudencia, respeto, claridad y responsabilidad. Una evaluación injusta o ambigua puede afectar la autonomía, la autoconfianza y la trayectoria académica del estudiante.

Finalmente, Förster introduce una mirada hermenéutica de la evaluación: evaluar no consiste en aplicar métricas, sino en interpretar evidencias a la luz de criterios en un proceso de construcción compartida de significado. Esta interpretación se apoya en la articulación entre criterios explícitos, ejemplos de calidad, retroalimentación y participación estudiantil, enlazando la propuesta con los debates contemporáneos sobre juicio evaluativo. Tanto docentes como estudiantes deben aprender a reconocer patrones de calidad, justificar decisiones y participar en prácticas de análisis propias de la comunidad disciplinar.

Estos modelos permiten comprender la alfabetización evaluativa como una competencia profesional multidimensional. Integra diseño curricular y autenticidad disciplinar (Wiggins), rigor técnico y responsabilidad ética (Popham), conciencia de las condiciones humanas e institucionales (Brown & Harris), comprensión de la complejidad del desempeño integrado (Zabala y Arnau) y

reconocimiento de la evaluación como práctica situada, estructurante, relacional y hermenéutica (Förster). Lejos de constituir una competencia instrumental, la alfabetización evaluativa se configura así como el eje que posibilita prácticas formativas coherentes, retroalimentaciones de calidad, participación estudiantil significativa y juicios profesionales rigurosos. Evaluar, en este marco, no es medir ni clasificar: es interpretar, orientar y construir condiciones para que el aprendizaje ocurra con profundidad, justicia y sentido.

3.2.3.2. Transposición Didáctica y Vigilancia Epistemológica

El concepto de transposición didáctica (TD) puede ubicarse dentro de la reflexión sobre la alfabetización docente como un pilar fundamental para comprender cómo el conocimiento especializado se transforma en una herramienta de aprendizaje escolar. Esta noción, acuñada originalmente por el sociólogo Michel Verret (1975), define la didáctica como la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben (Gómez Mendoza, 2005; Guzmán et al., 2021). Verret sostiene que no es posible enseñar un objeto sin una transformación previa, estableciendo que existe una distancia necesaria entre la "práctica de invención" del científico y la "práctica de transmisión" del docente (Beltran et al., 2018).

Posteriormente, el matemático Yves Chevallard (1991) sistematizó y popularizó este concepto, aplicándolo inicialmente a las matemáticas y extendiéndolo luego como una teoría antropológica de los saberes (Ramírez, 2015). Para Chevallard, la TD es el "proceso complejo de transformaciones adaptativas" mediante el cual un contenido de saber sabio (o saber científico) es designado como saber a enseñar y, finalmente, transformado en un objeto de enseñanza o saber enseñado. Este tránsito es vital porque el saber producido por expertos carece, por diseño, de la secuencialidad y claridad requerida por la lógica y los tiempos escolares. La teoría distingue dos niveles críticos en esta metamorfosis del conocimiento:

Transposición externa: Se gesta en la "noosfera", que es el espacio o "tamiz" operacional donde especialistas, diseñadores curriculares, autores de libros de texto y autoridades educativas interactúan con el entorno social. En este nivel, se selecciona el saber científico y se produce una descontextualización inicial, eliminando la historicidad, los fracasos y los procesos personales del científico para crear un producto lógico y programable denominado saber a enseñar.

Transposición interna: Es la que ejecuta el docente en el aula. El profesor toma el saber oficial (plasmado en programas y libros) y lo adapta según su propia interpretación, experiencia y las características específicas de sus estudiantes, convirtiéndolo en el objeto de enseñanza real. En este nivel, el docente debe realizar un proceso de recontextualización para que el saber recupere sentido frente a la realidad del alumno.

De igual forma, para lograr esta transformación sin que el saber pierda su esencia, se aplican cuatro operaciones fundamentales que actúan como mecanismos de mediación. La primera es la selección, la cual es la elección no arbitraria de supuestos o temas disciplinares de un conjunto mayor, tamizados en función de objetivos de aprendizaje y condiciones socioculturales; le sigue la reducción, o la condensación del saber sabio para ajustarlo a las perspectivas didácticas y al tiempo escolar, extrayendo lo fundamental sin caer en un reduccionismo que mutile el concepto. La tercera operación es la simplificación, el acto de hacer más accesible o menos complicado un supuesto teórico, bajo la premisa de que la realidad puede explicarse mediante dinámicas más simples que las del rigor académico puro. Finalmente, está la reformulación, que es la traducción o reescritura del saber científico a términos educativos, adaptando el lenguaje técnico a un registro comunicativo apto para el aprendiz (Ramírez, 2005).

De forma paralela al proceso de transposición didáctica, emerge la necesidad de una vigilancia epistemológica, definida como la "atenta mirada" o acción examinadora que debe ejercerse sobre la brecha existente entre el saber académico y el saber a enseñar (De Faria, 2006).

Según Chevallard, este principio es una condición sine qua non para el análisis científico del sistema didáctico, pues permite al educador distanciarse de la práctica inmediata e interrogar las evidencias para romper con la "ilusión de transparencia" del universo de enseñanza (Chevallard, 1998). La vigilancia, entonces, tiene como fin último garantizar que, a pesar de las transformaciones y representaciones semióticas necesarias para la enseñanza, el objeto enseñado mantenga un isomorfismo estructural con el saber sabio original (Contreras, 2013). Esto implica controlar que el conocimiento escolar no se desvíe en lo sustancial de la estructura del saber erudito, evitando que la adaptación se convierta en una deformación que resulte en un objeto ajeno a la disciplina misma.

Desde una concepción un tanto divergente, para Philippe Perrenoud la transposición debe entenderse, en el marco de las competencias, como la capacidad de actuar eficientemente en múltiples situaciones. Bajo esta lógica, la transposición didáctica no busca solo simplificar contenidos, sino seleccionar aquellos saberes que poseen una funcionalidad real y que pueden ser movilizados por el estudiante para resolver problemas situados, por lo que el saber deja de ser el fin último para convertirse en el recurso necesario para la acción. Este planteamiento de Perrenoud (2008) implica que existe una "distancia astronómica" entre los saberes prescritos por los currículos y las condiciones efectivas del trabajo docente, lo que obliga a concebir la transposición como un proceso situado, en el que el saber se reconfigura en función de las dinámicas del aula y de la necesidad de movilizar conocimientos en contextos concretos de enseñanza y aprendizaje.

Frente a esta situación de la brecha entre formas de conocimiento, la literatura advierte sobre las "patologías" o efectos perversos que surgen cuando cesa esta vigilancia, como el envejecimiento del saber, que significa que el conocimiento enseñado tiende a erosionarse u "obsolecer" frente a los avances de la ciencia (envejecimiento biológico) y los cambios en la sensibilidad social (envejecimiento moral); sin una actualización constante, la escuela corre el riesgo de quedar bajo la "tiranía de los textos", repitiendo contenidos ya superados por la evolución

histórica. Otra deformación posible es el dogmatismo y momificación, es decir el riesgo de convertir el saber escolar en un dogma rígido, "momificando" conceptos y sustituyendo la conceptualización por un trabajo casi religioso que impide la renovación del conocimiento. También está el deslizamiento metacognitivo, el cual se produce cuando el objeto de enseñanza se transforma de tal manera que termina siendo un "falso objeto", producto de un desplazamiento donde lo que se enseña ya no guarda relación coherente con el marco teórico de referencia (Contreras, 2013).

Para ejercer una vigilancia efectiva, el docente debe trascender el rol de simple repetidor de información y constituirse como un ser epistémico que "hace ciencia" en el aula. Esto requiere que el profesor realice el proceso inverso al del científico: buscar los problemas originales que dieron origen al saber sabio para recontextualizarlos y adaptarlos a la realidad de sus alumnos. Bajo esta perspectiva, la vigilancia se sustenta en una "duda metódica" constante. El docente debe preguntarse permanentemente si el objeto que efectivamente se enseña coincide con el que se proyectaba enseñar, asegurando que la simplificación pedagógica no sacrifique la profundidad y el rigor de la disciplina (De Faria, 2006).

Ahora bien, en esta investigación, se sostiene que evaluar es enseñar a ver (Goodwin, 1994), en tanto la retroalimentación orienta la atención del aprendiz hacia los rasgos de calidad de la producción disciplinar mediante prácticas de resaltado y esquemas de codificación. Sin embargo, para que esta 'visión profesional' sea auténtica, debe estar mediada por una rigurosa vigilancia epistemológica. Esta vigilancia actúa como la salvaguarda que impide que la transposición interna en el aula derive en una vulgarización del saber, garantizando que los 'modos de ver' que el estudiante construye conserven el isomorfismo estructural con el saber sabio. Así, la ruta pedagógica propuesta no solo busca que el estudiante 'vea' como un experto, sino que lo constituya como un ser epistémico capaz de reconocer la integridad y el rigor de la disciplina que habita.

En suma, el ejercicio de la transposición didáctica y la vigilancia epistemológica no constituye una labor técnica aislada del docente, sino que se inscribe en un entramado de relaciones que trascienden el espacio físico del aula. Esta mediación interna, en la que el profesor actúa como un ser epistémico, se encuentra profundamente permeada por las lógicas de la "noosfera" y las presiones del entorno, las cuales dictan qué saberes son considerados legítimos y útiles en un momento histórico determinado. Por consiguiente, para comprender plenamente cómo se materializa la transformación del saber en la educación superior, es imperativo analizar la evaluación más allá de su función reguladora del conocimiento, reconociéndola, como se señala en el siguiente apartado, como una práctica sociocultural e institucional

3.2.3.3. La Evaluación como Práctica Sociocultural e Institucional

La alfabetización docente en evaluación no puede reducirse a la adquisición de conocimientos técnicos o metodológicos. Implica comprender que la evaluación es una práctica sociocultural compleja, situada en instituciones con normas, presiones, culturas y expectativas específicas, y atravesada por dimensiones emocionales y relacionales que influyen profundamente en la manera en que los estudiantes aprenden y en la manera en que los docentes ejercen su rol.

En primer lugar, la evaluación universitaria opera dentro de culturas evaluativas históricamente arraigadas. La transformación en el proceso de evaluación del aprendizaje en nivel superior no ha sido desarrollada a la par que los niveles educativos previos, y la consolidación de su finalidad formadora aún continúa. Al respecto de los espacios de formación profesoral, Callado, Cáceres, et al (2022) coinciden con López-Pastor (2012) cuando señala que

no sólo el proceso de evaluación es complejo, sino que la docencia universitaria se ve revestida de la pluralidad de prácticas de enseñanza y por lo tanto el aprendizaje y la evaluación promovidos. Lo anterior es causado por la particularidad de la enseñanza en

función del modelo que asuma el docente, lo cual impacta de manera directa en la evaluación. (p. 316)

De igual forma, (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez, Boud, et al. (2020), afirman que ante la resistencia al cambio en el ámbito de la práctica evaluativa universitaria, hay que considerar algunos aspectos sobre la calidad de los medios, instrumentos, y tareas de evaluación, y también “plantear cuestiones referidas a la sostenibilidad de la propia evaluación, su viabilidad, su eficiencia y su mantenimiento a lo largo del tiempo con un coste personal y profesional razonable y adecuado” (p.3). En el espacio universitario, la evaluación, a pesar de ser una tarea constante para los docentes, puede ser una actividad frente a la cual no estén lo suficientemente preparados, o una tarea que les resulte tediosa. En ese sentido, se considera como uno de los principales retos la transformación de la mentalidad de los diferentes sujetos implicados. Así el discurso de progreso y transformación pedagógica dista de la práctica, en la que se contraponen las finalidades sumativa y formativa sin que se asuma una mirada que las complemente. En ese sentido, continúa imperando en las aulas un aprendizaje pasivo representado en la prioridad dada a los datos cuantitativos (Boud, 2020).

En muchos contextos de educación superior —como señalan López-Pastor (2012) y Boud (2020)— persisten prácticas centradas en exámenes, pruebas de contenido y sistemas cuantitativos de calificación que priorizan la medición sobre la formación. Estas prácticas suelen resistir transformaciones formativas debido a creencias docentes, tradiciones institucionales y demandas externas vinculadas al aseguramiento de la calidad y la certificación. La alfabetización docente implica, entonces, no solo aprender nuevas metodologías, sino participar en procesos de reconfiguración cultural, donde se cuestionan las formas heredadas de evaluar y se asume críticamente el papel formativo de la evaluación. Por esto, en el ámbito de la educación superior el proceso de evaluación del aprendizaje requiere de un proceso de reflexión analítica basado en la toma de decisiones académicas, que es inherente a un cambio en la práctica evaluativa e implica

una comprensión del conjunto y alcance del concepto (Callado Pérez et al., 2022). La alfabetización en evaluación se trata, entonces, de conocimientos y habilidades para hacer de la evaluación algo más que una técnica de medición, y convertirla, como hemos indicado antes, en un dispositivo para el desarrollo del aprendizaje (Carless, Joughin y Wok, 2006) (citado p.114).

Bajo esta lógica, la evaluación se reconoce como un proceso profundamente relacional y comunicativo. En Förster (2017) se subraya que evaluar supone siempre encontrarse con un otro que se expone y cuya producción revela tanto avances como fragilidades. Esta perspectiva — desarrollada especialmente en los capítulos dedicados a la alfabetización evaluativa (Cap. 1) y al rol del estudiante como agente de evaluación (Cap. 6)— sitúa el acto evaluativo en el terreno de la responsabilidad ética: el docente debe ser capaz de sostener ese encuentro mediante sensibilidad emocional, claridad comunicativa y la construcción deliberada de un clima de confianza que permita al estudiante asumir riesgos y reconocer dificultades. La evaluación, en esta concepción, no es un acto unilateral sino un proceso dialógico en el que se negocian significados, se revisan interpretaciones y se articulan expectativas formativas. Autoras como Zepeda y Förster destacan, además, que la conversación evaluativa —al igual que el diseño de tareas y criterios— constituye un espacio privilegiado para transformar el error en oportunidad y para orientar la actividad cognitiva del estudiante hacia la comprensión profunda (Cap. 2 y 3).

La dimensión emocional de este proceso ha sido ampliamente documentada en la literatura internacional. Vogl y Pekrun (2016) muestran que emociones como ansiedad, miedo o la percepción de injusticia pueden bloquear la recepción del *feedback*, incluso cuando los comentarios son técnicamente sólidos. Del mismo modo, Lipnevich, Berg y Smith (2016, Cap. 10) explican que la respuesta del estudiante a la retroalimentación depende, en gran medida, de su interpretación afectiva y de la calidad de la relación pedagógica: climas tensos o poco seguros reducen la posibilidad de que el *feedback* sea utilizado como recurso de mejora. Estas aportaciones subrayan

que la alfabetización docente no puede limitarse a competencias técnicas; exige comprender cómo las prácticas evaluativas activan emociones y cómo estas influyen en la agencia, la autorregulación y la disposición a aprender. Estos trabajos convergen en una misma tesis: la alfabetización docente implica reconocer y gestionar las dimensiones éticas, relacionales y emocionales de la evaluación, diseñando prácticas que mitiguen inseguridades y promuevan espacios de respeto, apertura y seguridad. Solo en tales condiciones, la evaluación se convierte en un proceso genuinamente formativo y en un medio para desarrollar el juicio evaluativo en lugar de reproducir prácticas punitivas o excluyentes.

Por otro lado, también es importante reconocer que las decisiones evaluativas están condicionadas por factores institucionales, como el tamaño de los grupos, la disponibilidad de tiempo, las políticas de entrega de notas, los sistemas de acreditación, la carga académica y los recursos disponibles. Estas condiciones pueden habilitar o restringir la capacidad del docente para implementar prácticas formativas, generando tensiones entre intencionalidad pedagógica y viabilidad operativa. Ser alfabetizado en evaluación implica comprender este entramado, negociar con él y, cuando sea posible, transformarlo: defender tiempos para retroalimentación, solicitar formación, proponer mejoras en las cargas evaluativas y articular prácticas sostenibles con las exigencias institucionales. Pero, incluso, desde un marco más amplio de las exigencias contemporáneas de la educación superior, la evidencia muestra que, en una situación global cambiante, la educación superior debe asumir nuevas responsabilidades sociales, pues, como se ha señalado, las presiones sociales y las demandas específicas del mercado laboral requieren la diversificación de los planes de estudio. Esto significa que existe una presión por responder a la necesidad de más y mejores ofertas educativas para un estudiantado cada vez más diverso. Así, según Peña Molina (2017), las IES tienen como reto dar una respuesta adecuada a las nuevas exigencias de los entornos económicos, sociales y culturales; esto significa que no solo se requiere

de una formación de calidad de los estudiantes sino también de un cuerpo docente idóneo y altamente motivado, que tenga el compromiso de cumplir con las exigencias académicas, entre ellas la docencia y dentro de ella la evaluación, además de la investigación y al mejoramiento de su capacidad pedagógica.

En la mayoría de países de América Latina y Europa se suele reconocer la autonomía pedagógica y de gestión de las IES, pero también se les asigna, social y políticamente, una responsabilidad de garantizar los resultados de aprendizaje, esto significa que los egresados tengan los conocimientos y las competencias requeridos por el mundo laboral y por la sociedad en general. En este sentido, los procesos de autoevaluación y aseguramiento de la calidad académica exigen una rendición de cuentas de los resultados tanto de los alumnos (mediante la evaluación certificadora) como de los docentes (mediante la producción académica). Esto se constata sobre todo por la calidad profesional de los titulados.

En el contexto de la educación superior a nivel nacional es importante reconocer que las universidades y los programas de formación se han venido cualificando con respecto a los procesos de aseguramiento de la calidad; sin embargo, en los espacios académicos todavía son varios los aspectos que se han de fortalecer en relación con las prácticas formativas y evaluativas. Si bien la Ley General de Educación (Ley 115, 1994), y la norma por la cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes (Decreto 1290, 2009) enmarca los lineamientos establecidos para la educación inicial –básica y media–, frente a ello no existe un equivalente legal para la educación superior en Colombia; solo se hallan algunos puntos en los estatutos y/o reglamentos institucionales que mencionan elementos como los tiempos de entrega de las calificaciones, el porcentaje que cada una de estas representa, y la escala de valoración (Cortés Ibarra & Martínez Clares, 2020).

Sin duda alguna, la ES carece de directrices claras para el desarrollo de las prácticas evaluativas por parte de los docentes, ya que simplemente cuenta con un procedimiento de calificación que deja las prácticas evaluativas bajo el criterio de los docentes o de la interpretación señalada por el modelo pedagógico de la institución (Cortés Ibarra & Martínez Clares, 2020). Dichos modelos están “fundamentados en el paradigma socio crítico, a través de los cuales se prioriza la articulación de las funciones universitarias para posibilitar las actividades académicas” (Cartuche, Tusa, Agüinsaca, Merino, & Tene, 2015, p. 230) (citado p.28) (Cortés Ibarra & Martínez Clares, 2020).

Respecto a este panorama, y si bien a lo largo de la historia la evaluación educativa en Colombia ha sufrido transformaciones, es en las últimas décadas, que se han realizado mayores esfuerzos, para su análisis, comprensión e interpretación como herramienta fundamental para el aseguramiento de la calidad educativa. Se han generado eventos, proyectos de investigación, programas de formación y espacios de reflexión en torno a la dimensión fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la Educación Superior; en estos se evidencia que es fundamental encontrar formas para trascender de la evaluación como ejercicio de poder, control y sanción a una cultura de la evaluación como proceso continuo de formación, valoración y realimentación para la comunidad académica (Cortés Ibarra, 2021).

En el país, en las últimas décadas, se ha transitado de un modelo tradicional a uno cuestionado de evaluación por competencias, y de este a un modelo complejo y centrado en la formación integral de los estudiantes, que requiere evaluar no solo el saber y el hacer sino también el desarrollo del ser en sus diferentes dimensiones. En este cambio toman importancia y sentido las modalidades de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación; es así como en el país surge el Decreto 1330 del 25 de julio de 2019, que establece nuevos criterios para la calidad de la Educación

Superior y el registro calificado, y se centra en el aprendizaje como proceso (Cortes Ibarra, 2021, p. 53).

Sin embargo, todavía queda un desafío de la gestión académica en las universidades es favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes en educación superior para alcanzar las competencias comprometidas en los perfiles de egreso, especialmente con los cambios observados en la población universitaria. Para ello se requiere la incorporación de metodologías constructivistas del aprendizaje al interior de las aulas y capacitación de los docentes en estrategias de enseñanza activas (Villarroel Henríquez et al., 2021). Así, para concluir, la alfabetización docente debe comprender los contextos locales y hacer propuestas de mejora a través de planes que apunten a capitalizar las fortalezas de ésta en el entorno universitario minimizando sus debilidades (Capuñay Uceda & Zuñe Chero, 2022).

Ante los desafíos actuales a nivel nacional la enseñanza y la reflexión sobre la actividad docente debe tener en cuenta que esta incluye un elemento de responsabilidad social, y comprender que evaluar no es solo medir aprendizajes individuales: es participar en la construcción de trayectorias educativas más justas, en la consolidación de comunidades académicas más reflexivas y en el fortalecimiento de prácticas docentes alineadas con la formación integral.

3.2.3.4. La Alfabetización Docente en Evaluación como Competencia Profesional, Práctica Sociocultural y Dispositivo Institucional

La revisión realizada permite comprender la alfabetización docente en evaluación como una competencia profesional compleja, situada y multidimensional, que desborda ampliamente la noción restringida de dominio técnico de instrumentos. Lejos de limitarse al conocimiento de procedimientos de calificación, la alfabetización evaluativa constituye un entramado de saberes, prácticas, disposiciones y comprensiones que habilitan al docente para usar la evaluación como

dispositivo formativo, es decir, como un medio para promover aprendizaje profundo, participación estudiantil, agencia y desarrollo profesional.

Desde su dimensión profesional y cognitiva, la alfabetización evaluativa implica que el profesorado comprenda los fundamentos conceptuales de la evaluación orientada al aprendizaje y sea capaz de movilizar modelos que explican cómo los estudiantes utilizan la información evaluativa para mejorar sus desempeños. En esta línea, el trabajo de Sadler (1989), Nicol y Macfarlane-Dick (2006), Hattie y Timperley (2007), y las propuestas de evaluación auténtica y desempeño integrado (Zabala & Arnau, 2007; Sambell, McDowell & Montgomery, 2012) constituyen referentes clave para comprender cómo operan los criterios, cómo se sustentan los juicios evaluativos y cómo se diseñan tareas que permitan evidenciar el aprendizaje de manera significativa.

Las contribuciones reunidas en *Feedback in Higher and Professional Education* también desarrollan esta dimensión cognitiva. Molloy y Boud (2013, cap. 2) explican que la retroalimentación solo es formativa cuando los estudiantes pueden interpretar los criterios, relacionarlos con su desempeño y actuar en consecuencia, y Nicol (2013, cap. 3) muestra que la retroalimentación se vuelve accionable cuando se integra en procesos proactivos de autorregulación. En este sentido, estar alfabetizado en evaluación requiere desarrollar competencias interpretativas para leer evidencias, analizar procesos de razonamiento y sostener juicios coherentes y transparentes.

No obstante, la alfabetización evaluativa también posee una dimensión sociocultural. Evaluar significa participar en prácticas académicas históricamente configuradas, en las que cada disciplina construye sus propias formas de definir calidad, interpretar desempeño y establecer expectativas. El docente alfabetizado es capaz de traducir estos estándares disciplinares en criterios comprensibles, ejemplos representativos y espacios de participación reflexiva. La evaluación es

también un proceso dialógico: en varios capítulos del volumen de Förster (2017), especialmente en su análisis sobre el rol de los estudiantes como agentes de evaluación (cap. 6), se enfatiza que los juicios evaluativos se construyen en interacción, mediante conversaciones que permiten contrastar interpretaciones, explicitar criterios y comprender la lógica de las tareas. Esta dimensión sociocultural implica reconocer que la evaluación no se limita a medir desempeños, sino que involucra prácticas relacionales, discusión argumentada y la co-construcción del juicio evaluativo, condiciones fundamentales para el desarrollo del *evaluative judgement* estudiantil.

La alfabetización docente incluye, asimismo, una dimensión emocional y ética. Evaluar expone vulnerabilidades: del estudiante, que se arriesga a mostrar su trabajo, y del docente, que debe sostener juicios responsables, justos y fundamentados. Brown y Harris (2016) muestran que la retroalimentación solo es efectiva cuando se produce en climas de confianza, seguridad y transparencia. Así, el docente alfabetizado es capaz de gestionar la ansiedad evaluativa, de crear ambientes de cuidado donde el error se comprenda como oportunidad, y de ejercer una comunicación evaluativa sensible a las experiencias y contextos del estudiantado.

La alfabetización evaluativa tiene una dimensión institucional y política. Los docentes no evalúan en abstracto, sino dentro de estructuras de trabajo que incluyen cargas académicas, exigencias de aseguramiento de la calidad, presiones de acreditación, grupos numerosos y tiempos limitados. Como muestran López-Pastor (2012), Boud (2020) y el conjunto de estudios sobre educación superior en Colombia, estas condiciones pueden favorecer o bloquear las prácticas formativas. Ser alfabetizado implica, entonces, no solo adaptar la evaluación al contexto, sino participar activamente en su transformación: proponer mejoras, negociar tiempos, colaborar en comunidades docentes y contribuir a la creación de culturas evaluativas coherentes con la formación integral.

En conclusión, la alfabetización docente en evaluación puede definirse como la capacidad profesional, reflexiva y contextualizada para diseñar, interpretar y gestionar prácticas evaluativas que promuevan el aprendizaje, integran criterios claros, respetan la complejidad disciplinar, consideran las dimensiones emocionales del proceso, fomentan la agencia estudiantil y se articulan con las condiciones institucionales. Esta categoría permite, además, conectar los otros ejes del marco conceptual: la retroalimentación, la participación estudiantil y los criterios/estándares. La alfabetización docente es el “tejido” que vuelve operables esas categorías y las articula en una práctica pedagógica coherente. Evaluar bien, en este sentido, significa comprender la evaluación como un acto profesional y ético que transforma el aprendizaje, sostiene el desarrollo disciplinar y contribuye a la calidad educativa como bien público.

3.2.4. Criterios, Estándares y Uso de Evidencias

En los procesos de evaluación universitaria, los criterios son el soporte conceptual que permite transformar tareas y desempeños en juicios fundamentados. Lejos de constituir simples descriptores o listas de cotejo, los criterios expresan la concepción disciplinar de calidad, las expectativas sobre la naturaleza del aprendizaje y las formas legítimas de demostrarlo. Desde la perspectiva clásica de Sadler (1989), el aprendizaje significativo requiere que los estudiantes accedan a tres elementos: una noción clara del estándar de calidad, información fiable sobre el desempeño propio en relación con ese estándar, y estrategias para cerrar la brecha entre ambos. Por ello, los criterios forman el núcleo de la evaluación formativa y el punto de articulación entre retroalimentación, autorregulación y práctica docente.

En educación superior, donde el aprendizaje se caracteriza por su complejidad cognitiva, la construcción y el uso de criterios constituye una forma de mediación que hace visible el juicio experto y habilita procesos dialógicos de interpretación y mejora. Autores como Sambell,

McDowell y Montgomery (2012) subrayan que la transparencia en criterios y estándares no consiste únicamente en mostrarlos, sino en desarrollar procesos pedagógicos que ayuden a los estudiantes a comprenderlos, apropiarlos y aplicarlos. La calidad, en esta perspectiva, no se transmite: se construye socialmente.

Asimismo, en el marco de la educación basada en competencias, los criterios adquieren una función esencial: vincular desempeños observables con constructos complejos, integrados y situados. Como advierten Zabala y Arnau (2007), evaluar competencias implica articular componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales en situaciones-problema, por lo que la construcción de criterios exige un trabajo interpretativo y colectivo, más que técnico o instrumental. En este contexto, los criterios y estándares no son meros instrumentos, sino artefactos epistemológicos que condensan teorías del aprendizaje, expectativas curriculares y concepciones disciplinarias de validez, pertinencia y calidad.

3.2.4.1. Criterios, Estándares y Juicio Evaluativo

La discusión sobre criterios, estándares y juicio evaluativo ocupa un lugar central en la comprensión contemporánea de la evaluación formativa en educación superior. Lejos de constituir simples descriptores técnicos o listas de verificación, los criterios funcionan como referentes epistémicos que orientan la interpretación de evidencias, la emisión de juicios y la toma de decisiones orientadas a la mejora. En este marco, la pregunta ya no es únicamente cómo comunicar criterios, sino cómo posibilitar que los estudiantes accedan al estándar disciplinar, aprendan a reconocer la calidad y desarrollen la capacidad de ejercer juicio evaluativo de manera autónoma y sostenible.

El punto de partida clásico de esta discusión se encuentra en el trabajo de Sadler (1989), quien plantea que la evaluación formativa solo puede producir mejora si los estudiantes adquieren

acceso al “juicio experto” que opera cuando el docente evalúa. Este juicio no es la aplicación mecánica de una rúbrica, sino una actividad cognitiva compleja en la que el evaluador compara el desempeño observado con una concepción internalizada de lo que constituye un trabajo de alta calidad. En consecuencia, el núcleo formativo de la evaluación radica en permitir que el estudiante participe en ese mismo proceso comparativo. Sadler formula esta arquitectura en tres condiciones necesarias para que la evaluación genere aprendizaje: el estudiante debe 1) poseer una noción clara del estándar, 2) ser capaz de comparar su desempeño actual con ese estándar y 3) contar con estrategias para cerrar la brecha identificada. Esta tríada transforma radicalmente el sentido de los criterios: dejan de ser herramientas de calificación para convertirse en dispositivos de regulación del aprendizaje. Los estándares, en esta perspectiva, no son meros descriptores escritos, sino representaciones epistemológicas de lo que la disciplina reconoce como conocimiento válido y desempeño competente.

Un aspecto crucial del planteamiento de Sadler es su insistencia en el carácter holístico del juicio evaluativo. Aunque las rúbricas pueden ayudar a explicitar dimensiones de calidad, el juicio no se construye sumando partes aisladas, sino integrando múltiples atributos en una apreciación global del desempeño. Esto implica que la comprensión del estándar no puede reducirse a la lectura declarativa de criterios; requiere exposición reiterada a ejemplos auténticos, práctica deliberada y participación en comunidades de interpretación. De allí la importancia que Sadler otorga a los *exemplars*, los cuales funcionan como mediadores entre el conocimiento tácito del experto y la comprensión del estudiante. A través del análisis comparativo de ejemplos de distintos niveles de calidad, los estudiantes aprenden a “leer” atributos que difícilmente pueden describirse por completo en un documento escrito.

Esta concepción encuentra continuidad y expansión en los desarrollos posteriores sobre retroalimentación y autorregulación. Nicol (2006; 2013) retoma la estructura planteada por Sadler y

la sitúa dentro de un modelo más amplio de procesos de regulación del aprendizaje. Su distinción entre *feedback externo* —información proveniente de otros agentes— y *feedback interno* —procesos de monitoreo, comparación y ajuste que el estudiante realiza autónomamente— resulta clave para comprender cómo operan los criterios en la práctica. El valor formativo del *feedback* externo no reside en su mera emisión, sino en su capacidad para fortalecer el *feedback* interno; es decir, para que el estudiante aprenda a generar sus propios juicios a partir de comparaciones fundamentadas en estándares disciplinares.

Como consecuencia, los criterios adquieren sentido cuando se integran en ciclos iterativos de interpretación de evidencias, calibración de juicios y formulación de acciones de mejora. Nicol enfatiza que el protagonismo del proceso evaluativo debe desplazarse del comentario docente al trabajo interpretativo del estudiante. La comprensión de la calidad no es un evento declarativo, sino un proceso deliberativo que implica identificar discrepancias, anticipar atributos de excelencia y justificar decisiones evaluativas. Así, la tríada sadleriana —estándar, comparación, cierre de brecha— se convierte en un proceso dinámico y recursivo que estructura la autorregulación.

La propuesta de Boud y Molloy (2013) profundiza este giro al cuestionar el supuesto tradicional de que la calidad del *feedback* depende principalmente de la calidad del comentario. En su planteamiento, la retroalimentación es valiosa solo en la medida en que contribuye a desarrollar capacidades que perduren más allá del curso inmediato. Esta idea se articula con la noción de aprendizaje sostenible: aquel que habilita al estudiante para actuar sobre la base de criterios en contextos futuros, sin depender de la mediación constante del docente. En esta lógica, trabajar con criterios no persigue únicamente mejorar una tarea puntual, sino formar una capacidad epistémica duradera.

Aunque el término *evaluative judgement* no aparece formalizado en el volumen de 2013, su lógica está claramente anticipada en los capítulos de Molloy y Boud y en la propuesta de

retroalimentación proactiva desarrollada por Nicol. Esta trayectoria conceptual se sistematiza posteriormente en Tai, Ajjawi, Boud, Dawson y Panadero (2018), quienes definen el juicio evaluativo como la capacidad de tomar decisiones acerca de la calidad del trabajo propio y ajeno en relación con estándares disciplinarios. Este concepto formaliza la convergencia entre comprensión del estándar, interpretación de evidencia y toma de decisiones autónomas. Para Tai et al. (2018), el juicio evaluativo no emerge de la exposición pasiva a rúbricas o criterios explícitos, sino de la participación activa en prácticas evaluativas auténticas: comparar producciones, debatir atributos de calidad, justificar valoraciones y revisar iterativamente el propio trabajo. La internalización de los estándares requiere interacción social, negociación de significados y exposición sostenida a ejemplos diversos, lo que retoma y amplía la centralidad de los *exemplars* señalada por Sadler. El juicio evaluativo se configura así como una competencia epistémica central de la educación superior, indispensable para la participación plena en comunidades académicas y profesionales.

En esta misma línea, la perspectiva de Sambell, McDowell y Montgomery (2012; 2013) aporta una dimensión sociocultural decisiva. Su enfoque de *Assessment for Learning* subraya que los criterios no pueden presentarse como entidades abstractas y descontextualizadas, pues ello dificulta su apropiación. Los criterios se vuelven inteligibles cuando se encarnan en tareas auténticas y en actividades que exigen deliberación: análisis de ejemplos reales, ejercicios comparativos, coevaluación, discusión colectiva de trabajos y diálogo evaluativo. La transparencia de los criterios no se logra únicamente mediante su declaración explícita, sino a través de oportunidades sostenidas para que los estudiantes trabajen activamente con ellos. Desde esta mirada, los criterios funcionan como herramientas culturales que se aprenden en uso. La participación en prácticas evaluativas auténticas permite que los estudiantes desarrollen un lenguaje disciplinar sobre la calidad, adquieran confianza para emitir juicios y comprendan cómo operan los estándares en contextos de complejidad y variabilidad semejantes a los del campo profesional. La

evaluación se convierte así en un espacio de socialización académica donde se aprende no solo a producir conocimiento, sino a valorarlo y discutirlo.

En conjunto, las contribuciones de Sadler (1989), Nicol (2006; 2013), Boud y Molloy (2013), Tai et al. (2018) y Sambell et al. (2013) convergen en una comprensión articulada de criterios, estándares y juicio evaluativo. Los criterios no son listas externas que regulan el desempeño desde fuera; son marcos interpretativos que orientan la producción de significado disciplinar. La evidencia no es un dato neutro, sino aquello que permite poner a prueba, discutir y refinar esos marcos. El juicio evaluativo emerge cuando coinciden varias condiciones: acceso a estándares inteligibles, oportunidades de comparación sistemática, participación en prácticas deliberativas y posibilidad real de actuar sobre la base de decisiones fundamentadas.

Desde esta perspectiva integrada, la evaluación en educación superior deja de limitarse a la certificación de logros y se configura como un proceso formativo orientado a desarrollar sensibilidad hacia la calidad, capacidad para interpretar evidencias y autonomía para tomar decisiones justificadas. Trabajar con criterios no persigue únicamente mejorar tareas inmediatas, sino formar la agencia evaluativa necesaria para aprender de manera sostenible y ejercer juicio profesional en contextos futuros.

3.2.4.2. Construcción, Interpretación y Uso de Evidencias

La evaluación formativa requiere no solo recabar información sobre el desempeño de los estudiantes, sino construir, interpretar y utilizar evidencias de manera que permitan orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Popham (2009) entiende por evidencia cualquier información que posibilite inferir el grado de logro de un aprendizaje específico. Sin embargo, en el contexto de la educación superior, esta evidencia no se limita a resultados cuantificables ni a productos finales aislados: involucra procesos de razonamiento, estrategias de resolución de problemas,

argumentaciones escritas u orales, interacciones colaborativas y toda una gama de actuaciones complejas que expresan formas de comprensión situadas.

Desde esta propuesta, la interpretación de la evidencia exige algo más que comprobar si se ha alcanzado un resultado. Implica comprender la naturaleza del aprendizaje que se pretende promover, reconocer patrones en el desempeño, establecer relaciones entre lo producido y los criterios de calidad, y justificar el juicio evaluativo en función de la coherencia entre la evidencia y los estándares establecidos. En esta línea, Panadero (2017) ha mostrado que los procesos de autorregulación del aprendizaje se activan precisamente cuando el estudiantado puede contrastar su actuación con criterios explícitos y con ejemplos concretos de trabajos de calidad, de modo que la evidencia deja de ser un dato externo para convertirse en un insumo que alimenta la autoevaluación, el monitoreo del propio progreso y la planificación de nuevas acciones.

El trabajo de Sadler (1989) es particularmente relevante para profundizar en este punto. Su conocida tríada —comprender el estándar, comparar el desempeño con ese estándar y actuar para cerrar la brecha— supone que la evidencia no es un simple registro de resultados, sino un objeto de análisis. Para Sadler, los estudiantes necesitan aprender a discernir las características críticas de una producción, aquellas que explican por qué un trabajo se sitúa en un nivel alto o bajo de calidad. Los *exemplars* cumplen, en este sentido, una doble función: por una parte, hacen visibles los estándares encarnados en trabajos reales; por otra, permiten que el alumnado se ejercite en la lectura fina de evidencias, identificando rasgos relevantes y articulando juicios que no se basen en impresiones generales, sino en observaciones justificadas.

Nicol (2007) amplía este enfoque al situar la evidencia en el corazón de los ciclos de aprendizaje autorregulado. En su propuesta, la evaluación formativa se entiende como un proceso en el que los estudiantes comparan de manera continua sus propias producciones con criterios y ejemplos, interpretan la distancia entre lo que se esperaba y lo que realmente hicieron, y utilizan esa

interpretación para tomar decisiones sobre cómo mejorar. La evidencia, en este marco, no aparece al final del proceso, sino que se va construyendo a lo largo de la actividad mediante borradores, ensayos, versiones revisadas, discusiones con pares y diálogos con el profesorado. Esta circulación de evidencias favorece que los estudiantes desarrollen criterios internos cada vez más sofisticados, condición indispensable para que puedan asumir un rol activo en la regulación de su aprendizaje.

Por su parte, Zabala y Arnau (2007) subrayan que la complejidad de la evaluación por competencias reside precisamente en la naturaleza integrada del desempeño. Evaluar competencias significa observar cómo el alumnado articula, en situaciones problema, dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales. En este sentido, la evidencia válida no puede reducirse a respuestas fragmentarias o a la reproducción de contenidos descontextualizados; debe emanar de tareas que simulen o se aproximen a contextos reales de actuación profesional. Cuando la evaluación se limita a ejercicios escolares desanclados de la práctica, la evidencia que produce resulta “vacía” o poco representativa de la competencia que se pretende valorar, lo que debilita tanto el juicio evaluativo como su potencial formativo.

El enfoque de la evaluación auténtica, desarrollado por autores como Wiggins (1998) y retomado por Sambell, McDowell y Montgomery (2012), converge con esta preocupación. Las tareas auténticas —proyectos, estudios de caso, portafolios, prácticas, productos integrados— generan evidencias que reflejan la complejidad del pensamiento disciplinar en acción: demandan interpretar situaciones, tomar decisiones justificadas, articular argumentos, coordinarse con otros y producir artefactos que tendrían sentido fuera del aula. La interpretación de estas evidencias no puede apoyarse en criterios simplistas, sino en marcos que capturen la calidad de los razonamientos, la pertinencia de las decisiones y la coherencia global de la actuación.

En suma, la construcción, interpretación y uso de evidencias se revela como un proceso eminentemente epistémico y formativo. La evidencia no es un dato neutro que “habla por sí

mismo”, sino el resultado de tareas cuidadosamente diseñadas, de criterios que orientan la atención hacia aspectos relevantes, y de prácticas de lectura, comparación y deliberación que se aprenden en comunidad. Cuando el profesorado y el estudiantado desarrollan competencias para trabajar con evidencias —seleccionarlas, analizarlas, discutir las y utilizarlas para decidir qué hacer a continuación—, la evaluación se convierte en un lugar privilegiado para el pensamiento disciplinar, la autorregulación y la construcción compartida de significado.

3.2.4.3. Criterios, Equidad y Justicia Evaluativa

Las discusiones contemporáneas sobre criterios y estándares en evaluación formativa no pueden separarse de las preguntas por la equidad, la justicia evaluativa y las relaciones de poder que atraviesan todo proceso educativo. Si bien Brown y Harris (2016) abordan estas cuestiones desde perspectivas psicológicas, afectivas e institucionales, su trabajo permite comprender que los juicios evaluativos no ocurren en el vacío: están moldeados por emociones, creencias, condiciones organizacionales y dinámicas socioculturales propias de la educación superior. En distintos capítulos del volumen —especialmente aquellos dedicados a percepciones estudiantiles, emociones en la evaluación (Vogl & Pekrun, 2016), y validez afectada por esfuerzo (Wise & Smith, 2016) — los autores muestran que la justicia evaluativa no depende únicamente de tener criterios claros, sino de las condiciones humanas y contextuales que rodean su aplicación

Desde una perspectiva crítica, la evaluación no es neutral: selecciona lo que cuenta como conocimiento, define qué formas de expresión tienen valor, delimita qué modos de razonar se consideran legítimos y establece fronteras entre quienes “logran” y quienes “no logran” los estándares académicos. Los distintos textos que editan Brown y Harris (2016) muestran que la evaluación no puede reducirse a un proceso técnico o meramente cognitivo, pues está profundamente atravesada por condiciones humanas, sociales y organizacionales que influyen en la

calidad de los juicios y en su percepción de equidad por parte del estudiantado. En su propuesta, la evaluación es una práctica situada que involucra dimensiones afectivas —como la ansiedad, la confianza o el sentido de reconocimiento—, dimensiones socioculturales —vinculadas a las normas, expectativas y epistemologías disciplinarias— y dimensiones institucionales —relacionadas con la carga evaluativa, los tiempos disponibles, las demandas administrativas o la cultura de la calificación dominante en muchas universidades—. Estas condiciones no son externas al juicio evaluativo: lo configuran. Aun cuando existan criterios explícitos, la justicia evaluativa puede verse seriamente comprometida cuando el clima emocional es adverso, la relación pedagógica carece de confianza o el entorno institucional obliga al docente a tomar decisiones apresuradas y poco deliberadas.

Brown y Harris enfatizan que la justicia evaluativa no depende únicamente de la claridad técnica de los criterios, sino de la coherencia entre criterios, relaciones y condiciones de trabajo. Los estudiantes evalúan la justicia no solo por el resultado numérico, sino por la transparencia del proceso, la consistencia de los juicios y la posibilidad de comprender y discutir las valoraciones. Así, la equidad evaluativa se sostiene sobre tres pilares: la comprensibilidad de los criterios y estándares; la consistencia en su aplicación; y la legitimidad relacional, es decir, la percepción de respeto, cuidado y reconocimiento mutuo en la interacción evaluativa. Cuando uno de estos pilares se debilita, la retroalimentación pierde valor formativo y se convierte en un mecanismo de control o sanción, fenómeno frecuente en contextos donde predomina la evaluación sumativa y la presión institucional.

Esta dimensión epistémica conecta directamente con los planteamientos de Freire sobre la educación como práctica política. Para Freire, toda evaluación implica un acto de lectura del mundo que siempre se hace desde una posición situada; por ello, los criterios no son meros instrumentos

técnicos, sino dispositivos que *configuran las condiciones de posibilidad del aprendizaje*, al determinar qué voces, saberes y formas de comprender serán reconocidas en el aula.

En esta línea, la idea de justicia evaluativa propuesta adquiere un sentido más profundo cuando se articula con las reflexiones freirianas sobre el diálogo, la conciencia crítica y la superación de relaciones verticales. Freire insiste en que no es posible hablar de equidad mientras las estructuras de autoridad permanezcan incuestionadas. Aplicado a la evaluación, esto implica que los criterios dejan de ser justos cuando operan como normas externas, inamovibles, definidas unilateralmente por el docente o la institución, y no como construcciones colectivas que emergen del diálogo pedagógico. La justicia evaluativa, entonces, no consiste en aplicar criterios iguales a todos, sino en problematizar quién define esos criterios, desde qué marcos epistemológicos, y con qué consecuencias para los estudiantes.

Esta preocupación se amplía desde las perspectivas decoloniales, que advierten que la evaluación puede reproducir la colonialidad del saber al privilegiar formas de argumentación, producción y validación propias de tradiciones eurocentradas, mientras deslegitima otros modos de pensar, narrar o relacionarse con el conocimiento. Tal como señalan autores de la línea decolonial, la universidad moderna ha tendido históricamente a configurar un régimen de verdad que selecciona qué epistemologías merecen ser consideradas “académicas”. En este contexto, los criterios funcionan como filtros culturales que refuerzan formas hegemónicas de razonamiento — linealidad, objetividad, abstracción, impersonalidad del discurso— y que pueden invisibilizar o sancionar maneras de comprender propias de sujetos situados, comunidades específicas o tradiciones epistemológicas subalternizadas.

La discusión sobre criterios y equidad evaluativa se vuelve entonces inseparable de la pregunta por la diversidad epistemológica y la inclusión académica. El trabajo de Förster (y sus coautores) contribuye de manera significativa a esta reflexión al demostrar que la equidad no se

logra mediante la estandarización rígida ni la aplicación mecánica de rúbricas, sino a partir de estudios empíricos demuestra que los criterios requieren interpretación y que distintos docentes pueden llegar a juicios diferentes aun cuando utilizan los mismos instrumentos. La equidad, por tanto, no proviene de la uniformidad exterior, sino de la construcción de comprensiones compartidas. Esto conduce a una tesis fundamental: la evaluación justa es una práctica comunitaria, no individual. Se alcanza cuando los docentes participan en procesos sistemáticos de calibración, revisión de ejemplos reales, negociación de significados y reflexión conjunta sobre la calidad. Es en este diálogo profesional donde surgen criterios vivos, interpretados colectivamente, que reducen la variabilidad injustificada entre evaluadores y hacen visibles los supuestos epistemológicos que orientan la valoración del desempeño.

Förster (2017) también subraya la importancia del diálogo evaluativo con el estudiantado. La equidad se potencia cuando los estudiantes pueden discutir los criterios, comprender cómo se aplican, analizar ejemplos y justificar sus propias interpretaciones del desempeño. En este proceso, la evaluación deja de ser un mecanismo unilateral y se convierte en una práctica participativa que distribuye el poder interpretativo y promueve la agencia estudiantil. De esta manera, la justicia evaluativa no solo es un asunto técnico, sino un proceso dialógico y socialmente situado, sino a través de procesos dialógicos, contextualizados y comunitarios. Esta dimensión dialógica es profundamente freiriana: implica que las decisiones evaluativas no se imponen, sino que se construyen colectivamente, reconociendo la historicidad y diversidad de quienes participan en el aula.

Asimismo, la literatura latinoamericana ha mostrado que las percepciones de injusticia evaluativa se agudizan cuando los criterios son imprecisos, cuando se aplican de manera inconsistente o cuando responden más a culturas institucionales de control que a propósitos formativos. En estos escenarios, como advierten Brown y Harris (2016), los estudiantes

experimentan ansiedad, desconfianza y desafección; pero desde una lectura decolonial, estos efectos también pueden interpretarse como manifestaciones de un sistema evaluativo que privilegia determinadas formas de capital cultural y deja fuera a quienes no dominan el código implícito de la academia.

La justicia evaluativa, por tanto, requiere cuestionar no solo los mecanismos de aplicación de criterios, sino también la matriz epistemológica que los sustenta. Preguntas clave emergen en esta intersección: ¿Qué concepción del conocimiento encarnan los criterios?, ¿Qué experiencias, saberes o identidades quedan fuera de la definición de *calidad*?, ¿de qué manera ciertas formas de expresión o razonamiento —especialmente aquellas asociadas a estudiantes de primera generación, indígenas, afrodescendientes o de trayectorias educativas no tradicionales— son sistemáticamente desvalorizadas? Y, ¿cómo se negocia la tensión entre estándares disciplinares necesarios y la apertura a epistemologías diversas?

Cuando se reconocen estas tensiones, los criterios pueden convertirse en herramientas para democratizar la experiencia evaluativa: no porque se renuncie a la exigencia, sino porque la exigencia se redefine a partir de diálogos auténticos sobre qué significa aprender, comprender y producir conocimiento en una disciplina. Esta perspectiva dialoga con las teorías socioculturales revisadas en el marco teórico y con la idea constructivista de que el aprendizaje es una práctica situada, colectivamente mediada e históricamente configurada. De este modo, criterios, equidad y justicia evaluativa dejan de ser cuestiones técnicas para convertirse en preguntas pedagógicas, políticas y epistemológicas. La evaluación formativa solo puede cumplir su promesa cuando interroga las relaciones de poder que la atraviesan, cuando reconoce la pluralidad de modos de aprender y cuando sitúa el juicio evaluativo en una relación ética con el otro: una relación que escucha, que legitima, que dialoga y que se abre a la transformación del propio criterio.

3.2.4.4. Criterios, Estándares y Cultura Evaluativa en Educación Superior

La manera en que se construyen y utilizan criterios en la educación superior está profundamente condicionado por la cultura evaluativa de las instituciones y por los marcos normativos y políticos en los que se inscriben. Estudios realizados en el contexto latinoamericano y, en particular, en Colombia, muestran que la autonomía de las instituciones de educación superior, si bien es un valor fundamental, ha derivado en ocasiones en una gran heterogeneidad de criterios y prácticas evaluativas (Cortés Ibarra & Martínez Clares, 2020; Callado Pérez et al., 2022).

En el ámbito colombiano, la Ley General de Educación y el Decreto 1290 regulan de forma explícita los procesos de evaluación en la educación básica y media, pero no existe un equivalente normativo específico para la educación superior. Los lineamientos para este nivel se encuentran dispersos en estatutos y reglamentos institucionales que suelen referirse a aspectos procedimentales —calendarios de entrega de notas, porcentajes, escalas de calificación— más que a criterios pedagógicos sobre qué se considera evidencia de aprendizaje de calidad (Cortés Ibarra & Martínez Clares, 2020). Ello deja un amplio margen a la interpretación individual del profesorado y genera escenarios donde la evaluación depende, en gran medida, de concepciones personales, trayectorias formativas y modelos de enseñanza no siempre explicitados.

Al mismo tiempo, las universidades se encuentran inmersas en sistemas de aseguramiento de la calidad que exigen resultados visibles y comparables, a través de procesos de acreditación, indicadores de desempeño, informes para organismos nacionales e internacionales y mecanismos de rendición de cuentas. Este contexto, descrito por autores como Peña Molina (2017), ha llevado a que los criterios y estándares se formalicen frecuentemente para efectos de auditoría, más que como herramientas vivas al servicio del aprendizaje. El riesgo es que los criterios se vuelvan documentos administrativos —declaraciones de resultados de aprendizaje, matrices de evaluación, rúbricas

institucionales— cuya función principal sea demostrar cumplimiento, y no necesariamente orientar prácticas evaluativas ricas y coherentes con el currículo.

Los lineamientos de organismos como el MEN o la UNESCO subrayan, sin embargo, la necesidad de una evaluación que ponga el foco en el aprendizaje, la equidad y la formación integral de los estudiantes (Hincapié Parejo & Clemenza de Araujo, 2022). Desde estas perspectivas, la evaluación formativa se entiende como un proceso continuo que requiere interacción sostenida entre docentes y estudiantes, retroalimentación oportuna y uso consciente de evidencias para mejorar la enseñanza. No obstante, la traducción de estos principios a la práctica cotidiana se encuentra mediada por condiciones como la masificación, la sobrecarga laboral, la cultura de la nota y la presión por cumplir con estándares externos, factores que restringen la posibilidad de desarrollar culturas evaluativas más dialogantes, colaborativas y orientadas al aprendizaje.

En este escenario, los criterios y estándares se ubican en el cruce de tensiones entre autonomía y regulación, entre rendición de cuentas y compromiso formativo, entre control administrativo y acompañamiento pedagógico. Una cultura evaluativa que busque transformar estas tensiones en oportunidades deberá entender los criterios no como un listado inamovible, sino como artefactos susceptibles de revisión colectiva, vinculados de manera coherente con los propósitos formativos, las metodologías de enseñanza y las formas de participación estudiantil que se aspira a promover.

3.2.4.5. Criterios y Evidencias como Eje Articulador del Aprendizaje

El recorrido realizado permite definir la categoría de criterios, estándares y uso de evidencias como un eje articulador que conecta las intenciones formativas, las prácticas evaluativas y las posibilidades de aprendizaje en la educación superior. En términos conceptuales, los criterios operan como mediadores entre el conocimiento experto de la disciplina y la experiencia concreta

del estudiante: traducen expectativas de calidad en descriptores observables, organizan la atención sobre determinados aspectos del desempeño y orientan la interpretación de las evidencias. Los estándares, por su parte, fijan logros que guían el juicio evaluativo y la toma de decisiones en relación con el reconocimiento, la certificación y la mejora.

La evidencia, en este marco, no es un residuo de la actividad evaluativa, sino el soporte material y discursivo sobre el que se construye el juicio. Trabajar con evidencias implica seleccionar información pertinente, contrastarla con criterios, justificar las conclusiones y proyectar acciones futuras. Cuando el profesorado y el estudiantado aprenden a operar con criterios y evidencias de este modo, la evaluación deja de ser un ritual centrado en calificaciones y se convierte en una práctica reflexiva, orientada a comprender cómo se construye el aprendizaje y qué puede hacerse para profundizarlo. Esta categoría se articula de manera estrecha con las tres anteriores del marco conceptual. Sin criterios explicitados y negociados, la retroalimentación corre el riesgo de convertirse en un comentario vago o centrado exclusivamente en la nota; en cambio, cuando los criterios son comprensibles y se trabajan con evidencias concretas, la retroalimentación puede señalar con precisión qué aspectos requieren ajuste, por qué y cómo avanzar hacia niveles de mayor calidad. Igualmente, la participación estudiantil en la evaluación —a través de la autoevaluación, la coevaluación y el trabajo con *exemplars*— depende de que los estudiantes se apropien de los criterios y desarrollen capacidades para interpretar evidencias, condición indispensable para la autorregulación y la construcción de juicio evaluativo.

Por otra parte, la alfabetización docente en evaluación se revela inseparable del manejo de criterios y evidencias: implica no solo conocer instrumentos, sino comprender la lógica que subyace a la definición de estándares, a la selección de tareas auténticas y a la lectura situada de producciones estudiantiles en contextos específicos. Una cultura evaluativa que priorice el aprendizaje requerirá, en este sentido, docentes capaces de diseñar criterios coherentes con los

propósitos formativos, de explicitarlos y trabajarlos con los estudiantes, de interpretar evidencias con rigor y de someter sus propios juicios a procesos de revisión y calibración colectiva.

En el marco de la presente investigación, esta categoría permitirá analizar cómo se construyen, comunican y negocian los criterios en la práctica, de qué manera docentes y estudiantes leen y utilizan evidencias, y cómo estas dinámicas se relacionan con la agencia, la equidad y la coherencia pedagógica. Entender la evaluación como un sistema donde criterios, evidencias y juicios se coproducen abre la posibilidad de pensar transformaciones que no se limiten a introducir nuevos instrumentos, sino que incidan en la forma misma en que se concibe la calidad del aprendizaje y el papel de la evaluación en la formación universitaria.

3.3. Cierre

Este marco teórico y conceptual establece las bases analíticas para examinar la evaluación como una práctica situada y compleja. Su objetivo no es solo ofrecer definiciones, sino construir un horizonte interpretativo que permita analizar cómo la retroalimentación y la evaluación formativa pueden operar como mecanismos de articulación entre el currículo, la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación se entiende como una práctica con potencial transformador, siempre que se enmarque en concepciones del conocimiento y de la educación centradas en el diálogo, la agencia, la responsabilidad compartida y el desarrollo de comprensiones profundas y significativas. La relevancia de este marco para la presente tesis radica en que permite comprender por qué la evaluación —y en particular la retroalimentación formativa— no debe abordarse como un dispositivo técnico aislado, aplicable de manera neutral y homogénea, sino como una práctica pedagógica situada cuya forma, eficacia y sentidos dependen de concepciones subyacentes sobre el conocimiento, el aprendizaje, la autonomía estudiantil y la relación docente–estudiante.

El desarrollo de este capítulo permite entonces situar la evaluación del aprendizaje en educación superior dentro de un entramado teórico y conceptual que reconoce su naturaleza compleja, relacional y profundamente situada. Desde las bases del constructivismo y del enfoque sociocultural, se destaca que el aprendizaje no es una mera adquisición individual de contenidos, sino un proceso de construcción activa mediado por herramientas culturales, interacción social y participación en prácticas significativas. Esta perspectiva implica que la evaluación, lejos de ser un dispositivo externo o neutral, participa constitutivamente en la manera como se configuran los saberes, las identidades académicas y las posibilidades de agencia de docentes y estudiantes.

El marco teórico muestra que la evaluación formativa, en su concepción más robusta, supera la idea de retroalimentar después de medir; se trata de un proceso continuo de regulación del aprendizaje, comprensión disciplinar y toma de decisiones pedagógicas. Las contribuciones de Sadler, Hattie y Timperley, y posteriormente Boud y Molloy, convergen en afirmar que la evaluación para el aprendizaje exige no solo criterios comprensibles y evidencia interpretada críticamente, sino también relaciones dialógicas que permitan al estudiante apropiarse del proceso evaluativo. Desde estos enfoques, evaluar implica necesariamente explicitar expectativas, generar oportunidades de revisión y reconstrucción del trabajo, promover autonomía, y sostener interacciones que orienten hacia el futuro (*feedforward*).

Este marco dialoga con una comprensión crítica de la educación inspirada en Freire, para quien toda práctica evaluativa está atravesada por relaciones de poder, modelos de conocimiento y dinámicas institucionales que pueden habilitar o restringir la participación auténtica de los sujetos. Concebir la evaluación como un acto pedagógico situado supone reconocer tanto sus potencias formativas como las tensiones que emergen en contextos donde predominan lógicas sumativas, exigencias de estandarización, culturas de rendimiento y estructuras que limitan la voz estudiantil.

En ese marco, el despliegue conceptual permite profundizar en cuatro dimensiones clave que estructuran esta investigación:

La retroalimentación es entendida como un proceso dialógico, distribuido y orientado a la acción, que se sostiene tanto en el juicio experto como en la capacidad del estudiante de generar *feedback* interno. Su eficacia depende de condiciones emocionales, epistémicas e institucionales, y de prácticas educativas que fomenten el juicio evaluativo y la participación activa.

La participación estudiantil, articulada a los modelos de autorregulación y metacognición, se concibe como la capacidad del estudiante para monitorear su aprendizaje, interpretar la evidencia, comprender criterios y tomar decisiones sobre su desempeño. Esta agencia no es espontánea: requiere andamiajes, oportunidades sistemáticas de participación y una cultura evaluativa que legitime la voz estudiantil.

La alfabetización docente en evaluación emerge como un componente imprescindible para que los procesos formativos cobren sentido. Implica no solo conocer técnicas evaluativas, sino comprender los supuestos epistemológicos, éticos y pedagógicos que las sustentan. La alfabetización docente se configura como una práctica reflexiva que integra dimensiones cognitivas, emocionales, institucionales y comunitarias, y que permite a los docentes diseñar tareas auténticas, interpretar evidencia compleja y sostener prácticas de retroalimentación coherentes.

Los criterios, estándares y el uso de evidencias constituyen un eje integrador del juicio evaluativo. Desde Sadler hasta autores contemporáneos, se coincide en que la calidad de la evaluación depende de la claridad, interpretabilidad y negociabilidad de los criterios, así como de la capacidad de docentes y estudiantes para movilizarlos en la interpretación de evidencias auténticas. La evaluación se vuelve formativa cuando los criterios son comprendidos, negociados y aplicados en comunidad, y cuando la evidencia se interpreta como manifestación situada del aprendizaje, no como un dato aislado.

Estas categorías, más que compartimentos aislados, conforman un ecosistema evaluativo en el que retroalimentación, participación, alfabetización docente y criterios-evidencias se sostienen mutuamente. La retroalimentación no puede ser efectiva sin participación estudiantil; la participación no es posible sin criterios claros y comprensibles; los criterios no pueden aplicarse adecuadamente sin alfabetización docente; y la alfabetización docente no se consolida sin prácticas institucionales que valoren la evaluación formativa como acto pedagógico central.

Comprender la evaluación como un proceso complejo, formativo y situado obliga a desplazar la mirada desde los procedimientos técnicos hacia los entramados pedagógicos, institucionales, culturales y políticos que la configuran. La revisión realizada muestra que la evaluación no es —ni puede ser— una práctica neutral: participa en la producción de subjetividades, regula formas de relación y determina qué conocimientos son legítimos, quién puede producirlos y cómo se reconoce el aprendizaje. En este sentido, la evaluación constituye un espacio privilegiado para visibilizar las tensiones que atraviesan a la educación superior contemporánea.

Desde la perspectiva formativa, la evaluación se concibe como un proceso orientado a promover comprensión, agencia y autonomía, más que a certificar desempeños. Esto implica reconocer que el aprendizaje se construye mediante participación activa, diálogo, interacción social y apropiación crítica de prácticas de una comunidad disciplinar. Sin embargo, tales principios chocan con estructuras institucionales que privilegian la medición, el rendimiento, la eficiencia y la estandarización. Esta brecha entre los ideales pedagógicos y las condiciones reales de las universidades genera escenarios donde las prácticas formativas coexisten —y a menudo colisionan— con culturas evaluativas centradas en lo sumativo, en la nota y en la gestión administrativa de la calidad.

Desde los aportes del enfoque sociocultural y de la pedagogía crítica, se evidencia que la evaluación opera también como un mecanismo de inclusión o exclusión, capaz de reproducir desigualdades o de transformarlas. Freire advertía que toda práctica evaluativa puede convertirse en un acto de domesticación o de liberación. Bajo esta luz, la evaluación formativa y dialógica no es solo una técnica: es una postura ética y política que concibe a los estudiantes como sujetos capaces de interpretar criterios, participar del juicio evaluativo y construir conocimiento en comunidad. Reconocer esta dimensión política es fundamental para evitar reducciones instrumentalistas que vacían de sentido su potencia emancipadora.

La noción de evaluación situada —presente en Sadler, Nicol, Boud y Molloy, y en múltiples estudios sobre cultura evaluativa— evidencia que las prácticas no son trasladables mecánicamente entre contextos. Dependen de condiciones institucionales, cargas docentes, concepciones epistemológicas, experiencias previas de los estudiantes, relaciones afectivas en el aula, y de marcos normativos que pueden habilitar o restringir la agencia pedagógica. En educación superior, donde persisten normativas fragmentarias, modelos pedagógicos dispares y demandas externas contradictorias, comprender esta situacionalidad es clave para diseñar prácticas coherentes y sostenibles.

Las implicaciones de este marco para el panorama amplio de la educación superior son profundas. En primer lugar, exigen que las instituciones reconozcan la evaluación como eje estructurante del currículo, y no como un apéndice técnico o un mecanismo de control. Transformar la evaluación implica repensar el diseño de programas, la formación docente, los sistemas de aseguramiento de la calidad y las lógicas administrativas que regulan la vida académica. Segundo, requiere comprender que la agencia evaluativa —de estudiantes y docentes— no se desarrolla de manera espontánea, sino mediante experiencias pedagógicas que legitimen el error, la experimentación y el trabajo colaborativo. Esto supone transitar de una cultura centrada en “probar

que se sabe” a una orientada a “comprender cómo se aprende”. Tercero, invita a situar la evaluación dentro de los debates contemporáneos sobre justicia educativa, diversidad epistémica y condiciones sociales del aprendizaje. Las prácticas evaluativas pueden contribuir a reducir brechas o a ampliarlas; pueden reconocer la pluralidad de modos de saber o reducirla a estándares homogéneos; pueden habilitar procesos reflexivos o consolidar relaciones verticales. Una evaluación formativa, crítica y dialógica abre la posibilidad de construir entornos universitarios más equitativos, donde los estudiantes se reconozcan como participantes legítimos en la producción de conocimiento.

Este marco plantea que la evaluación formativa no es solo un ideal pedagógico deseable, sino una necesidad estructural en sociedades que exigen pensamiento crítico, capacidad de transferencia, trabajo interdisciplinar y aprendizajes significativos a lo largo de la vida. En un contexto global e incierto, donde cambian aceleradamente los campos profesionales y la naturaleza del conocimiento, las universidades no pueden limitarse a certificar resultados: deben cultivar la capacidad de aprender, desaprender y reconstruir saberes. La evaluación formativa, entendida como práctica situada, dialógica y orientada al juicio, se convierte así en un componente indispensable para que la educación superior responda a sus compromisos sociales más profundos.

Todo esto tiene consecuencias directas en el panorama colombiano. En este contexto particular las reflexiones desarrolladas en el capítulo adquieren un matiz particularmente urgente. La educación superior en el país se encuentra atravesada por tensiones estructurales que afectan directamente las prácticas evaluativas: ausencia de lineamientos normativos específicos para el nivel universitario, heterogeneidad de modelos pedagógicos, desigualdades institucionales pronunciadas y un sistema de aseguramiento de la calidad que, en ocasiones, privilegia la estandarización documental sobre los procesos formativos reales. Estas condiciones hacen que la evaluación dependa en gran medida de elecciones individuales de los docentes, produciendo variabilidad, fragmentación y escasas oportunidades para la continuidad del aprendizaje.

En esta realidad, comprender la evaluación como proceso complejo, formativo y situado no solo es una exigencia teórica, sino una necesidad política y pedagógica. La ausencia de marcos comunes claros sobre criterios, retroalimentación, participación estudiantil o juicio evaluativo implica que cada docente —y cada programa— opera con interpretaciones parciales, muchas veces sin formación sistemática en evaluación. La alfabetización docente descrita en la literatura se vuelve así especialmente relevante para Colombia: no se trata únicamente de manejar técnicas evaluativas, sino de desarrollar una comprensión crítica de la evaluación como práctica epistemológica, ética y social, capaz de modelar tanto el aprendizaje como la cultura académica.

Asimismo, las condiciones de masificación, sobrecarga laboral docente y diversidad creciente del estudiantado plantean desafíos que solo pueden abordarse desde la evaluación formativa. En un país donde persisten desigualdades profundas —económicas, territoriales, étnicas y de acceso a recursos culturales—, la evaluación no puede limitarse a certificar desempeños: debe convertirse en un espacio para reconocer trayectorias diversas, abrir posibilidades de participación, y acompañar procesos de construcción de sentido y agencia. Aquí la evaluación dialógica, la transparencia en los criterios, el trabajo con evidencias y la retroalimentación orientada al juicio no son solo buenas prácticas, sino condiciones de posibilidad para avanzar hacia una educación superior más equitativa.

Finalmente, las discusiones sobre justicia evaluativa adquieren en Colombia un carácter particularmente relevante. En un sistema donde coexisten instituciones con capacidades muy dispares, donde la calidad se evalúa mediante indicadores estandarizados y donde los estudiantes provienen de contextos socioeducativos altamente heterogéneos, la evaluación puede reproducir inequidades o convertirse en una herramienta para contrarrestarlas. La perspectiva crítica y situada presentada en este capítulo invita a pensar la evaluación no como un mecanismo neutro, sino como

un espacio de disputa y transformación, donde se definen los modos legítimos de saber, las formas de habitar la universidad y las oportunidades de desarrollo intelectual y profesional.

En síntesis, las implicaciones para el caso colombiano son claras: avanzar hacia una evaluación formativa, dialógica, ética y situada es indispensable para responder a las demandas contemporáneas de calidad, equidad y pertinencia; pero también para construir una cultura evaluativa capaz de sostener aprendizajes profundos y de formar profesionales críticos, reflexivos y socialmente comprometidos. Lo discutido en este capítulo ofrece un marco conceptual para orientar ese tránsito, subrayando que la evaluación no es un asunto técnico, sino un componente esencial de la misión educativa, cultural y social de la universidad colombiana.

Capítulo 4

Marco Metodológico

En el presente apartado se describe la propuesta metodológica para establecer las relaciones entre las prácticas evaluativas de los docentes y los resultados de aprendizaje de los estudiantes como elementos centrales para organizar las transformaciones curriculares en instituciones de educación superior en Bogotá.

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque mixto convergente de predominio interpretativo-cualitativo, y apoyo cuantitativo descriptivo, orientado a comprender las prácticas evaluativas en educación superior dentro de su contexto institucional y pedagógico específico. En coherencia con este propósito, el estudio complementó con procedimientos cuantitativos de carácter descriptivo, empleados no con fines inferenciales o causales, sino como herramientas de apoyo para enriquecer la comprensión del fenómeno investigado. En este marco, la adaptación lingüística y cultural y la validación de la Escala de Evaluación Formativa para Instituciones de Educación Superior en Colombia (EEFCo), así como el análisis descriptivo de tendencias y percepciones, permitieron complementar la interpretación de las experiencias, concepciones y tensiones identificadas en el estudio de caso desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás.

Como complemento al desarrollo de este diseño metodológico, previamente se realizó una revisión de literatura donde se han priorizado los factores y estrategias para conocer la relación entre prácticas evaluativas, resultados de aprendizaje y transformaciones curriculares, entre otros elementos que servirán como insumos para la definición de categorías y subcategorías analíticas de la información cualitativa recolectada. Además, dichas categorías, sirvieron de marco para el diseño de los instrumentos para el trabajo de campo, el análisis y la interpretación de los datos.

4.1. Paradigma

Este estudio tiene como base epistemológica el constructivismo, ya que es el paradigma que mejor se adapta a las características de esta investigación. De acuerdo con De Zubiría (2021), el constructivismo tiene como fin la interpretación y reconstrucción de la realidad previa. Esta realidad no es comprendida de igual manera por todos los sujetos, sino que cada uno la construye basado en experiencias pretéritas, saberes y aptitudes. Para la creación de este conocimiento se acude a la existencia de terceros, ya que el saber se expande con la intervención de los demás. Desde esta perspectiva, “la tarea fundamental del investigador es entender el mundo complejo de la experiencia vivencial desde el punto de vista de quienes la experimentan, así como, comprender sus diversas construcciones sociales sobre el significado de los hechos y el conocimiento” (Salgado, 2007, p. 71).

El constructivismo, de esta manera, busca darle sentido a las interacciones a los contextos educativos en los que el investigador se encuentra inmerso. Por esto, bajo esta lógica, se dirigió la atención de esta investigación hacia el análisis y explicación de la relación entre las prácticas evaluativas de los docentes y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, en el marco de las transformaciones curriculares en educación superior, tomando en cuenta a los actores (o versionantes)¹ más directamente involucrados con el fenómeno social objeto de estudio (Ariza, 2007). En el estudio de caso múltiple propuesto se buscó caracterizar las prácticas evaluativas de los docentes e interpretar su relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes, y entender cómo estas pueden inferir positivamente en las transformaciones curriculares que se están dando en la Universidad Santo Tomás, IES acreditada con alta calidad. Este paradigma permite comprender las prácticas evaluativas de los docentes y su relación con los resultados de aprendizaje de los

¹ Término cada vez más común en el campo de la investigación cualitativa (Piñero Martín, Rivera Machado y Esteban Rivera, 2019).

estudiantes, y cómo cada uno de estos aspectos y la relación entre ellos se constituyen en orientadores y organizadores de las transformaciones curriculares que se dan en la institución.

A fin de dar respuesta a la pregunta de investigación, se propuso usar algunas técnicas de carácter cualitativo que permitieron analizar, e interpretar el problema, objeto de estudio, a partir de la observación atenta y crítica de la interacción entre los sujetos involucrados con el contexto social y cultural en el que están inmersos (Godínez, 2013), es decir, dentro de la universidad elegida. El producto final de este trabajo, es entonces, el corpus de ideas y principios que se generan y que permiten una comprensión global, clara y precisa sobre las prácticas evaluativas de los docentes que se estén empleando actualmente, y su relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes. A partir de allí se buscó identificar las transformaciones curriculares que estos dos elementos generan en el contexto de la educación superior.

Elliot (2000) propone una teoría del proceso del conocimiento educativo y un modelo alternativo de reflexión en acción que permite analizar las prácticas educativas en dos componentes: compromiso con los valores éticos, y poseer conocimientos necesarios en grado elevado. Desde este enfoque de la investigación acción en educación se plantea que las prácticas educativas suponen conocimiento en acción, y que el conocimiento en acción práctico del profesional encierra un carácter más ético que técnico. Asumir que las prácticas evaluativas son conocimiento en acción, y que el conocimiento que contienen es más ético que técnico, permite plantear la tensión entre la racionalidad técnica instrumental de la evaluación y la intencionalidad en los procesos de producción de sentido y significación, el diálogo intersubjetivo y la interpretación crítica en las prácticas evaluativas.

Ahora bien, el estudio se inscribe en un paradigma constructivista de base, en tanto reconoce la naturaleza situada, interpretativa y socialmente construida de las prácticas evaluativas en educación superior. No obstante, se articula con una perspectiva pragmática que permite la

integración de métodos cuantitativos como herramientas complementarias de análisis, orientadas a identificar patrones, tendencias y relaciones entre variables. Desde esta posición, la investigación no asume una dicotomía entre lo cualitativo y lo cuantitativo, sino que los concibe como enfoques metodológicos que, en diálogo, posibilitan una comprensión más amplia y compleja del fenómeno evaluativo. Así, el uso de técnicas cuantitativas no responde a una lógica positivista estricta, sino a su potencial para fortalecer la interpretación, enriquecer la triangulación y ampliar el alcance explicativo del estudio.

Desde esta mirada, la racionalidad técnica instrumental supone el empleo de la ciencia y la tecnología con el fin de afrontar los problemas prácticos para descubrir los medios más convenientes y efectivos de acceder a estados predeterminados o alcanzar ciertos objetivos, por lo que se aplican principios científicos y tecnología para resolverlos. Por otro lado, la perspectiva ética del conocimiento en acción se pregunta sobre la intencionalidad y la producción de sentido y significado, y sobre la naturaleza social de la construcción de la realidad. Enfatiza en la comprensión de los procesos, las cualidades y en la naturaleza valorativa de la evaluación.

Desde este punto de vista de conocimiento en acción y conocimiento situado, el análisis de las prácticas evaluativas se interesa por la manera en que la experiencia social de la evaluación se crea y provee de sentido, plantea una tensión entre subjetividad, comprensión e interpretación, y propone una combinación de actores y técnicas en el diseño y en la interpretación. La evaluación, de forma similar a la tarea del investigador, puede entenderse como una acción valorativa en donde se plantean preguntas y construyen respuestas “que permiten destacar el modo en que la experiencia social es creada y dotada de sentido” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 62).

4.2. Enfoque

La presente investigación adoptó un enfoque metodológico de carácter predominantemente cualitativo e interpretativo, apoyado complementariamente en procedimientos cuantitativos descriptivos. Este enfoque permitió articular de manera sistemática distintas estrategias de recolección y análisis de información con el propósito de obtener una comprensión integral del fenómeno evaluativo (Bericat, 1998). En este sentido, la investigación buscó superar la dicotomía entre medición e interpretación, recuperando los aportes de ambas perspectivas para construir una aproximación más compleja y situada a las dinámicas de evaluación en educación superior (Pereira, 2011).

La propuesta metodológica se estructuró, en parte, dentro del paradigma cualitativo que, de acuerdo con Stake (2010), pretende conocer la realidad de lo que se investiga a través de datos no estadísticos y apunta a la subjetividad señalando las características del contexto que se estudia. En otros términos, en la investigación cualitativa lo que se busca es interpretar la realidad, analizarla, describirla y/o explicarla a partir de datos no cuantificables y de las relaciones que se observen y descubran entre ellos (Ñaupas Paitán et al., 2018). En palabras de Deslauriers (2004), “la investigación cualitativa es, ante todo, intensiva en lo que ella se interesa: en los casos y en las muestras, si bien limitadas, pero estudiadas en profundidad” (p. 6). Es decir que la investigación cualitativa, en este caso, es un estudio de lo que las personas dicen o hacen en un contexto educativo, social o cultural.

Denzin y Lincoln (2005) señalan que el enfoque cualitativo localiza al observador en el mundo. Los investigadores cualitativos estudian casos en su contexto natural, tratando de comprender los sucesos y la percepción que los individuos tienen sobre ellos. La investigación cualitativa no rechaza los datos numéricos, pero ciertamente no les da la importancia que tienen dentro del enfoque cuantitativo; se centra más bien en observar y analizar holística y

hermenéuticamente las dinámicas sociales, las relaciones que puedan darse entre los sujetos involucrados y la manera como ellos perciben o interpretan la realidad, las acciones y los acontecimientos cotidianos (Deslaurieres, 2004).

Flick (2015), a su vez, describe algunos rasgos comunes que plantea el enfoque cualitativo: a) la investigación cualitativa se abstiene al inicio de establecer específicamente un concepto del objeto que se estudia y evita poner a prueba hipótesis, más bien las hipótesis (de ser usadas) y los conceptos nacen o evolucionan durante la implementación del estudio; b) las teorías y los métodos deben ser apropiados para el tema de estudio, y c) varias investigaciones de este enfoque se centran en los estudios de caso y su complejidad. El objeto de este enfoque es establecer una metodología que facilite comprender el mundo de la experiencia vivida desde la perspectiva de las personas que están inmersas dentro de una determinada situación (Taylor y Bodgan, 1987). Este proceso es inductivo y el investigador busca analizar hechos y situaciones que se dan de manera natural, sin manipular el contexto ni sus dinámicas, para evaluar el desarrollo de los sucesos.

Por otro lado, el enfoque cuantitativo se integró en esta tesis con un alcance descriptivo, para aportar datos comparables y métricas cuantificables sobre la alfabetización evaluativa. El enfoque cuantitativo se define como un proceso sistemático y riguroso “orientado a la obtención de conocimiento empírico-racional sobre las causas, la naturaleza y las consecuencias de la interactividad social” (Bericat, 1998, 91). Históricamente vinculado al positivismo y al empirismo clásico, este paradigma concibe la realidad como un sistema objetivo, externo e independiente de los sujetos que la conocen. Su naturaleza es esencialmente analítica, lo que implica fragmentar la realidad social en sus elementos básicos —denominados variables— para poder tratarlos con garantías de precisión, rigor y posibilidad de réplica (Bisquerra, 2012).

Para el contexto específico de esta tesis se adoptó un estudio de encuesta, el cual permitió recoger información de los sujetos (docentes y estudiantes) mediante la adaptación, generación e

implementación de un instrumento estructurado para identificar perfiles y rasgos de la alfabetización evaluativa en la muestra. Bajo este prisma, la incorporación de herramientas cuantitativas tuvo como propósito identificar tendencias, frecuencias y regularidades descriptivas relacionadas con la alfabetización evaluativa en la muestra estudiada, aportando elementos complementarios para la comprensión del fenómeno desde una perspectiva situada e interpretativa. La medición se erige, bajo esta perspectiva, como el eje central de este enfoque, asumiendo que la reducción de realidades complejas a datos numéricos y métricas cuantificables es la vía para garantizar la objetividad (Bericat, 1998).

Así, la calidad de esta medición no se reduce a la mera asignación numérica, sino que se sustenta en dos pilares fundamentales: la validez y la fiabilidad. Según los criterios de rigor científico planteados por Bisquerra (2012), la calidad del instrumento se sustenta en la validez de su contenido, alcanzada mediante el juicio de expertos para asegurar que los ítems representen adecuadamente el dominio de la evaluación formativa. Por otro lado, la fiabilidad garantiza la precisión y estabilidad de los resultados en distintas aplicaciones.

Para ello, en el caso de esta investigación, se emplearon técnicas estadísticas que permitieron identificar patrones, frecuencias y distribuciones que caracterizan la muestra analizada, y se usaron medidas como el Alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna de la escala, que mide el grado de homogeneidad y correlación entre los ítems que la forman, y el coeficiente V de Aiken², para la validez de contenido por juicio de expertos, el cual es calculado a partir de la siguiente expresión:

$$V = \frac{\bar{X} - 1}{k}$$

² Valores cercanos a 1 indican mayor acuerdo entre jueces y, por tanto, mayor validez de contenido. Adicionalmente, se calcularon intervalos de confianza para el coeficiente V, con el fin de estimar la precisión de la validez de contenido.

donde:

$\bar{x}$ corresponde al promedio de las calificaciones otorgadas por los jueces

l es la calificación mínima de la escala

k corresponde al rango de la escala (valor máximo menos valor mínimo)

Finalmente, la investigación incorporó una estrategia de integración metodológica orientada a poner en diálogo información cualitativa y cuantitativa desde una lógica de complementariedad interpretativa. Lejos de ser una mera adición de técnicas, este enfoque representa un proceso sistemático que articula ambos marcos para obtener una comprensión integral de fenómenos complejos que, por su naturaleza humana y social, se resisten a ser particionados (Pereira, 2011).

Bajo esta óptica, siguiendo a Eduardo Bericat, se propone una "estrategia de compromiso" que busca nuevos espacios de integración desde los que observar la realidad. Bericat señala, siguiendo la metáfora de Schopenhauer, que se puede percibir el mundo con la mano (acción/cantidad) o con el ojo (visión/cualidad), pero el conocimiento más veraz surge de aplicar ambos sentidos a un mismo objeto (1998, p. 14). En la investigación social, los códigos binarios — blanco-negro, cero-uno, cualidad-cantidad — logran reducir la complejidad solo a costa de un sacrificio de la realidad; por ello, el enfoque mixto actúa como un mecanismo de deconstrucción de la divisorio metodológica, permitiendo que la ciencia social recupere la unidad de un objeto que es, en esencia, indivisible.

Desde una perspectiva pragmática, este diseño asume que el significado no es una función del tipo de datos (numéricos o narrativos), sino de la capacidad del investigador para integrarlos de forma dialógica. Desde el planteamiento de Dellinger y Leech (2007), al otorgarnos "permiso" para utilizar múltiples formas de evidencia, el enfoque mixto mitiga el riesgo de omitir significados que se pierden cuando un problema se aborda desde una sola dirección. Así, la investigación se convierte en una operación de complementariedad, donde la fuerza de un método compensa las

debilidades del otro, transformando la "red de consistencia" en un andamiaje más robusto para la construcción del saber.

En última instancia, el diseño mixto no busca la uniformidad, sino la triangulación y la validación mutua. La triangulación radica en contrastar visiones o enfoques a partir de la información recolectada para fortalecer la validez de los hallazgos. Su lógica se basa en el principio de que, dado que ningún método está libre de sesgos, solo se puede alcanzar una comprensión veraz mediante el empleo de múltiples técnicas que compensen sus respectivas debilidades (Bericat, 1998). El diseño mixto se fundamenta en la premisa de que la realidad social es un sistema de acciones donde lo subjetivo y lo objetivo están íntimamente entrelazados. Por tanto, la integración metodológica permite que el dato numérico cobre sentido a la luz del discurso y que la vivencia personal adquiera escala a través de la métrica, consolidando un conocimiento que es, simultáneamente, racional y empírico (Campbell en House, 2000, p. 81).

Teniendo en cuenta lo anterior, en la presente investigación se utilizó una integración cualitativo-cuantitativa, ya que lo que se buscaba es la comprensión global de un fenómeno, en este caso las prácticas evaluativas de algunos docentes y la relación de estas con los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En coherencia con el diseño adoptado, la integración de los datos cualitativos y cuantitativos se realizó bajo una estrategia de convergencia e interpretación conjunta.

En un primer momento, ambos tipos de datos se recolectaron y analizaron de manera independiente: por un lado, la información cualitativa permitió comprender en profundidad las concepciones, experiencias y prácticas evaluativas de docentes y estudiantes en su contexto situado; por otro, los datos cuantitativos derivados de la escala EEFCo posibilitaron la identificación de patrones, tendencias y niveles de alfabetización evaluativa en la muestra.

Posteriormente, la integración se desarrolló en la fase de interpretación, donde los resultados cuantitativos se contrastaron y pusieron en diálogo con los hallazgos cualitativos. Este

proceso de triangulación metodológica permitió no solo validar y complementar los resultados obtenidos, sino también profundizar en la comprensión del fenómeno evaluativo, articulando la dimensión interpretativa con la dimensión métrica.

De este modo, la investigación configura un análisis multiescalar en el que los datos numéricos adquieren sentido a la luz de las prácticas y discursos, mientras que las experiencias situadas se amplían mediante la identificación de regularidades y tendencias.

Tabla 3

Estrategia de integración metodológica del diseño mixto convergente de predominio cualitativo

Fase	Componente cualitativo	Componente cuantitativo	Propósito	Tipo de integración
1. Diseño	Definición de categorías iniciales a partir de la literatura	Adaptación y diseño de las escalas	Delimitar el fenómeno y sus dimensiones	Integración conceptual
2. Recolección	Entrevistas, análisis documental, observación (según corresponda)	Aplicación de la escala a docentes y estudiantes	Recoger datos desde dos perspectivas complementarias	Recolección paralela
3. Análisis	Codificación temática, análisis interpretativo	Análisis estadístico (frecuencias, consistencia interna, etc.)	Identificar significados y patrones	Análisis independiente
4. Integración	Interpretación de prácticas y discursos	Resultados de niveles de alfabetización evaluativa	Contrastar hallazgos	Triangulación
5. Síntesis	Construcción de categorías comprensivas	Identificación de tendencias generales	Manifestar relaciones entre evaluación, aprendizaje y currículo	Síntesis interpretativa

Nota: Elaboración propia

En este sentido, la integración metodológica no se limitó a la combinación de técnicas, sino que constituyó un proceso interpretativo en el que se articulan diferentes niveles de análisis —

discursivo, práctico y métrico— para construir una comprensión compleja, situada y relacional de la evaluación del aprendizaje en educación superior.

4.3. Método

Dentro de esta investigación se adoptó como diseño metodológico principal el estudio de caso, dado que, como ya se señaló anteriormente, se proponía estudiar y analizar las prácticas evaluativas de los docentes y su relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes. A su vez, se buscó comprender cómo cada uno de estos aspectos, y la relación entre ellos, son usados como orientadores y organizadores de las transformaciones curriculares en el ámbito de la ES, y de manera más precisa en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, escogida como objeto de estudio para esta investigación doctoral.

De acuerdo con Stake (2010), el estudio de caso permite analizar la complejidad de una situación, un fenómeno o un caso específico, esta metodología se emplea para profundizar sobre algún fenómeno, aspecto o situación particular; en el contexto educativo la tendencia ha sido emplear los estudios de caso conformados por personas y programas. Flyvbjerg (2011), considera los estudios de caso como intensivos, permitiendo obtener a través de estos más detalles, alcanzar mayor integridad, así como tener la posibilidad de identificar diferentes factores intrínsecos y extrínsecos que pueden interactuar en la configuración de la realidad que se pretende estudiar. Por otra parte, Mariano (1999) ha resaltado que este tipo de diseño metodológico se debe realizar en condiciones naturales sin control o manipulación en el estudio de ningún aspecto o variable, permitiendo posibilitar durante el estudio la identificación de pautas y tendencias instaladas en las prácticas cotidianas.

El uso de los estudios de caso en el campo de la evaluación del aprendizaje posibilita el análisis, comprensión e interpretación de las relaciones entre concepciones, prácticas y

transformaciones curriculares. En educación superior los estudios de caso suelen ser un recurso para los procesos de identificación de buenas prácticas, experiencias exitosas, reconocimiento de procesos de innovación y transferencia de estrategias y métodos orientados al logro de resultados. Adicionalmente, los estudios de caso pueden ser abordados desde dos perspectivas: *descriptiva*, si lo que se busca es identificar y describir diferentes factores asociados al caso estudiado, o *exploratoria*, cuando no se cuenta con información suficiente y se requiere realizar una aproximación a las teorías descritas en el marco teórico sobre el fenómeno bajo estudio (Martínez, 2006). Para la presente investigación se hizo un abordaje exploratorio, ya que se pretendió analizar cómo se establece la relación enseñanza-aprendizaje-evaluación dentro de los contextos que se han seleccionado para este caso.

Complementariamente, dada la necesidad de contar con una herramienta diagnóstica adaptada cultural y lingüísticamente a las IES en Colombia, la investigación incorporó un estudio de carácter instrumental. Según Montero y León (en Gelpi et al., 2021), este tipo de estudio cuantitativo está destinado específicamente al desarrollo y validación de una prueba de evaluación para asegurar su funcionamiento conceptual y técnico. Este componente se materializó en la creación y validación de la escala EEFCo (Evaluación Formativa en Educación Superior - Colombia), la cual es una adaptación de la prueba original (TFALS) de Yan y Pastore (2022). La validación de este instrumento atravesó un proceso riguroso que se describe a mayor profundidad en el apartado 4.3.1. Al integrar este estudio instrumental dentro del marco del estudio de caso, se dotó a la investigación de una herramienta técnica que permite objetivar las concepciones de los actores (docentes y estudiantes) y realizar una triangulación metodológica inter-método. De este modo, la escala EEFCo deja de ser un mero recurso de recogida de información para convertirse en uno de los aportes metodológicos centrales de la tesis, garantizando la validez de contenido y la fiabilidad de las conclusiones alcanzadas.

4.3.1. Traducción, Adaptación Cultural y Validación del Instrumento

En el marco del diseño metodológico de la presente investigación, se incorporó un estudio de carácter instrumental orientado a la adaptación y validación de la Escala de Evaluación Formativa en Educación Superior (EEFCo), basada en la propuesta de la escala TFALs de Yan y Pastore (2022) y Pastore y Andrade (2019). Este proceso tuvo como propósito garantizar la pertinencia conceptual, lingüística y contextual del instrumento para su aplicación en instituciones de educación superior en Colombia.

En primer lugar, se llevó a cabo un proceso de traducción del instrumento original, seguido de una revisión lingüística y conceptual orientada a asegurar la equivalencia semántica y cultural de los ítems. Esta fase implicó no solo la traducción literal del inglés al español, sino una traslación directa que sigue el modelo de adaptación de instrumentos en diversos contextos lingüísticos empleado por la Comisión Internacional de Pruebas de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Younan, Clinton, Fares y Samaha, 2019)³, y también una traducción inversa (*back translation*) de los 22 ítems (Ver Anexo C y D). Esta tarea fue realizada por dos profesionales nativos, para la adecuación de los enunciados a las formas de comprensión propias del contexto colombiano de educación superior, preservando el sentido de los constructos asociados a la evaluación formativa.

Posteriormente, se desarrolló un proceso de adaptación cultural que permitió ajustar el instrumento a las particularidades institucionales y pedagógicas del contexto de estudio. Este proceso se fundamentó en criterios de pertinencia, claridad y coherencia, asegurando que los ítems fueran comprensibles y significativos para los actores participantes.

³ Esta consiste en realizar la traducción directa del inglés al español de la escala que involucra aspectos de ajustes ortográficos, de sentido interpretativo y legibilidad en cuanto a terminología y estilo. La traducción de cada ítem se efectúa de forma independiente, considerando las palabras o frases con el fin de preservar la fidelidad al texto original. También se verifica el uso de modismos, términos técnicos, frases o expresiones culturales que pudieran no entenderse claramente en el contexto colombiano.

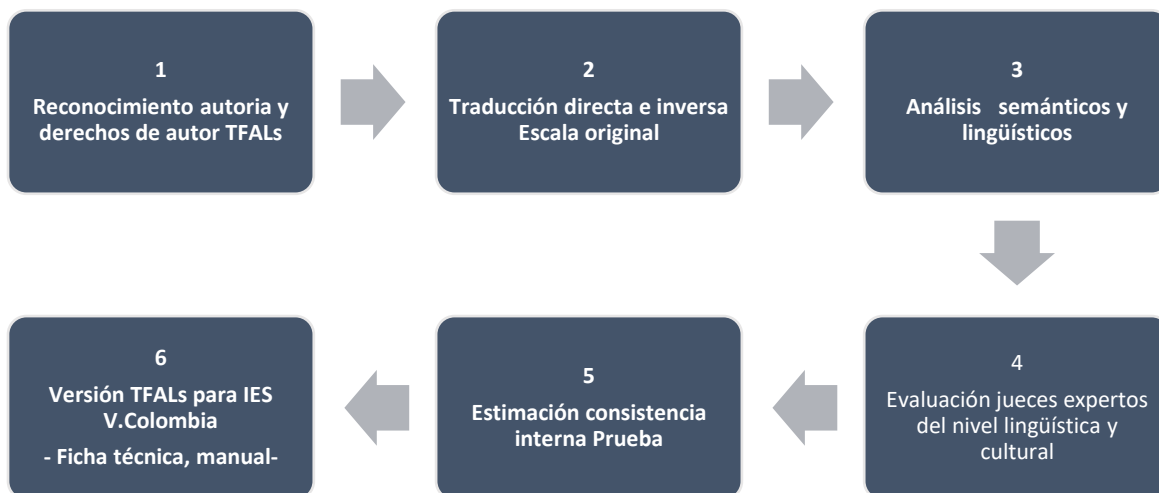
En una tercera fase, se realizó la validación de contenido mediante juicio de expertos, contando con la participación de seis evaluadores con formación doctoral y experiencia en el campo de la evaluación educativa en IES.

Los jueces valoraron cada uno de los ítems en términos de sintaxis y comprensión (uso adecuado de signos de puntuación, ortografía y semántica del ítem); formato y convenciones (uso de reglas de estilo, presentación, extensión visual del texto); comprensión (claridad del texto, coherencia y pertinencia al segmento quien va dirigido de docentes de IES), y adaptación lingüística: (corresponde al grado de precisión del ítem propuesto). Sus valoraciones, tanto a nivel global como para cada dimensión de la escala, fueron analizadas mediante el coeficiente de validez V Aiken (V), lo que permitió establecer y cuantificar el grado de validez en lo relativo la concordancia y confiabilidad a través de la valoración de juicios y el grado de acuerdo entre los jueces. Los resultados de contenido, representados en valores entre 0 y 1 (en los cuales más elevado el valor computado, mayor la validez del ítem), evidenciaron niveles adecuados de validez, confirmando la pertinencia de los ítems en relación con las dimensiones evaluadas.

Adicionalmente, se realizó el análisis de consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach, con el propósito de estimar la fiabilidad del instrumento en sus distintas dimensiones (cognitiva, instrumental y axiológica). Los resultados obtenidos mostraron niveles satisfactorios de consistencia, lo que respalda la estabilidad y coherencia interna de la escala (Ver Anexo E). El procedimiento desarrollado se sintetiza a continuación en la Figura 3, y se análoga procedimentalmente a la práctica de adaptación de la misma escala en el contexto de Turquía.

Figura 3

Síntesis procedimental de la adaptación lingüística y cultural de la Escala TFALs para IES en el contexto colombiano



Nota: Elaboración propia

Es importante señalar que el detalle del proceso de validación, incluyendo las matrices de valoración de jueces, y los ajustes realizados a los ítems, se presenta en el Anexo D de la investigación, con el fin de garantizar la trazabilidad y transparencia del proceso metodológico.

Adicionalmente, y de acuerdo con las observaciones de los jurados expertos, se estableció la necesidad de diseñar un manual de la escala en la versión para Instituciones de Educación Superior (IES), el cual permita delimitar el enfoque conceptual en estrategias pedagógicas concretas, operacionalizar y ejemplificar, evitando interpretaciones ambiguas en su aplicabilidad en diversos contextos educativos.

La escala resultante de la adaptación de la TFALS, desarrollada por Yan y Pastore (2022a), se denominó como Escala de valoración de conocimientos y prácticas de evaluación formativa en Educación Superior (EFFCo). Esta se compone de 22 ítems, distribuidos en las dimensiones Conceptuales, Práctica, y Socioemocional. Su escala de calificación de tipo likert, con 5 opciones asociados a la frecuencia con que se realiza la acción de evaluación formativa (la versión final de la escala se presenta en el Anexo F).

Para el contexto colombiano hay dos variantes a saber: una como autoinforme de los docentes (ver Anexo G) y una versión adaptada en el giro narrativo, ya no de auto-reporte sobre la práctica docente por parte de los estudiantes (ver Anexo H), sino que admite un giro sobre el sujeto que recae la acción sin cambiar el ítem en su valoración; esto permite analizar la articulación entre las prácticas de evaluación formativa y las experiencias de aprendizaje reportadas por los estudiantes.

En conjunto, este proceso de traducción, adaptación y validación permite afirmar que la escala EEFCo no solo conserva su fundamento teórico original, sino que se configura como un instrumento pertinente y confiable para la caracterización situada de las prácticas evaluativas en educación superior en el contexto colombiano.

4.4. Contexto de la Investigación

4.4.1. Caracterización Universidad Santo Tomás

La Universidad Santo Tomás (USTA) es una IES de carácter privado y católico, regentada por la Orden de Predicadores (Dominicos). Fue fundada en 1580 por la Bula *Romanus Pontifex* del papa Gregorio XIII como Universidad de Estudios Generales, y es reconocida como el primer claustro universitario de Colombia y una de las universidades más antiguas de América Latina, con más de 442 años de trayectoria educativa. Su identidad se inspira en el humanismo cristiano y tomista, orientado a la búsqueda de la verdad (*veritas*), el diálogo entre fe y razón, y la formación integral de las personas (Universidad Santo Tomás, 2004).

La misión institucional se centra en “promover la formación integral de las personas en el campo de la educación superior, mediante acciones y procesos de enseñanza, aprendizaje, investigación y proyección social” con el fin de que sus egresados “respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a las problemáticas y necesidades de la sociedad” (Universidad Santo Tomás, 2020, p. 24). Su visión,

proyectada en la planeación estratégica hasta 2028, la ubica como un referente internacional de calidad educativa, dinamizando la promoción humana y la transformación social en un ambiente sostenible, de justicia y paz. Este enfoque se concreta en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), que propicia la convergencia de saberes, la interdisciplinariedad y el compromiso con el desarrollo humano integral.

En cuanto a su modelo organizativo, la USTA opera bajo una estructura multicampus, con su sede principal en Bogotá y seccionales en Bucaramanga y Tunja, además de sedes en Medellín y Villavicencio, y 23 Centros de Atención Universitaria (CAU) que respaldan su oferta en la División de Educación Abierta y a Distancia (DUAD). Esta configuración permite una gestión académica unificada, la movilidad de estudiantes y docentes, y estándares de calidad compartidos en todo el país. De igual manera, la oferta académica es amplia y diversa: cuenta con 209 programas en niveles tecnológico, profesional, de especialización, maestría y doctorado, de los cuales más de veinte tienen acreditación de alta calidad. Según el Informe de Autoevaluación (2020), la institución atiende a cerca de 29.000 estudiantes y cuenta con más de 2.200 docentes, consolidando su papel como uno de los principales actores de la educación superior colombiana. Sus modalidades, presencial, a distancia y virtual, la posicionan como una universidad pionera en el país en educación flexible e incluyente.

La calidad de sus procesos académicos y administrativos ha sido reconocida con la Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus, otorgada por el CNA con vigencia 2022–2030, así como con la Acreditación Institucional Internacional del Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad (IAC-CINDA) (2019). Además, ha recibido certificaciones como ISO 9001:2015 de Icontec y una calificación de tres estrellas en el sistema *QS Stars*, evidenciando su compromiso con los estándares nacionales e internacionales de excelencia. La USTA orienta sus procesos de docencia, investigación y proyección social hacia la formación de sujetos éticos,

creativos y críticos, capaces de responder a las necesidades y problemas de la sociedad con perspectivas de transformación social responsable, en ambientes sustentables y con enfoque de justicia, paz y bien común. Este compromiso se refleja en su Plan Integral 2016–2028, que enfatiza los derechos humanos, la sostenibilidad ambiental y la responsabilidad social universitaria, alineándose con los ODS.

En coherencia con su modelo pedagógico, la Universidad cuenta con una política curricular que concibe el currículo como una secuencia intencionada de experiencias formativas integrales. Esta política, de inspiración tomista, orienta el diseño y desarrollo de los planes de estudio como un proceso dinámico y en permanente actualización, articulando docencia, investigación y proyección social. Principios como autonomía, pertinencia, interdisciplinariedad, pensamiento crítico y diálogo sustentan este modelo, promueven itinerarios académicos ajustados a los intereses de cada estudiante y a las demandas del entorno, garantizando la coherencia entre competencias profesionales, valores éticos y necesidades contemporáneas de la educación superior. Desde esta misma visión, la USTA ha diseñado e implementado el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SEA), que articula procesos, actores y recursos didácticos para valorar de manera continua, formativa y auténtica el desarrollo de competencias de los estudiantes desde su ingreso hasta el egreso. El SEA incluye momentos diagnósticos, de seguimiento y de cierre, fomenta la autoevaluación y la metaevaluación, y promueve la retroalimentación como eje central, de modo que los resultados de la evaluación se convierten en insumos directos para el mejoramiento de los programas académicos y del currículo (Universidad Santo Tomás – Sede Principal Bogotá, 2025; Universidad Santo Tomás, 2018).

En la actualidad, la USTA avanza en su transformación digital, evidenciada en iniciativas como la Plataforma Tomasina de Titulación Digital, que permite emitir títulos electrónicos con firma digital certificada y códigos QR de verificación, cumpliendo estándares de seguridad

(TomásNoticias, 2024). Este proyecto, implementado por la Mesa Nacional de Secretaría General, fortalece la trazabilidad, agiliza los procesos de grado y se inscribe en su estrategia de sostenibilidad e innovación tecnológica.

Para los propósitos de la presente investigación, se seleccionó la sede Bogotá, que concentra la mayor parte de la oferta académica y ha alcanzado un notable nivel de desarrollo en la relación currículo–evaluación–formación docente, en el diseño del Sistema de Evaluación Académica y en sus procesos de transformación digital. Estas características hacen de la Universidad Santo Tomás un escenario idóneo para el análisis de las prácticas de evaluación formativa en educación superior, pues combina tradición histórica, solidez académica, innovación tecnológica y un profundo compromiso con la calidad educativa y la responsabilidad social.

4.4.2. La Universidad Santo Tomás Dentro del Panorama Pedagógico Nacional

El uso de los estudios de caso como enfoque de investigación permitió una aproximación profunda al contexto, a través de los actores y de las relaciones que se tejen entre ellos y que son objeto de observación por parte de la investigadora. El estudio de caso ha sido ampliamente usado en el ámbito educativo para describir prácticas educativas dentro de entornos específicos o acotados y cuando el objetivo es contestar preguntas sobre el cómo y el porqué de un fenómeno o situación que se desea comprender a fondo (Barth & Thomas, 2012).

Para esta investigación en particular, el contexto en el que se desarrolló el estudio de caso ya descrito lo constituye la Universidad Santo Tomás. La población que participó en el estudio de caso involucró directivos, docentes e informantes clave de los Centros de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación, de las Unidades de Desarrollo Curricular, Evaluación y Formación Docente y de los Laboratorios de Aprendizaje y Evaluación. Además, participaron profesores que se caracterizan por innovar las estrategias de evaluación con enfoque de resultados de aprendizaje, y estudiantes

próximos a egresar de programas que renovaron recientemente sus registros calificados con enfoque de resultados de aprendizaje.

En el año 2020 el Ministerio de Educación Nacional convocó a las IES en Colombia para presentar experiencias de innovación y buenas prácticas sobre Resultados de Aprendizaje y Calidad en la Educación Superior. Se recibieron 86 propuestas que fueron evaluadas con la metodología Telescopi, que valora y pondera los siguientes ítems: planificación de la práctica (15%), desarrollo y ejecución de la práctica (15%); resultados de la práctica (25%); evaluación y revisión de la práctica (15%); carácter innovador de la práctica (20%), y divulgación de la práctica (10%). Con base en estos criterios se seleccionaron 28 prácticas, que además participaron en un foro internacional sobre Resultados de Aprendizaje y Calidad de la Educación Superior (octubre 2020), donde fueron evaluadas por expertos internacionales y se realizó un análisis comparado de tendencias y recomendaciones de mejora, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4

Buenas prácticas en resultados de aprendizaje y calidad de la ES

Descripción de la buena práctica	IES que la propone y la aplica
Proyectos productivos en zona de origen, programa de Ingeniería Agronómica	Universidad de La Salle
Hacia un Modelo de aseguramiento de la calidad de la oferta académica centrado en aprendizajes	Pontificia Universidad Javeriana
La ética transversal de la teoría a las prácticas pedagógicas	Universidad de los Andes
Investigación formativa a través de sistematización de experiencias en ambientes ubicuos de aprendizaje	Universidad del Bosque
Estrategias de acompañamiento y seguimiento estudiantil	Universidad del Valle
La experiencia del programa de Enfermería en el contexto del sistema de valoración institucional y seguimiento al aprendizaje	Universidad del Norte
Nueva oferta educativa a partir de cualificaciones del Marco Nacional de Cualificaciones-MNC	UNIMINUTO
Libremente Creativos	Universidad Pontificia Bolivariana
Experiencia en la implementación de un modelo de fortalecimiento de la investigación formativa a partir del aprendizaje basado en proyectos (ABP) de la Facultad de Ingeniería de Unicomfauca, zona norte.	Corporación Universitaria Comfauca Unicomfauca

Descripción de la buena práctica	IES que la propone y la aplica
Modelo ampliado de medición y evaluación de resultados de aprendizaje	Universidad Simón Bolívar
Evaluación de resultados de aprendizaje en el desarrollo de proyectos integradores de la Facultad de ingeniería de la Corporación Universitaria Americana	Corporación Universitaria Americana
Laboratorio de Creación Cinema Poético (LCCP) como potenciador del aprendizaje ágil basado en el Modelo ELX	Politécnico colombiano Jaime Isaza Cadavid
Itinerario EAFIT 2030 - Hoja de ruta para la transformación del modelo educativo y la transformación digital de la universidad	EAFIT
Redes académicas para la gestión y evaluación microcurricular como estrategia para potenciar los resultados de aprendizaje. Una experiencia desde la escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería	Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Diseño y uso de cuadernillos digitales interactivos para fomentar el aprendizaje activo y el desarrollo de competencias en mecánica computacional	EAFIT
Evaluación de los aprendizajes bajo el enfoque de competencias	Universidad Autónoma de Bucaramanga
El aula taller de ciencias básicas, sociales y humanas	Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid
Sistema Institucional de Evaluación de competencias SIEC	Universidad Cooperativa de Colombia
SINNE espacio para la gestión de innovaciones educativas en el contexto de la Educación Superior	Universidad del Cauca
Resultados de aprendizaje como elementos clave de Calidad, Pertinencia y Coherencia Curricular	Universidad de la Sabana
Plan Umbrella: un plan de aprendizaje auto-regulado y mediado por tecnología para el apoyo al éxito académico de estudiantes con bajos rendimientos y dificultades para mejorar en su nivel de inglés	Universidad de la Sabana
Núcleos integradores	Fundación Universitaria de San Gil
Proyectos integrados de aula: herramienta para promover la investigación en la IES	Fundación Universitaria Horizonte
Socialidad: una propuesta de calidad inclusiva, creativa y participativa del programa de Ingeniería Industrial de la Universidad Santo Tomás	Universidad Santo Tomás
Misiones pedagógicas territoriales. Estrategia pedagógica para el fomento de la ciencia, la tecnología y la innovación	Universidad de la Salle
El sistema modular de enseñanza y el proyecto integrador como herramienta pedagógica y didáctica para la evaluación permanente de resultados de aprendizaje en el marco de los perfiles de formación y de egreso de los técnicos profesionales de la Fundación Academia de Dibujo Profesional	Fundación Academia de Dibujo Profesional

Descripción de la buena práctica	IES que la propone y la aplica
Todos con el método sello de Calidad Educativa en la Formación Policial	Dirección Nacional de Escuelas de Policía Metropolitana de Bogotá
Proyecto integrando comunidad	Fundación Universitaria Comfamiliar Risaralda

Fuente: Tomado de documentos Ministerio de Educación Nacional 2020.

En este contexto, las experiencias recopiladas por el Ministerio de Educación Nacional permiten evidenciar la diversidad de aproximaciones que las instituciones de educación superior en Colombia han desarrollado en torno a los resultados de aprendizaje y la calidad educativa. Más que configurar un modelo único, este panorama da cuenta de un campo en construcción, caracterizado por la coexistencia de múltiples estrategias pedagógicas, enfoques evaluativos y formas de articulación curricular. La sistematización de estas experiencias permitió identificar un conjunto de tendencias transversales que atraviesan los procesos de innovación educativa contemporánea, las cuales se sintetizan en la Tabla 5.

Tabla 5

Tendencias en propuestas de IES sobre buenas prácticas de Convocatoria MEN 2020

Tipo de tendencia	Elementos propuestos
Con relación a los programas académicos	• Innovaciones didácticas en programas académicos • Modelos didácticos para el diseño de programas académicos • Estrategias pedagógicas integradoras del aprendizaje • Experiencias de aprendizaje activo • Diseño de la oferta académica centrada en aprendizajes • Metodologías alternativas para facilitar el aprendizaje • Estrategias para el apoyo al éxito académico
Con relación a la evaluación del aprendizaje	• Gestión de la evaluación a nivel microcurricular • Evaluación del aprendizaje bajo el enfoque de competencias • Aplicación de minería de datos en la evaluación de resultados de aprendizaje • Evaluación de competencias por criterio de complejidad • Evaluación formativa de los aprendizajes • Modelos de medición y evaluación de resultados de aprendizaje • Evaluación de resultados de aprendizaje en el marco de perfiles de formación y de egreso

	• Certifica competencias e insignias flexibles en trayectorias educativas • Diseño de sistemas de evaluación del aprendizaje
Con relación a la mediación tecnológica	• Diseño de ambientes y ecosistemas de aprendizaje • Ambientes ubicuos de aprendizaje • Prototipos de ecosistemas digitales de aprendizaje • Diseño de trayectorias de aprendizaje a partir de analítica del aprendizaje
Con relación a la gestión curricular	• Renovación curricular con enfoque de resultados de aprendizaje • Modelos de iso-escalamiento curricular • Gestión curricular con enfoque de resultados de aprendizaje • Identificación de patrones de aprendizaje como apoyo a la gestión curricular

Nota: Elaboración propia

Estas tendencias se organizan en cuatro ejes interrelacionados: (i) el diseño y transformación de los programas académicos, (ii) la evaluación del aprendizaje, (iii) la mediación tecnológica y (iv) la gestión curricular. En conjunto, estos ejes evidencian que los procesos de renovación en la educación superior no se desarrollan de manera fragmentada, sino como parte de ecosistemas institucionales en los que convergen dimensiones pedagógicas, tecnológicas, evaluativas y organizacionales.

Este ejercicio de clasificación no solo permite comprender qué está ocurriendo en el campo de la educación superior, sino que constituye un criterio analítico para la delimitación del estudio. En particular, el análisis de estas tendencias identifica que las instituciones que lideran procesos de transformación educativa articulan de manera simultánea sistemas de evaluación del aprendizaje, estrategias de innovación didáctica, desarrollos en mediación tecnológica y procesos de renovación curricular. Dentro de este sistema educativo, la Universidad Santo Tomás se configura como un caso pertinente, en la medida en que integra estos elementos en su modelo institucional. La institución no solo cuenta con un Sistema Institucional de Evaluación del Aprendizaje y una

orientación hacia la evaluación formativa, sino que además desarrolla innovaciones didácticas, avanza en procesos de transformación digital y mediación tecnológica, y se encuentra en un proceso de renovación curricular que incluye el diseño de modelos basados en analítica del aprendizaje.

Dentro de esta convocatoria, la Universidad Santo Tomás se ubica entonces como una institución que no solo participa de estas dinámicas de innovación, sino que ha sido reconocida por el desarrollo de prácticas orientadas a la integración de los resultados de aprendizaje en los procesos curriculares y evaluativos. Esta posición no implica una condición de excepcionalidad, sino la inserción en un escenario más amplio de transformación pedagógica en el país, lo que permite comprender el estudio de caso no como un ejercicio aislado, sino como una oportunidad para analizar, en profundidad, cómo se configuran estas apuestas en un contexto institucional específico.

Este análisis sobre la Universidad Santo Tomás es uno de los factores tomados en cuenta para su selección como estudio de caso, ya que esta IES se presenta como una opción idónea para explorar las relaciones entre política educativa, innovación curricular y prácticas evaluativas, en el marco de los procesos de renovación que atraviesan actualmente la educación superior en Colombia.

4.4.3. La Facultad de Educación como Laboratorio Pedagógico

La Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, adscrita a la División de Ciencias Sociales y Educación de la Sede Principal Bogotá, se configura como un escenario estratégico para el análisis de las prácticas pedagógicas y evaluativas en educación superior. En tanto parte constitutiva del primer claustro universitario de Colombia, su quehacer se inscribe en el humanismo cristiano tomista, orientando la formación docente hacia la búsqueda de la verdad (*veritas*) y la transformación social responsable.

Desde esta perspectiva, la Facultad trasciende su función formadora para configurarse como un laboratorio pedagógico en el que se articulan procesos de formación, reflexión e innovación en torno a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Esta condición se sustenta en una concepción curricular que entiende el currículo no como una estructura rígida, sino como una secuencia intencionada de experiencias formativas orientadas a la formación integral.

El modelo pedagógico se operacionaliza a través del método prudencial de Tomás de Aquino, estructurado en tres momentos —ver, juzgar y actuar— que permiten articular la observación de la realidad, el pensamiento crítico y la intervención ética. Este enfoque se complementa con una comprensión del proceso formativo en términos de cinco dimensiones de la acción humana: sentir, comprender, hacer, obrar y comunicar, lo cual da lugar a una visión compleja e integrada del aprendizaje.

En coherencia con esta perspectiva, la Facultad ha implementado el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SEA), entendido como un conjunto articulado de actores, procesos y estrategias que posibilitan la toma de decisiones pedagógicas a partir del análisis del desarrollo de competencias y resultados de aprendizaje. Este sistema orienta la evaluación desde un enfoque continuo, formativo y auténtico, en el que docentes y estudiantes participan activamente en procesos de reflexión y mejora, desplazando la evaluación de una lógica de control hacia una lógica de mediación pedagógica.

En cuanto a su oferta académica, la Facultad cuenta con programas de formación en distintos niveles —licenciaturas, especializaciones, maestrías y doctorado— que responden a las demandas contemporáneas de la educación. Dentro de esta oferta, se destacan cuatro programas con reconocimiento en innovación didáctica (Maestría en Didáctica, Maestría en Educación, Maestría en Gestión y Evaluación Educativa, y la Licenciatura en Pedagogía Infantil), los cuales tienen un enfoque interdisciplinario, con avances en mediación tecnológica y aprendizaje autónomo, que han

incorporado metodologías alternativas y procesos de renovación curricular en clave de resultados de aprendizaje y transformación digital.

Este desarrollo académico se inscribe en el marco de la acreditación institucional de alta calidad multicampus de la Universidad Santo Tomás, vigente para el periodo 2022–2030, así como en los procesos de acreditación de sus programas, lo que evidencia el cumplimiento de estándares de calidad en docencia, investigación y proyección social. No obstante, más allá de estos reconocimientos, la Facultad permite desplazar la mirada desde el cumplimiento de indicadores hacia la comprensión de la educación como un campo en permanente construcción.

En términos de su impacto formativo, la Facultad contribuye a la formación de profesionales éticos, críticos y comprometidos con la transformación social. En el contexto institucional, la Universidad ha graduado más de 166.000 profesionales a 2021, con una participación significativa del área de Ciencias de la Educación, que cuenta con más de 2.000 estudiantes matriculados a nivel nacional en el periodo 2021-II (Universidad Santo Tomás, 2022). Estos datos dan cuenta no solo de la magnitud del impacto formativo, sino también de la relevancia del campo educativo dentro del proyecto institucional.

Este panorama permite comprender a la Facultad de Educación no únicamente como un espacio de formación docente, sino como un entorno en el que es posible experimentar, sistematizar y transformar las prácticas pedagógicas y evaluativas. En este sentido, se configura como un escenario privilegiado para el desarrollo de la presente investigación, en tanto permite analizar la evaluación del aprendizaje como una práctica situada, susceptible de ser problematizada, resignificada y orientada hacia enfoques formativos en educación superior.

4.5. Técnicas, Instrumentos, Estrategias

4.5.1. Técnicas para la Recolección de la Información

Para identificar las concepciones de aprendizaje que subyacen a las practicas evaluativas de los docentes, y caracterizar los cambios en las practicas evaluativas y en la gestión del currículo desde el enfoque de resultados de aprendizaje, se emplearon como técnicas de recolección de información los grupos focales, el análisis documental, la entrevista semiestructurada y la aplicación de encuestas, y la adaptación y aplicación de tres instrumentos, los cuales permitieron realizar un análisis integrado entre los niveles curriculares y distintas dimensiones a través de la Escala de Evaluación Formativa en Educación Superior [Colombia] (EEFCo), la Escala de Evaluación Formativa (EFA), y la Escala de Evaluación Práctica de Evaluación Formativa (TFAPS). Estos son procedimientos característicos del trabajo de campo (Junker, 1972; Tylor et al. 1990) y del estudio de caso.

En coherencia con el carácter multiescalar e interpretativo de la investigación, las técnicas e instrumentos utilizados no se orientaron a la medición aislada de variables, sino a la construcción de diferentes tipos de evidencia sobre las prácticas evaluativas, los resultados de aprendizaje y las transformaciones curriculares en la Facultad de Educación. De este modo, la investigación articuló información documental, perceptual y experiencial proveniente de diversos actores y niveles institucionales, permitiendo comprender el fenómeno evaluativo desde una perspectiva situada y relacional. La Tabla 6 sintetiza la correspondencia entre los constructos abordados en el estudio, los tipos de evidencia utilizados, las fuentes de información y el alcance interpretativo de cada componente metodológico.

Tabla 6

Relación entre constructos analíticos, tipos de evidencia y fuentes de información

Construtto trabajado en la investigación	Tipo de evidencia utilizada	Técnica / instrumento	Fuente de información	Alcance interpretativo
Resultados de aprendizaje declarados institucionalmente	Documentos curriculares, SEA, políticas institucionales	Análisis documental	Documentos institucionales USTA	Nivel macro y mesocurricular
Resultados de aprendizaje percibidos	Valoraciones y percepciones sobre el aprendizaje	Escala EEFCo, EFA, y TFAPS grupos focales	Docentes y estudiantes	Nivel perceptual y experiencial
Prácticas evaluativas docentes	Narrativas sobre evaluación, retroalimentación y uso de criterios	Entrevistas, grupos focales, EEFCo, EFA, y TFAPS	Docentes y estudiantes	Nivel microcurricular
Transformaciones curriculares	Procesos de renovación curricular y rediseño pedagógico	Entrevistas y análisis documental	Directivos y documentos institucionales	Nivel institucional
Alfabetización evaluativa	Dimensiones conceptual, práctica y socioemocional	Escala EEFCo, EFA, y TFAPS	Docentes y estudiantes	Nivel interpretativo- descriptivo

Nota: Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 6, la investigación articuló distintas formas de evidencia — documental, perceptual y experiencial— para comprender las prácticas evaluativas y su relación con los resultados de aprendizaje y las transformaciones curriculares. Esta diferenciación permitió construir una lectura situada del fenómeno evaluativo, evitando reducir los resultados de aprendizaje exclusivamente a desempeños estandarizados o métricas de rendimiento. A partir de esta lógica de articulación metodológica, se seleccionaron distintas técnicas de recolección de información que permitieran captar tanto las dimensiones discursivas e institucionales de la evaluación como las experiencias y percepciones de los actores involucrados. Entre estas técnicas, los grupos focales ocuparon un lugar relevante para explorar colectivamente las concepciones y vivencias asociadas a las prácticas evaluativas en la Facultad de Educación.

Los grupos focales constituyen una técnica muy útil para el trabajo de campo en investigación cualitativa, y se emplean normalmente para conocer las opiniones y percepciones de

grupos de personas que pertenecen al contexto objeto de estudio. Este procedimiento se caracteriza por una marcada intervención del investigador (Sherttini & Cortazzo, 2016), quien es el encargado de orientar cada encuentro, fomentando la interacción entre los participantes (Salinas Meruane & Cárdenas Castro, 2009); estas reuniones se hacen con el fin de dar respuestas a los objetivos de la investigación.

Para el caso de esta investigación, el grupo focal se dio por convocatoria de la decana de la Facultad, y participó la directora, la investigadora, y 12 docentes, que, además de dar clases en la Universidad, son coordinadores encargados de ajustar los syllabus, y tomar decisiones para la mejora de los programas en múltiples aspectos como registro calificado, formación y evaluación docente. La dinámica tuvo como punto de partida la socialización de algunos resultados de la encuesta realizada con la Escala EEFCo, y permitió esbozar un panorama de la complejidad de las dinámicas de evaluación dentro de la Facultad de Educación.

Como segunda técnica fundamental, se empleó el análisis documental, definido como un proceso de indagación que permitió transformar los documentos institucionales en fuentes primarias de evidencia científica. Esta técnica no se limita a una lectura descriptiva, sino que se asume como un ejercicio de vigilancia epistemológica sobre la superestructura normativa de la Facultad de Educación.

La revisión documental constituye entonces la exploración de los documentos físicos y no físicos que ayuden a comprender los objetos de estudio (Ariza, 2007). Estos archivos pueden presentarse de manera diversa: personales, institucionales, formales o informales, los cuales permiten hacer un abordaje a los acontecimientos rutinarios o a las reacciones de los actores con relación a lo que se está investigando.

De acuerdo con Quintana (2006), el análisis documental se realiza en cinco etapas: a) rastrear los documentos existentes; b) clasificar los documentos identificados; c) seleccionar los

documentos más relacionados con el tema de investigación; d) leer en profundidad el contenido de los documentos escogidos para extraer información relevante, organizándola en documentos alternos e identificando patrones, tendencias, convergencias y contradicciones, y e) leer en forma cruzada comparando los documentos en cuestión, teniendo en cuenta los descubrimientos anteriores, con el fin de obtener reflexiones finales sobre el tema investigado.

El análisis documental es una técnica apropiada para esta investigación, ya que permitió identificar los elementos institucionales que han aportado a nivel histórico en la renovación curricular con enfoque de resultados de aprendizaje y el diseño de sistemas de evaluación del aprendizaje. Por lo tanto, fue fundamental analizar los documentos académicos sobre el diseño curricular, el sistema institucional de evaluación del aprendizaje, el diseño de programas académicos con enfoque de resultados de aprendizaje, los informes de resultados de aprendizaje de a partir de pruebas Saber y otras pruebas internacionales en que participa la institución, el plan de formación docente en evaluación del aprendizaje, las buenas prácticas documentadas sobre innovación, la relación enseñanza-aprendizaje-evaluación, el documento de seguimiento a egresados, y los perfiles de egreso. Por sus características, el análisis documental bajo este diseño no fue un fin en sí mismo, sino una herramienta estratégica para interpelar la "fuerza declarativa" de la institución con la evidencia empírica recolectada a través de la escala EEFCo y las voces de los actores.

Otra técnica que se empleó fue la entrevista semiestructurada, que, de acuerdo con Flick (2012), es un tipo de encuentro en el cual el entrevistador tiene una estructura fija de preguntas para todos los entrevistados, pero hay ciertas preguntas específicas para uno o varios de los participantes. En esta técnica se crean situaciones de conversación que facilitan la expresión natural de reflexiones sobre el tema de investigación. Se diferencia de la entrevista estructurada y la no estructurada en

cuanto a que presenta mayor flexibilidad, debido a que algunas preguntas se pueden adaptar a los entrevistados.

La entrevista semiestructurada permitió, en el caso de esta investigación, identificar las percepciones, acciones y experiencias que han tenido los docentes y directivos sobre la renovación curricular con enfoque de resultados de aprendizaje en la institución seleccionada. Este tipo de diálogo facilitó que los entrevistados expresen sus puntos de vista de manera abierta sobre el tema de interés de esta investigación. Las entrevistas se realizaron a los directores de Unidad Académica de los Centros de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación; la Unidad de Desarrollo Curricular, Evaluación y Formación Docente; los Laboratorios de Aprendizaje o Unidades de Analítica del Aprendizaje y Transformación Digital, para identificar los cambios en las políticas, las estrategias, los roles de los actores, las alianzas, las inversiones y los desafíos planteados en los procesos de formación orientados a resultados de aprendizaje en Educación Superior.

Otra parte de la población universitaria a la que se entrevistó fue a un grupo de decanos y directores de programas académicos que han realizado procesos de renovación de registros calificados de programas y de acreditación de alta calidad de programas con enfoque de resultados de aprendizaje. Se dialogó con directivos que están rediseñando la oferta académica bajo el Marco Nacional de Cualificaciones (MCN) o la doble titulación Internacional, y con directores de Oficinas de Relaciones Internacionales y de seguimiento a egresados para analizar el proceso de internacionalización del currículo, la movilidad estudiantil y profesoral, y el desempeño de los egresados a partir de resultados de aprendizaje en los perfiles de egreso.

De igual forma, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas grupales a los estudiantes de primero, quinto y décimo (o último) semestre de programas con rediseño curricular orientado a competencias y resultados de aprendizaje. Esto se realizó para identificar concepciones y metas de aprendizaje, expectativas de formación en el perfil de ingreso. resultados de aprendizaje en el perfil

de egreso, e identificación de experiencias de aprendizaje significativas en sus trayectorias formativas. En este diálogo también se exploraron las dificultades y obstáculos en el aprendizaje, y las experiencias de apoyo, nivelación y acompañamiento para fomentar el logro de resultados de aprendizaje.

Finalmente, se utilizó la encuesta como técnica de orientación cuantitativa predominante para la recogida de información primaria de forma directa y sistemática. Esta técnica se define como un estudio descriptivo que permite identificar perfiles, rasgos y tendencias en grupos extensos de sujetos mediante la aplicación de protocolos uniformes que garantizan la objetividad y la posibilidad de réplica (Bisquerra, 2012, pp. 231-241). Su elección se justifica por su alta eficiencia práctica y su capacidad de generar datos comparables sobre la alfabetización evaluativa, permitiendo que la información recogida sea representativa del contexto analizado.

En el marco de esta tesis, la encuesta constituyó el procedimiento mediante el cual se operacionalizó la Escala de Evaluación Formativa para Instituciones de Educación Superior en Colombia (EEFCo). Esta técnica permite transitar de la singularidad de la práctica docente a una visión de conjunto, facilitando la identificación de pautas de comportamiento y concepciones en las dimensiones conceptual, práctica y socioemocional de la evaluación. La técnica de la encuesta se materializó a través de la aplicación de la escala EEFCo, la cual es una contribución metodológica inédita de esta investigación, resultante de la traducción, adaptación cultural y validación de la prueba original de Yan y Pastore (2022).

La escala se planteó a través de 22 ítems, los cuales se organizaron en tres dimensiones: una dimensión conceptual, la cual evaluó el conocimiento teórico y las creencias de los docentes sobre la función de la evaluación en el proceso de aprendizaje; una dimensión práctica, que se centró en el autorreporte de las acciones concretas en el aula, incluyendo la planificación, el diseño de tareas y el

uso de instrumentos, y una dimensión socioemocional, que exploró la gestión del clima de aula, la construcción de confianza y el manejo de la ansiedad vinculada al proceso evaluativo.

En consonancia con las técnicas definidas, la Tabla 7 sintetiza las estrategias de recolección de información, los contextos de aplicación y los participantes clave. Esta presentación facilita una visión integral del trabajo de campo, mostrando de manera organizada la correspondencia entre cada técnica, su finalidad y los actores implicados.

Tabla 7

Técnicas para la recolección de la información de la presente investigación

Técnica	Contexto	Participantes e Informantes clave
Grupos focales	Concepciones de aprendizaje que subyacen a las prácticas evaluativas de los docentes.	Tres grupos de estudiantes en cada programa (Grupo 1_ 5 semestre Grupo 2: Próximos a graduarse Grupo 3. egresados Cada grupo está conformado por 10 participantes en tres momentos diferentes de formación: ciclo inicial (5 semestre) final del ciclo de prácticas y rutas de profundización (9 semestre) Egresados en los últimos tres años.
	Caracterización de las prácticas evaluativas.	
	Diseño del Sistema de evaluación institucional.	
Análisis documental	Documentos institucionales sobre Currículo	Ninguno.
	Sistema de evaluación académica	
	Resultados en prueba Saber	
Entrevista semiestructurada individual	Programas rediseñados con enfoque de resultados de aprendizaje	Directora de la Dirección de enseñanza y aprendizaje Directora de la Dirección de egresados Directores de programas académicos rediseñados con enfoque de resultados de aprendizaje.
	Matrices de evaluación.	
	Concepciones de aprendizaje que subyacen a las prácticas evaluativas de los docentes.	
Encuesta y aplicación de escala EECo, EFA y TFAPS	Caracterización de las prácticas evaluativas.	
	Diseño del Sistema de evaluación institucional.	
	Identificación de pautas de comportamiento y concepciones en las dimensiones conceptual, práctica y socioemocional de la evaluación	

Nota. Elaboración propia.

4.5.2. Instrumentos de Recolección de Información

En coherencia con las técnicas descritas (análisis documental, grupos focales y entrevistas semiestructuradas), se diseñó un conjunto de instrumentos que garantizan la validez, confiabilidad y rigor ético de la información recolectada. Su elaboración se basó en las categorías de análisis definidas en el estudio—prácticas evaluativas, resultados de aprendizaje y transformaciones curriculares—y se ajustó al enfoque cualitativo del estudio de caso. Estos archivos pueden verse en el anexo A.

Consentimiento Informado: Previo a cualquier interacción, los participantes reciben y firman un consentimiento informado que explica los objetivos del estudio, la naturaleza voluntaria de su participación, la confidencialidad de los datos y la posibilidad de retirarse en cualquier momento. Este documento autoriza la grabación de las entrevistas y define las condiciones de uso, almacenamiento y resguardo de la información (Ver Anexo I).

Guiones de entrevista semiestructurada: Se diseñaron tres formatos diferenciados para directores de unidades académicas, Docentes de programas renovados, y Estudiantes y egresados. Cada guion combina preguntas de contexto con bloques temáticos sobre resultados de aprendizaje, evaluación del aprendizaje, transformaciones curriculares y relaciones institucionales. Su estructura flexible permite profundizar en aspectos emergentes durante la conversación, asegurando comparabilidad entre entrevistas y a la vez apertura para explorar experiencias singulares (ver Anexo J).

Guion para grupos focales: Se elaboró un esquema de discusión que orienta la indagación colectiva en torno a concepciones de aprendizaje, prácticas evaluativas y experiencias de formación vinculadas al enfoque de resultados de aprendizaje. El instrumento especifica los momentos de apertura, discusión central y cierre, así como las pautas para registrar interacciones y acuerdos, y los ejes temáticos a tratar (Ver anexo J).

Fichas de registro de lecturas y matrices para análisis documental: Para sistematizar la información proveniente de políticas institucionales, planes de estudio, informes de resultados de aprendizaje, planes de formación docente y documentos de renovación curricular, se diseñaron matrices de análisis que facilitan la identificación de categorías, subcategorías, convergencias y divergencias, y que permiten la comparación transversal entre fuentes. Su operatividad se sustentó en el uso de abstractores semánticos, obtenidos mediante un proceso de "reducción temática". Este procedimiento consistió en escindir el texto de las políticas para extraer sus núcleos fundamentales, permitiendo que el "saber sabio" de la norma se traduzca en categorías de análisis comparables con la realidad del aula. Mediante el software Nvivo, se procesaron estas matrices para identificar convergencias y divergencias entre los diferentes niveles curriculares (macro, meso y micro), evidenciando las posibles fracturas en el alineamiento constructivo del modelo educativo.

Protocolos de manejo de datos: En concordancia con las normas éticas y de protección de datos, se estableció un protocolo de almacenamiento seguro en medios electrónicos encriptados y de acceso restringido a la investigadora. Los archivos (grabaciones, transcripciones y matrices) se codificarán con seudónimos para preservar el anonimato, y se conservarán por un periodo máximo de tres años.

Escala de Evaluación Formativa para Instituciones de Educación Superior en Colombia (EEFCo): Un instrumento central de esta investigación es la Escala de Evaluación Formativa para Instituciones de Educación Superior en Colombia (EEFCo). El instrumento se realizó como una traducción, adaptación cultural y validación de la prueba TFALS de Yan y Pastore. Esta escala se estructuró bajo una arquitectura tridimensional que buscó capturar la complejidad de la alfabetización evaluativa docente más allá de lo meramente técnico. Así, se construyó a partir de 22 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de cinco niveles, y su aplicación se realizó desde una perspectiva dual: una versión docente, orientada al autorreporte de

los profesores sobre su propio conocimiento y praxis evaluativa, y una versión para el estudiante, adaptada para capturar la percepción de los alumnos sobre la articulación de las prácticas evaluativas docentes en su proceso de aprendizaje. Esta dualidad en la recolección de información fue clave para la posterior triangulación inter-método, ya que permitió contrastar las narrativas cualitativas de los grupos focales con la evidencia empírica sistemática obtenida mediante la encuesta, garantizando así una comprensión integral y situada de la evaluación en la Facultad de Educación.

Escala de Evaluación de las Prácticas de Evaluación Formativa (TFAP): Instrumento desarrollado por Yan y Pastore (2022), compuesto por diez ítems orientados a establecer la relación entre las competencias docentes para la evaluación del aprendizaje y las prácticas de evaluación formativa reportadas por los propios profesores. En el marco de esta investigación, la escala permitió caracterizar las prácticas evaluativas presentes en la Facultad de Educación e identificar elementos relevantes para el análisis de las dinámicas mesocurriculares asociadas a la evaluación del aprendizaje. La TFAP evalúa diez dimensiones fundamentales de la evaluación formativa: a) planificación y diseño de la evaluación; b) instrumentos y técnicas de evaluación; c) retroalimentación; d) motivación; e) autoevaluación y coevaluación; f) análisis de la información obtenida mediante la evaluación; g) fomento de la reflexión sobre el aprendizaje; h) adaptabilidad de las prácticas evaluativas; i) consideración del contexto educativo, y j) comunicación de expectativas y criterios de evaluación. Estas dimensiones fueron operacionalizadas para su aplicación en el contexto de la presente investigación.

Escala de Evaluación Formativa (EFA): Instrumento compuesto por diez ítems orientados a explorar las percepciones de los participantes sobre las prácticas de evaluación formativa desarrolladas en el aula y su relación con los procesos de aprendizaje en el nivel

microcurricular. Su aplicación permitió profundizar en las experiencias pedagógicas, concepciones y prácticas de docentes y estudiantes, aportando evidencia sobre la manera en que la evaluación es vivida, interpretada y utilizada dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo, la escala constituyó una herramienta para analizar las dinámicas evaluativas presentes en el aula y comprender las tensiones, posibilidades y desafíos asociados a la implementación de la evaluación formativa en contextos reales de formación.

4.5.3. Lugar de Aplicación de los Instrumentos

Se realizó en la ciudad de Bogotá, en instalaciones de la universidad dispuso para el desarrollo de la investigación. En otros casos se utilizaron herramientas basadas en TIC.

4.5.4. Plan de Acción

Con el fin de garantizar la coherencia, trazabilidad y articulación del diseño metodológico, se estructuró una ruta de investigación que integra de manera secuencial y complementaria los componentes cualitativo y cuantitativo del estudio. Esta ruta, de 7 fases, permite dar cuenta del desarrollo del proceso investigativo desde la construcción teórica hasta la interpretación integrada de los resultados.

Fase 1. Revisión teórica y delimitación categorial: Se realizó una revisión sistemática de la literatura que permitió identificar los principales enfoques, tensiones y vacíos en torno a la evaluación formativa en educación superior. A partir de este proceso se definieron las categorías analíticas iniciales que orientan tanto el diseño de instrumentos como el análisis cualitativo de la información.

Fase 2. Diseño, adaptación y operacionalización del instrumento: Se llevó a cabo la adaptación lingüística y cultural de la escala de evaluación formativa al contexto de la educación

superior colombiana (EEFCo), asegurando su pertinencia semántica y contextual. En esta fase se operacionalizaron las dimensiones de la alfabetización evaluativa en variables medibles.

Fase 3. Validación de contenido y análisis psicométrico: El instrumento fue sometido a juicio de expertos para evaluar la claridad, relevancia y suficiencia de los ítems. Posteriormente, se realizó el análisis de validez de contenido mediante el coeficiente V de Aiken y el análisis de consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach, con el fin de garantizar la fiabilidad del instrumento.

Fase 4. Recolección de datos cuantitativos: Se aplicó la escala EEFCo a docentes y estudiantes de los programas seleccionados, permitiendo identificar perfiles, niveles y tendencias en torno a la alfabetización evaluativa y las prácticas de evaluación formativa.

Fase 5. Recolección de información cualitativa: Se desarrollaron técnicas de carácter cualitativo (entrevistas, análisis documental, grupos focales), orientadas a comprender en profundidad las concepciones, experiencias y prácticas evaluativas en su contexto situado.

Fase 6. Análisis de la información: Los datos cuantitativos fueron procesados mediante técnicas estadísticas descriptivas, mientras que la información cualitativa fue analizada a través de procesos de codificación y categorización temática. Este análisis permitió identificar relaciones, tensiones y patrones emergentes en torno al fenómeno de estudio.

Fase 7. Integración e interpretación de resultados: Finalmente, se realizó un proceso de triangulación metodológica en el que los hallazgos cuantitativos y cualitativos fueron contrastados e interpretados de manera conjunta. Esta integración permitió construir una comprensión multiescalar del fenómeno evaluativo, articulando dimensiones métricas, discursivas y prácticas.

Parte de la recolección de información para esta investigación se realizó mediante el uso de formularios digitales diseñados en Google Forms, los cuales incluyeron preguntas precategorizadas orientadas a la caracterización sociodemográfica de los participantes y a la aplicación de escalas de

medición relacionadas con las variables de estudio. El análisis de la información se rigió por un diseño paralelo convergente, donde los datos cualitativos y cuantitativos se procesan de manera independiente pero concurrente, para ser integrados finalmente en la etapa de interpretación y discusión de resultados. Este plan se estructuró etapas analíticas que permiten transitar del dato crudo a la generación de una propuesta pedagógica situada: una fase de análisis cualitativo, una fase de análisis cuantitativo, y, finalmente, una fase de integración.

Para la etapa de análisis cualitativo, proveniente del corpus documental (políticas institucionales) y de las voces de los actores (grupos focales, entrevistas y encuestas), se empleó un proceso sistemático de preparación y análisis de datos. Inicialmente, se realizó la transcripción de las respuestas, seguida de su organización en matrices de Excel diseñadas para facilitar el tratamiento de la información. Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de codificación basado en categorías y unidades de análisis previamente definidas, lo que permitió estructurar los datos de manera coherente. También se realizó un ejercicio de reducción de datos a través de la codificación y categorización temática. El análisis de la información recolectada y sistematizada a través de las diferentes técnicas e instrumentos se realizó a través de Atlas Ti, programa de análisis cualitativo de datos que permite anotar, codificar y recuperar documentos gráficos y textuales. Con ello se estructuró la información y se clasificó el contenido para el análisis más profundo y sistemático (Payo et al, 2012, p.328). Posteriormente, se hizo una interpretación de las categorías a partir de la relación entre prácticas evaluativas de los docentes, los resultados de aprendizaje de los estudiantes y las transformaciones curriculares que se definen en el proceso de renovación curricular con enfoque de resultados de aprendizaje en educación superior.

Para el análisis documental y de los resultados de la Escala, la información también se procesó mediante el software Nvivo, desarrollado por Lumivero, el cual es un programa diseñado para organizar, almacenar y analizar información no estructurada, Se empleó la técnica de

etiquetado para identificar tendencias y patrones discursivos en la superestructura normativa. Se priorizó el análisis de densidad de codificación para comparar el peso narrativo de nodos críticos como “Evaluación Formativa”, "Gestión de Calidad", "Agencia Estudiantil". Para el análisis de voces de los distintos actores, los relatos obtenidos en los grupos focales se sometieron a un análisis de contenido para captar los significados que los docentes y estudiantes otorgan a su vivencia evaluativa, permitiendo que emerjan categorías inductivas que tensionen la norma escrita.

Para el análisis cuantitativo, para los datos recolectados a través de la escala EEFCo se llevó a cabo utilizando el complemento estadístico de Microsoft Excel (versiones 2016/365), a través del cual se realizaron análisis descriptivos, incluyendo medidas de tendencia central y dispersión, con el fin de identificar patrones generales en los datos recolectados. El análisis se desarrolló en tres niveles: uno estadístico descriptivo, por la cual se calcularon frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas para caracterizar el comportamiento de la muestra en las dimensiones conceptual, práctica y socioemocional; una validación de consistencia, en la cual se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach para asegurar la fiabilidad de la escala y la homogeneidad de los ítems, y un análisis interfactorial, para el cual se emplearon técnicas de correlación (r de Pearson) para identificar la interrelación entre las dimensiones del constructo evaluado, permitiendo objetivar la praxis docente desde el autorreporte y la percepción estudiantil.

Finalmente, se realizó la fase de integración, que se da a través del proceso de triangulación. Esta, de acuerdo con Carter et al. (2014), es una técnica de análisis de datos que consiste en contrastar visiones o enfoques a partir de la información recolectada. A través de la triangulación se mezclan los métodos que se han usado en la investigación con el fin de identificar características del fenómeno. Denzin y Lincoln (2005) describen cuatro tipos de triangulación: la metodológica, la de datos, la de investigadores y, por último, la de teorías. Para la presente investigación se aplicó la triangulación metodológica, de datos y de teorías, ya que se hizo una triangulación de las técnicas

de recolección de información, considerando las categorías del estudio que se han utilizado para el diseño de los instrumentos de análisis documental, entrevista semiestructurada y grupo focal. Esto se desarrolló con el fin de identificar de qué manera las prácticas evaluativas de los docentes inciden en el logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, para caracterizar las prácticas de los docentes en evaluación para el aprendizaje, e inferir las transformaciones curriculares que se están implementando desde el enfoque de resultados de aprendizaje.

Así, el resultado de esta integración constituyó el fundamento empírico para la formulación de la Ruta Situada, asegurando que la propuesta no sea solo teórica, sino que responda a las necesidades reales detectadas en el estudio de caso.

A continuación, la Tabla 8 organiza y detalla los instrumentos diseñados para cada técnica de recolección de información, especificando sus propósitos, contenidos y forma de aplicación. Esta síntesis permite visualizar con claridad la relación entre las técnicas metodológicas previamente descritas y los instrumentos que las operacionalizan en el trabajo de campo, e incluye únicamente aquellos formatos que han sido revisados y validados por el equipo investigador para garantizar su pertinencia y coherencia con los objetivos del estudio.

Tabla 8

Ruta metodológica para la recolección de la información del presente estudio

Aspectos y Categorías de Análisis	Técnica	Fuentes	Propósitos
Transformaciones curriculares			
Criterios y orientaciones para el diseño de actividades curriculares con enfoque de resultados de aprendizaje	-Revisión documental.	-Documentos institucionales.	-Conocer los procesos de renovación curricular con enfoque de resultados de aprendizaje
Papel de las herramientas y estrategias para el logro de resultados de aprendizaje	- Grupos focales -Entrevista semiestructurada	-Estrategias y acciones de formación	

Aspectos y Categorías de Análisis	Técnica	Fuentes	Propósitos
Estrategias de formación orientadas a resultados de aprendizaje		Programas académicos	- Analizar las estrategias de formación orientadas a resultados de aprendizaje
Prácticas evaluativas	Grupo focal	Directores de unidades académicas	
Concepciones	-Entrevista semiestructurada		
Estrategias	grupal a	-Matrices de evaluación	-Reconocer y caracterizar las prácticas de evaluación del aprendizaje
Instrumentos	estudiantes.		
Buenas prácticas			
Resultados de aprendizaje		Docentes y directores de programas académicos	
Concepciones de aprendizaje			
Relación enseñanza, aprendizaje, evaluación			-Identificar las buenas prácticas de evaluación con enfoque de resultados de aprendizaje
Evidencias de aprendizaje		Estudiantes.	
Sistemas de evaluación del aprendizaje	Análisis documental	-Informes de resultados de aprendizaje y planes de mejoramiento	
Políticas	Entrevista semiestructurada		-Identificar los criterios y estrategias que orientan el diseño de sistemas de evaluación con enfoque de resultados de aprendizaje
Estrategias			
Instrumentos		-	

Nota. Elaboración propia.

En suma, el marco metodológico propuesto garantiza coherencia entre los objetivos de investigación y las decisiones técnicas adoptadas. La articulación del enfoque cualitativo, el estudio de caso y la combinación de entrevistas, grupos focales, análisis documental e instrumentos diseñados a la medida permite comprender en profundidad las prácticas evaluativas y su relación con los resultados de aprendizaje. Este andamiaje metodológico proporciona la solidez necesaria para interpretar los hallazgos y, a partir de ellos, formular orientaciones que contribuyan a la mejora continua del currículo y de los procesos de evaluación en la educación superior.

4.6. Criterios de Rigor y Ética

La calidad de esta investigación reconoce a la evaluación como una práctica social penetrada por dimensiones psicológicas, políticas y éticas. Siguiendo el marco institucional de la Universidad Santo Tomás, la evaluación se concibe como una acción de carácter comunicativo, humano y social que busca la mejora y la construcción participativa del sentido integral de la vida universitaria. En este sentido, la investigación se aleja de una visión puramente tecnocrática para situarse en una ética de la responsabilidad, donde la búsqueda del conocimiento sobre las prácticas evaluativas está orientada a la *perfectio* o realización plena del ser humano. Por esto mismo, el rigor metodológico no se limita al cumplimiento de procedimientos técnicos, sino que se entiende como un proceso de fundamentación argumentativa que articula evidencia empírica, coherencia teórica e interpretación situada. En consecuencia, el rigor en esta investigación se sustenta en tres ejes:

Validez como argumentación: La validez no se asume como una propiedad intrínseca de los instrumentos, sino como el resultado de la coherencia entre los datos, su interpretación y los usos que de ellos se derivan. Esto implica considerar tanto la validez instruccional —relación entre evaluación y aprendizaje— como la validez consecucional, que examina los efectos pedagógicos y éticos de las prácticas evaluativas.

Confiabilidad como suficiencia de información: En el marco del estudio de caso, la confiabilidad se entiende como la obtención de información suficiente, pertinente y consistente para sustentar las interpretaciones realizadas. En el componente cuantitativo, esta se garantiza mediante el análisis de consistencia interna de la escala EEFCo (Alfa de Cronbach), mientras que en el componente cualitativo se apoya en la densidad y saturación de la información recolectada.

Triangulación: La triangulación constituye la estrategia central de validación, al permitir el contraste entre fuentes, técnicas y perspectivas. La integración de datos cualitativos (discursos,

experiencias, documentos) y cuantitativos (resultados de la escala) reduce la incertidumbre interpretativa y fortalece la solidez de los hallazgos.

En cuanto a la dimensión ética, la investigación asume que no se trata únicamente del cumplimiento de protocolos formales, sino de un posicionamiento frente a los sujetos y al conocimiento que se produce sobre ellos. En este sentido, se reconoce que la evaluación del aprendizaje implica relaciones de poder, reconocimiento y producción de sentido, por lo que el proceso investigativo se orienta por principios de respeto, dignidad y responsabilidad. Siguiendo esta perspectiva, la investigación incorpora un compromiso con la justicia epistémica, reconociendo a docentes y estudiantes como sujetos de conocimiento cuyas voces no solo son fuente de información, sino elementos constitutivos del análisis. Esto implica evitar su instrumentalización y promover una lectura crítica de las prácticas evaluativas que considere sus efectos en la experiencia formativa. De igual manera, el estudio se rige por los lineamientos del Comité de Ética de la Universidad Santo Tomás, garantizando los siguientes principios:

Consentimiento informado: Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos, alcances y condiciones de su participación, la cual se realizó de manera voluntaria, con posibilidad de retiro en cualquier momento. También se respetaron las políticas de Habeas Data.

Privacidad y confidencialidad: La información recolectada fue tratada de forma confidencial, utilizando seudónimos y presentando los resultados de manera agregada.

Uso responsable de la información: Los datos obtenidos se emplearon exclusivamente con fines académicos y de investigación, evitando cualquier uso que pudiera afectar a los participantes.

No maleficencia y beneficencia: Se garantizó que la participación en el estudio no generara riesgos para los informantes y que los resultados contribuyan al mejoramiento de las prácticas evaluativas.

En síntesis, el rigor y la ética en esta investigación se articulan como un mismo principio orientador: garantizar que la producción de conocimiento sea metodológicamente sólida y, al mismo tiempo, respetuosa de las experiencias, voces y contextos que la hacen posible. Desde esta perspectiva, la validez última del estudio no solo reside en la consistencia de sus procedimientos, sino en su capacidad para aportar a la comprensión y transformación de las prácticas evaluativas en educación superior.

Capítulo 5

Análisis de Resultados

Reflexionar sobre la evaluación del aprendizaje en educación superior implica partir de la noción de práctica como categoría central de análisis. Más allá de la identificación de técnicas o instrumentos, abordar la evaluación desde esta perspectiva supone reconocerla como un proceso situado, configurado por decisiones pedagógicas, marcos institucionales y experiencias concretas de docentes y estudiantes. En este sentido, la noción de práctica se asume como una categoría operativa que permite analizar lo que ocurre en los escenarios educativos: las acciones que se despliegan, los significados que los actores les atribuyen y las condiciones en las que estas tienen lugar. Esta aproximación permite centrar la atención en la evaluación como experiencia vivida y no únicamente como prescripción normativa.

Visto de este modo, indagar sobre las prácticas evaluativas implica no solo describirlas, sino caracterizarlas y sistematizarlas en función de sus condiciones de producción, sus lógicas internas y sus efectos en el aprendizaje. Este enfoque dialoga con tradiciones de investigación educativa desarrolladas en el ámbito británico, donde el estudio de las “buenas prácticas” se vincula con la idea de una práctica informada por la evidencia (*Evidence-informed Practice*) y con procesos sistemáticos de indagación pedagógica. Autores como Dylan Wiliam (2011) han señalado que la mejora de la enseñanza no depende de la adopción de innovaciones aisladas, sino de la incorporación sistemática de prácticas de evaluación formativa integradas en la dinámica cotidiana del aula, a través de las cuales los docentes recogen evidencia del aprendizaje y ajustan continuamente su enseñanza. En esta misma línea, David Hargreaves (1999) la práctica educativa como un espacio de creación de conocimiento profesional, en el que los docentes no solo aplican saberes, sino que producen conocimiento pedagógico situado a partir de su propia experiencia. Desde esta perspectiva, la práctica educativa puede ser entendida como un campo susceptible de

indagación sistemática, orientada a producir conocimiento relevante para contextos específicos y a reducir la brecha entre la evidencia y la acción pedagógica

Asimismo, desde la evaluación formativa, la noción de evaluación para el aprendizaje, o *Assessment for Learning* (Black & Wiliam, 1998), subraya que las prácticas evaluativas adquieren sentido en la medida en que generan información útil para ajustar la enseñanza y favorecer la participación activa del estudiante. En este marco, el interés por las “buenas prácticas” no radica en establecer modelos universales, sino en comprender cómo determinadas experiencias logran articular principios como la retroalimentación, la autorregulación y el juicio evaluativo con las condiciones en las que se desarrollan. Así, la sistematización de prácticas no busca su reproducción mecánica, sino su interpretación crítica y su recontextualización. En consecuencia, la transformación de la evaluación hacia un enfoque formativo no puede entenderse como la simple adopción de técnicas innovadoras, sino como el resultado de procesos reflexivos sobre las prácticas existentes. Es en la medida en que estas prácticas son analizadas, problematizadas y resignificadas que se abren posibilidades reales de cambio pedagógico. La reflexión sobre las buenas prácticas se configura así como una condición para la construcción de una evaluación formativa entendida como mediación pedagógica. Comprender la evaluación desde esta perspectiva situada y relacional implica reconocer su complejidad y heterogeneidad.

Siguiendo esta lógica, su análisis requiere entonces de aproximaciones metodológicas que permitan captar dicha multiplicidad, lo que conduce a la pregunta por el papel de la triangulación en la investigación educativa. ¿Qué significa triangular en investigación educativa? Lejos de constituir un procedimiento técnico orientado exclusivamente a la validación de resultados (Denzin, 1978/2009), la triangulación se configura como una estrategia de producción de conocimiento (Bericat, 1998) que reconoce la complejidad, heterogeneidad (Flick, 2012, 2014) y el carácter relacional de los fenómenos educativos (Patton, 2002). Bajo esta mirada, el investigador no busca

una única verdad, sino lo que Richardson (1994) denomina una “cristalización”, que permite capturar la riqueza del fenómeno evaluativo en su contexto real.

Desde los planteamientos clásicos de Norman Denzin (1978/2009), la triangulación ha sido comprendida como el uso de múltiples métodos, fuentes de datos, investigadores o marcos teóricos con el propósito de contrastar y enriquecer la interpretación de un fenómeno. Posteriormente, autores como Uwe Flick (2014) han ampliado esta noción al señalar que no busca necesariamente la convergencia de resultados, sino la exploración de divergencias y tensiones entre distintas perspectivas, entendiendo que estas diferencias constituyen una fuente legítima de conocimiento. En esta misma línea, Michael Patton (1999) propone comprenderla como un proceso de profundización interpretativa que permite capturar la riqueza de los fenómenos sociales desde múltiples ángulos. Teniendo esto en cuenta, triangular no implica únicamente “corroborar” datos, sino articular una red de miradas que, al entrar en diálogo, permite construir una comprensión más compleja e interpretativamente densa del fenómeno investigado. En este sentido, la triangulación puede entenderse como una forma de conocimiento que reconoce el carácter polifónico de la realidad social, en la que múltiples voces —institucionales, docentes y estudiantiles— coexisten en tensión, aportando distintos niveles de sentido. Asimismo, implica asumir que el conocimiento producido es necesariamente situado, en tanto emerge de contextos específicos y condiciones históricas y culturales particulares.

Desde la propuesta de esta investigación, la triangulación se despliega como un principio organizador del análisis que pone en relación distintas dimensiones del fenómeno evaluativo. Por esto mismo, se triangulan voces al articular las perspectivas de directivos, docentes y estudiantes; se triangulan metodologías mediante la integración de entrevistas semiestructuradas, grupos focales, análisis documental y herramientas cuantitativas; se triangulan niveles de formación —pregrado,

especialización, maestría y doctorado—; y se triangulan perfiles docentes provenientes de distintos campos disciplinares.

Finalmente, la investigación incorpora una triangulación de contextos y modalidades, al incluir experiencias desarrolladas en entornos urbanos, rurales y de etnoeducación, así como en modalidades presencial, a distancia, e híbrida. Esta ampliación del campo de análisis permite reconocer que la evaluación no se configura de manera uniforme, sino que se adapta y resignifica en función de condiciones socioculturales y pedagógicas específicas. Esta estrategia no busca producir una síntesis homogénea de los datos, sino dar cuenta de la complejidad del fenómeno evaluativo, visibilizando tensiones, contradicciones y convergencias entre distintos niveles de análisis. Desde esta percepción, los resultados que se presentan a continuación deben leerse como una construcción interpretativa situada que emerge del diálogo entre múltiples voces, métodos y contextos. Esta articulación de perspectivas no solo permite una comprensión más amplia del fenómeno evaluativo, sino que pone en evidencia su carácter profundamente relacional, abriendo paso a la necesidad de comprender la evaluación como un proceso de diálogo intersubjetivo.

En este contexto, comprender las prácticas evaluativas como configuraciones situadas implica reconocer que su sentido no se produce de manera unilateral, sino en el espacio de interacción entre quienes enseñan y quienes aprenden. Centrar el análisis en las prácticas evaluativas implica, por lo tanto, reconocer que estas no pueden entenderse como acciones aisladas, sino como configuraciones relacionales en las que se articulan actores, significados y condiciones institucionales. La evaluación se configura así como un proceso de diálogo intersubjetivo en el que se negocian significados, se construyen criterios y se habilitan formas de participación que inciden en la experiencia de aprendizaje.

Ahora bien, en esta investigación, en coherencia con lo aquí planteado, no se le da mayor peso o relevancia a una voz sobre la otra; esta decisión no implica la desaparición de las asimetrías

propias del acto educativo, pero sí el reconocimiento de todos los actores como actores constitutivos del proceso educativo. En esta estructura, el estudiante se comprende como sujeto epistémico capaz de interpretar, cuestionar y apropiarse de los procesos evaluativos, al tiempo que el docente regula su práctica a partir de la información que emerge de esta interacción. Esto supone desplazar la idea de la evaluación como un acto centrado exclusivamente en la acción docente, para entenderla como una práctica relacional de mediación pedagógica, la cual articula enseñanza y aprendizaje en un mismo movimiento en el que docentes y estudiantes co-construyen sentidos sobre el aprendizaje.

En coherencia con esta perspectiva, la presentación de los hallazgos de esta investigación se estructura a partir de una lógica sistémica y multidimensional, que reconoce que la evaluación del aprendizaje no se configura como un acto aislado, sino como un dispositivo de mediación pedagógica atravesado por distintos niveles de realidad. Desde esta mirada, el análisis se organiza en tres niveles interconectados: el macrocurricular, que examina las fuerzas de cambio provenientes de las políticas nacionales e institucionales; el mesocurricular, centrado en la arquitectura de los programas y en la configuración de las prácticas evaluativas a nivel estructural; y el microcurricular, que profundiza en las vivencias, concepciones y prácticas de los actores en el aula.

Esta organización permite rastrear cómo las intenciones declarativas de la política se traducen, se tensionan o se reconfiguran al entrar en contacto con la práctica pedagógica situada, haciendo visible el carácter relacional y dinámico de la evaluación del aprendizaje. Asimismo, estos niveles de análisis se articulan con las dimensiones conceptual, práctica y socioemocional de la evaluación formativa, lo que posibilita comprender su incidencia en el aprendizaje desde distintos tipos de influencia —motivacional, de consolidación, anticipativa y temporal— en la experiencia educativa de los estudiantes. Por esto mismo, la exposición de los resultados no se limita a la descripción de datos, sino que busca dar cuenta de las relaciones, tensiones y configuraciones que

emergen entre políticas, estructuras y prácticas, constituyéndose en el fundamento empírico para las conclusiones y recomendaciones que se desarrollarán en el capítulo siguiente.

5.1. Resultado 1: La Evaluación para el Aprendizaje desde la Perspectiva Macrocurricular

El primer nivel de análisis de esta investigación examina la dimensión macrocurricular, comprendida como la fuerza declarativa y el marco regulatorio que configuran el horizonte de la evaluación en la educación superior. Esta perspectiva trasciende el análisis documental estático para posicionar a la evaluación como una variable mediadora fundamental, capaz de movilizar las estructuras de aprendizaje del estudiante a través de lineamientos de política y tendencias de calidad globales. En este apartado, se describen los hallazgos que dan cuenta de la transición desde modelos tradicionales de verificación hacia un paradigma de evaluación para el aprendizaje, analizando cómo las intenciones políticas nacionales e internacionales moldean las dimensiones instrumentales, cognitivas y axiológicas de la docencia.

A escala global, se identifica una alineación con marcos internacionales como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y las directrices de la UNESCO, que impulsan la estandarización de la calidad mediante el modelo de resultados de aprendizaje. No obstante, al contrastar estas tendencias con el escenario colombiano, los resultados revelan una tensión estructural crítica: mientras que normativas recientes como el Decreto 1330 de 2019 y el Acuerdo 002 de 2020 exigen la implementación de resultados de aprendizaje, el país enfrenta un vacío normativo específico en materia de evaluación para la educación superior. Esta ausencia de lineamientos nacionales deja las prácticas evaluativas supeditadas a la autonomía institucional o a interpretaciones pedagógicas fragmentadas, lo que justifica la necesidad de una ruta de evaluación situada. En el contexto específico del estudio de caso en la Universidad Santo Tomás, el análisis a

través del software Nvivo permite identificar una desarticulación operativa entre los pilares institucionales.

Esta sección evidencia, por tanto, el entramado de políticas de gran escala y la arquitectura institucional de la USTA, estableciendo los ejes narrativos que sustentan su modelo educativo integral. A través de la descripción de estas tendencias y tensiones en el nivel macro, se sientan las bases para comprender cómo estas declaraciones de intención se transforman en unidades operativas en el nivel mesocurricular y, finalmente, en vivencias pedagógicas en el aula microcurricular.

5.1.1. Análisis de Políticas Nacionales e Internacionales de Evaluación del Aprendizaje en Educación Superior

El análisis de las políticas nacionales e internacionales permite identificar que la evaluación del aprendizaje en la educación superior se configura a partir de un entramado normativo en constante evolución, en el que convergen referentes internacionales orientados a la estandarización del aprendizaje y un desarrollo normativo nacional que ha transitado progresivamente desde enfoques organizativos hacia modelos centrados en los resultados de aprendizaje.

En el contexto colombiano, el marco normativo fundacional —particularmente la Ley 30 de 1992— establece la educación superior como un servicio público cultural y reconoce el principio de autonomía universitaria, otorgando a las instituciones la potestad de definir sus propios modelos pedagógicos y prácticas evaluativas. Este principio, reforzado posteriormente por la Ley 115 de 1994 en su concepción de formación integral, configura un escenario en el que la evaluación no es prescrita de manera explícita por el Estado, sino que se delega a las instituciones en función de sus proyectos educativos.

No obstante, el análisis evidencia que este marco inicial, centrado en la organización del sistema, evoluciona hacia una creciente institucionalización de la calidad. La Ley 1188 de 2008

introduce el registro calificado como mecanismo obligatorio de verificación de condiciones mínimas, desplazando la atención hacia el cumplimiento de estándares relacionados con insumos y procesos. Este tránsito se ve constantemente reconfigurado por la influencia de marcos internacionales —como el Acuerdo de Bolonia (1999), las guías del Espacio Europeo de Educación Superior y las orientaciones de organismos como la UNESCO— que promueven una educación centrada en el estudiante y en el logro de resultados de aprendizaje.

Esta influencia internacional se articula en el contexto colombiano con iniciativas de política pública como el Acuerdo por lo Superior 2034 del CESU y el Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026, que consolidan una visión del sistema educativo orientada a la calidad, la equidad y la transformación pedagógica. En este marco legal y político, la evaluación comienza a ser concebida no solo como un mecanismo de verificación, sino como un componente estratégico para evidenciar el aprendizaje y orientar la mejora continua. Este giro se formaliza de manera explícita con el Decreto 1330 de 2019, que introduce los resultados de aprendizaje como eje central del sistema de aseguramiento de la calidad, definiéndolos como las declaraciones sobre lo que el estudiante debe conocer y ser capaz de hacer. A partir de esta normativa, la evaluación se articula directamente con la demostración de desempeños observables, consolidando su vínculo con los procesos de autoevaluación, acreditación y rendición de cuentas institucional. Esta lógica se refuerza con el Acuerdo 002 de 2020 del CESU y los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), que incorporan indicadores de logro y enfatizan la necesidad de sistemas internos de aseguramiento de la calidad basados en información sistemática.

Más recientemente, el Decreto 529 de 2024 introduce un matiz relevante al reconocer que los resultados de aprendizaje dependen directamente de las metodologías de enseñanza, abriendo la posibilidad de articular de manera más explícita la evaluación con la práctica pedagógica. Este elemento sugiere una evolución hacia una comprensión más integrada del proceso formativo, en la

que la evaluación deja de ser un componente aislado para vincularse con las dinámicas de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de estos avances, los hallazgos evidencian una tensión estructural en el sistema: mientras el marco normativo define con creciente precisión qué debe evidenciarse en términos de resultados de aprendizaje, mantiene una ambigüedad significativa respecto a cómo deben desarrollarse las prácticas evaluativas en el aula. Esta ausencia de orientaciones pedagógicas específicas genera un vacío normativo que desplaza la responsabilidad hacia las instituciones y los docentes, produciendo interpretaciones diversas y, en muchos casos, una reducción de la evaluación a procedimientos de verificación y cumplimiento.

En este sentido, el nivel macrocurricular muestra una configuración en la que la evaluación es fuertemente regulada en términos de resultados esperados, pero débilmente orientada en relación con su dimensión pedagógica, lo que configura el escenario de tensiones que se analizará en los niveles meso y microcurricular.

5.1.1.1. Referentes Normativos y Lineamientos Nacionales e Internacionales

Con el fin de complementar el análisis macrocurricular presentado, a continuación se sistematizan los principales referentes normativos y lineamientos nacionales e internacionales que configuran el campo de la evaluación del aprendizaje en educación superior. Esta organización permite visibilizar la evolución del marco regulatorio y su vínculo con la configuración de la evaluación como componente del sistema de aseguramiento de la calidad.

Configuración inicial: autonomía y marco fundacional (1992–1994): Este conjunto normativo establece el punto de partida del sistema de educación superior en Colombia, caracterizado por la centralidad de la autonomía institucional y la ausencia de lineamientos

específicos sobre la evaluación del aprendizaje, lo que sitúa las prácticas evaluativas en el ámbito de la decisión pedagógica de cada institución.

- **Ley 30 de 1992:** Se constituye como el pilar fundacional de la educación superior en Colombia, estableciendo el principio de autonomía universitaria. Su descripción en este capítulo resalta cómo otorgó a las Instituciones de Educación Superior (IES) la potestad de definir sus propios criterios de evaluación, aunque sin establecer lineamientos específicos para este nivel.
- **Ley 115 de 1994:** Aunque es la Ley General de Educación, funciona como un referente de contraste. Se describe aquí porque enmarca los fines de la educación y el concepto de evaluación integral, influyendo indirectamente en las concepciones pedagógicas de los docentes de la Facultad de Educación.

Giro internacional hacia resultados de aprendizaje (1999–2017): Este bloque evidencia un giro paradigmático en la educación superior, impulsado por referentes internacionales que desplazan el énfasis desde la enseñanza hacia el aprendizaje, promoviendo la adopción de los REA como eje articulador del currículo, la evaluación y la comparabilidad de los sistemas educativos.

- **Acuerdo de Bolonia (1999):** Documento clave que marca el giro hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Su descripción resalta la transición hacia programas estructurados por resultados de aprendizaje (*Learning Outcomes*), buscando la estandarización y comparabilidad internacional de los títulos.
- **Guías ANECA (2013):** Documentos oficiales de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España. Proporcionan las directrices técnicas para la redacción y evaluación de los resultados de aprendizaje. Se describen como el manual operativo que permite aterrizar el Acuerdo de Bolonia en prácticas evaluativas concretas.

- **Objetivos de Desarrollo Sostenible - ODS 4 (2015):** Situado en la Agenda 2030, este documento de la Organización de Naciones Unidas (ONU) redefine la evaluación no solo como medida técnica, sino como garante de una educación inclusiva y equitativa, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.
- **IESALC-UNESCO (2017):** Se describe como el marco conceptual que vincula la medición de resultados con el fortalecimiento de insumos y procesos institucionales para asegurar la calidad educativa en América Latina.

Consolidación de la Política Pública en Colombia (2008-2024): En este periodo se consolida una agenda nacional orientada a la calidad y la transformación del sistema educativo, en la que la evaluación adquiere un papel estratégico como mecanismo para evidenciar el logro de aprendizajes y articular las demandas de equidad, pertinencia y mejora continua.

- **Ley 1188 de 2008:** Regula de forma específica el registro calificado de los programas académicos, estableciendo los mecanismos de aseguramiento de la calidad necesarios para su funcionamiento.
- **Decreto 1075 de 2015:** Denominado Decreto Único Reglamentario del Sector Educación en Colombia, ratifica la autonomía de las instituciones para definir su Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) y señala que la evaluación debe ser formativa, continua y coherente con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- **Plan Decenal de Educación 2016-2026:** Constituye la agenda nacional del Ministerio de Educación Nacional (MEN), estableciendo desafíos estratégicos en formación docente, lineamientos curriculares y transformación pedagógica.

- **Acuerdo por lo Superior 2034 (CESU, 2014):** Representa el resultado de una reflexión nacional masiva. Su contenido relevante describe la necesidad de mecanismos adecuados para evaluar resultados de aprendizaje como eje de una educación centrada en el estudiante.

Actualización metodológica y articulación pedagógica (2019–2024): Este conjunto normativo reciente operacionaliza la transición hacia un modelo centrado en los resultados de aprendizaje, fortaleciendo la relación entre evaluación, aseguramiento de la calidad y prácticas pedagógicas, al tiempo que introduce una incipiente articulación entre los desempeños esperados y las metodologías de enseñanza.

- **Decreto 1330 de 2019 (MEN):** Es el eje transformador del sistema de calidad actual. Se describe como la norma que reglamenta el trámite de registros calificados y eleva los resultados de aprendizaje a condición obligatoria para la acreditación y el funcionamiento de los programas.
- **Acuerdo 002 de 2020 (CESU):** Este acuerdo se describe por su aporte en la definición de la relación entre competencias y resultados de aprendizaje, estableciendo que los segundos son la materialización evaluable de las primeras.
- **Resolución 021795 de 2020:** Establece los parámetros técnicos para la autoevaluación y la verificación de las condiciones de calidad de los programas ante el SACES
- **Consejo Nacional de Acreditación - CNA (2021):** Se describe como el lineamiento que insta a las instituciones a fortalecer sus Sistemas Internos de Aseguramiento de la Calidad (SIAC), integrando mecanismos de evaluación curricular y seguimiento de logros.
- **Decreto 529 de 2024:** Es el referente más reciente identificado en la tabla. Su descripción destaca un avance significativo: establece que los resultados de aprendizaje dependen directamente de las metodologías empleadas para enseñar y orientar los procesos de

formación, situando a las prácticas evaluativas como elementos de cualificación y autorreflexión.

Estos documentos se sintetizan a continuación en la Tabla 9.

Tabla 9

Referentes documentales legislativos y lineamientos sobre resultados de aprendizaje para los Sistemas de Educación Superior a nivel nacional e internacional

Documento	Año	Tipo	Contenido Relevante	Elementos de análisis
Ley 30 de 1992	1992	Ley	Fundamentos de la educación superior	Define qué es educación superior, una tipología de IES, reconoce la autonomía institucional para la libertad de cátedra.
Ley 115 de 1994	1994	Ley	Ley General de Educación	
Acuerdo de Bolonia de 1999. Espacio Europeo de Educación Superior	1999	Acuerdo	Acuerdo para redactar los módulos y programas de educación superior en términos de resultados de aprendizaje.	Incluye mejorar y estandarizar la descripción, el diseño y la estructura de los programas académicos
Ley 118 de 2008	2008	Ley	Por la cual se regula el registro calificado de programas de Educación Superior y se dictan otras disposiciones	Regula el registro calificado de programas de educación superior, estableciendo mecanismos de aseguramiento de calidad.
Agencia Española de Evaluación de la Calidad (ANECA)	2013	Guía	Guía en el Espacio Europeo De Educación Superior	Concepto de resultados de aprendizaje, redacción, implementación y evaluación de los resultados de aprendizaje
Acuerdo por lo Superior 2034 – CESU	2013-2014	Acuerdo	Reflexiones nacionales sobre las necesidades de construir una política pública en el ámbito de la educación superior	La educación-formación centrada en el estudiante y en el aprendizaje, y para garantizarlo los autores del documento y propuesta de lineamientos de acción que deberían ayudar a fortalecer el sistema de educación superior
4 objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	2015	Agenda 2030 Asamblea General de las Naciones Unidas	Educación de calidad	Busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos

Plan decenal de educación 2016-2026	2016	Guía	Hoja de ruta del MEN para definir la agenda nacional en educación	Establece desafíos estratégicos para el derecho a la educación, los lineamientos curriculares, la formación docente, la transformación pedagógica, entre otros.
Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)	2017	Concepto	Definir políticas más robustas, las cuales garanticen una educación de calidad	La medición de resultados de aprendizaje debe fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos
Decreto 1330 de 2019. Ministerio de Educación	2019	Decreto	Trámite de registros calificados para programas en educación superior	Criterios para otorgar la acreditación de alta calidad a las IES
Acuerdo 002 de 2020 Consejo nacional de Educación Superior – CESU	2020	Acuerdo	Actualización modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior	Relación entre competencias y resultados de aprendizaje al definir las competencias
Resolución 021795 del 19 de noviembre del 2020	2020	Acto administrativo	Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa	Reglamenta el proceso de obtención, modificación y renovación del registro calificado, planteando criterios de contenidos curriculares, definición de resultados de aprendizaje para todas las IES.
Consejo nacional de Acreditación – CNA	2021	Conferencia	Calidad de los programas académicos	Fortalecimiento de Sistemas Internos de Aseguramiento de la Calidad, los cuales deben contar con sistemas integrados de información sobre sus programas, logros, producción científica, mecanismos de evaluación de su currículo y de sus programas y acciones de fomento entre otras
Decreto 529 de 2024	2024	Decreto	Requisitos registro calificado para IES	Modelo pedagógico que caracteriza el proceso formativo donde se consideren los resultados de aprendizaje dependen directamente de las metodologías que se empleen para enseñar y para orientar los procesos de aprendizaje

Nota: Elaboración propia

En conjunto, la cartografía normativa presentada permite evidenciar que la evaluación del aprendizaje en la educación superior se configura en el nivel macrocurricular a partir de un sistema en el que convergen principios de autonomía institucional, marcos internacionales orientados al aprendizaje y una creciente regulación en torno a los resultados de aprendizaje y el aseguramiento de la calidad. Esta evolución da cuenta de un tránsito desde enfoques organizativos hacia modelos centrados en la evidencia del desempeño estudiantil, consolidando la evaluación como un componente estratégico dentro de los sistemas de calidad.

No obstante, este recorrido también pone en evidencia una tensión estructural: mientras el marco normativo define con creciente precisión qué debe ser evaluado —en términos de resultados de aprendizaje—, mantiene una ambigüedad significativa respecto a cómo deben desarrollarse las prácticas evaluativas en los contextos pedagógicos. Esta condición configura un escenario en el que la evaluación se encuentra fuertemente regulada en sus fines, pero abierta en sus formas, trasladando a las instituciones la responsabilidad de interpretar y operacionalizar estos lineamientos.

En este contexto, resulta pertinente analizar cómo estas orientaciones se concretan en el ámbito institucional, particularmente en la Universidad Santo Tomás, con el fin de comprender de qué manera el nivel mesocurricular traduce, adapta o tensiona las disposiciones del nivel macrocurricular en la configuración de sus prácticas evaluativas.

5.1.2. Análisis Documental de Políticas Institucionales de Evaluación del Aprendizaje

El análisis documental del estudio de caso de la Universidad Santo Tomás permite evidenciar que la institución ha desarrollado una estructura normativa y pedagógica que incorpora de manera explícita los principios de la evaluación para el aprendizaje, particularmente a través de su política curricular, sus sistemas de aseguramiento de la calidad y el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SEA). No obstante, los hallazgos muestran que esta configuración

institucional presenta una desarticulación operativa entre sus distintos niveles, lo que genera tensiones en la traducción de los principios declarados hacia las prácticas evaluativas.

El análisis documental se sustentó en tres pilares institucionales: la Política Curricular para Programas Académicos, el Informe de Autoevaluación y el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SEA), los cuales fueron examinados mediante el software Nvivo, a través de la técnica de etiquetado, con el fin de identificar patrones discursivos, categorías emergentes y relaciones entre los distintos niveles del modelo institucional. Estos documentos, articulados bajo el Modelo Institucional de Gestión Universitaria, permiten comprender la organización de la institución en términos de superestructura (intencionalidad formativa y filosofía institucional), estructura (dispositivos pedagógicos, su organización y funciones sustantivas) e infraestructura (recursos y condiciones).

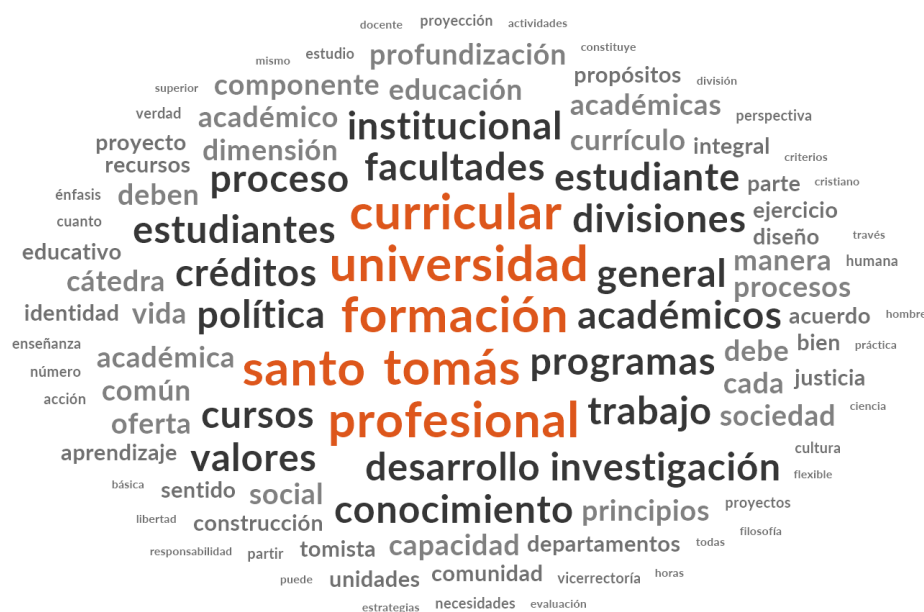
El análisis que se presenta parte de establecer la fuerza declarativa de los conceptos prevalentes que configuran el modelo integral de educación, los cuales orientan la política sobre evaluación del aprendizaje. Así, se identifican los ejes narrativos y se establecen las tensiones sobre las dimensiones políticas, programáticas y microcurriculares alrededor de la evaluación, en el caso de la Universidad Santo Tomás, así como las tendencias instrumentales, axiológicas y cognitivas para abordar el diálogo entre la evaluación sumativa y la evaluación para el aprendizaje, y se identifica el grado de interdependencia entre la heteroevaluación y la autorregulación como mediador de la movilización del aprendizaje desde el sujeto que aprende.

En un inicio se cotejan el conjunto de los documentos que contienen el modelo institucional de la Universidad Santo Tomás. En este punto se evidencia la fuerza orientadora y protagónica que soporta el modelo, la cual es el respaldo institucional como universidad y multicampus, al servicio del desarrollo de procesos académicos a través de sus programas, mediante modelos de gestión, y calidad, así como una red de proyección nacional (Ver Figura 4). Posteriormente, se analiza cada

Sin embargo, al procesar este documento, el análisis de las redes semánticas (ver Figura 5) evidencia que la narrativa se estructura principalmente en torno a la institucionalidad y los componentes disciplinares, situando, en la red semántica identificada, al estudiante como un elemento del sistema, pero con un menor peso semántico y no como el nodo central de la declaración política y la acción pedagógica.

Figura 5

Análisis documental Política Curricular - USTA



Fuente: Universidad Santo Tomás, Política Curricular para Programas Académicos (2004)
Procesado en Nvivo 15.3.4.

5.1.2.2. El Informe de Autoevaluación 2020: Verificación y Autorregulación

El Informe de Autoevaluación para la Renovación de la Acreditación Multicampus (2020) describe los avances logrados en el periodo 2015-2019, señalando el cumplimiento pleno de la misión y el proyecto institucional (4.8/5.0), y reflejando el proceso de verificación y autorregulación de la IE. El documento destaca avances en los sistemas de aseguramiento de la calidad y en la consolidación de estructuras académicas, al describir hitos de modernización administrativa y

académica, como la certificación multicampus bajo la norma ISO 9001:2015 y el fortalecimiento del Sistema Institucional de Aseguramiento de la Calidad (SIAC); a su vez identifica una necesidad de mejora crítica: la inclusión de criterios más explícitos sobre resultados de aprendizaje y la reducción de la dispersión de indicadores para facilitar el análisis de la calidad educativa. Este análisis revela que el énfasis se mantiene en la gestión de procesos, el cumplimiento de estándares y la visibilidad institucional, lo que refuerza una lógica de evaluación orientada a la acreditación y al control de calidad. Así, en este documento, y como se evidencia en la Figura 6, la narrativa está centrada en la Universidad como actor principal, y resalta a través de componentes asociados a la gestión de procesos, la investigación y la autoevaluación continua. Por su parte, al igual que en la política curricular, el estudiante continúa siendo representado como parte de los resultados del sistema, pero como un nodo de menor importancia, siempre como un elemento orientado hacia los fines de calidad y reconocimiento institucional más que como un agente activo en la construcción de su proceso evaluativo.

Figura 6

Análisis documental Informe Autoevaluación USTA



Fuente: Universidad Santo Tomás, Informe de Autoevaluación (2020). Procesado en Nvivo 15.3.4.

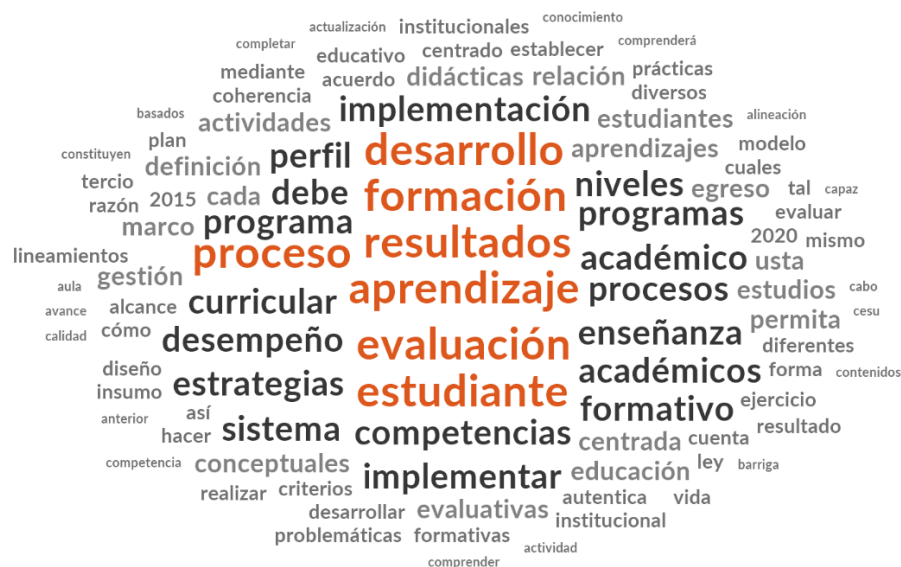
5.1.2.3. El Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes - SEA

El Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SEA) (2018/2021) es el dispositivo técnico-pedagógico encargado de operacionalizar las intenciones de la Política Curricular en el aula. Se define como el conjunto de actores, procesos y estrategias que permiten analizar y tomar decisiones sobre el desarrollo de competencias y resultados de aprendizaje (REA). En este documento, la evaluación se describe no como una medida final, sino como un seguimiento continuo que transita hacia una evaluación auténtica basada en el desempeño, utilizando rúbricas como instrumentos para juzgar la calidad de forma transparente.

En contraste a los dos documentos anteriores, y como se muestra en la Figura 7 (Análisis Sistema Institucional de autoevaluación de los Aprendizajes - SEA USTA), el SEA introduce un desplazamiento significativo en la concepción de la evaluación, al situar al estudiante como nodo central del proceso formativo, y al reconocer, mediante correlación de asociaciones, a la evaluación como un proceso continuo, auténtico y orientado al desarrollo de competencias y resultados de aprendizaje. Este sistema plantea una evaluación estructurada en momentos de diagnóstico, seguimiento, verificación y retroalimentación, promoviendo la autorregulación y la participación activa del estudiante en la construcción de su juicio evaluativo. No obstante, la figura permite observar que, aunque emergen tendencias asociadas a didácticas centradas en el estudiante, estas aparecen como declaraciones conceptuales y no como una descripción de la práctica docente consolidada.

Figura 7

Análisis Sistema Institucional de autoevaluación de los Aprendizajes - SEA. USTA



Fuente: Universidad Santo Tomás, Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes -SEA (2018)
Procesado en Nvivo 15.3.4.

La descripción de estos tres pilares documentales permite identificar una ruta clara donde la Política Curricular aporta los principios éticos y el horizonte de sentido (superestructura), el SEA define el método pedagógico-evaluativo (estructura) y el Informe de Autoevaluación mide la efectividad y sostenibilidad de ambos (infraestructura). Esta descripción evidencia que la Universidad ha transitado de una gestión de unidades aisladas hacia un Sistema Académico Integrado (SAI), donde la evaluación de resultados de aprendizaje se convierte en el lenguaje común para garantizar la "unidad en la diversidad" de sus sedes y seccionales.

Sin embargo, el análisis comparado de estos tres pilares deja en evidencia una tensión fundamental: esta integración normativa no es simétrica. Mientras los documentos de superestructura e infraestructura posicionan al estudiante como un elemento del sistema visto desde una lógica sistémica vinculada a la calidad y la acreditación, el SEA lo ubica como nodo central del proceso pedagógico, con una agencia proactiva en su proceso de formación. Esta diferencia en la configuración narrativa sugiere que la centralidad del estudiante en la evaluación, aunque declarada en el plano pedagógico, no se encuentra plenamente integrada en la cultura institucional, generando

una brecha entre el discurso formativo y su operacionalización. En este sentido, la Universidad Santo Tomás presenta una apropiación institucional del enfoque de evaluación para el aprendizaje que es sólida en el plano declarativo y estructural, pero que enfrenta desafíos en su articulación operativa. Esta desarticulación configura un escenario en el que la evaluación oscila entre una lógica de aseguramiento de la calidad y una aspiración de mediación pedagógica, lo que plantea la necesidad de dispositivos que permitan traducir estos principios declarados en prácticas concretas. Si la política busca transitar hacia un modelo centrado en el aprendizaje, se requiere entonces de instrumentos que permitan caracterizar cómo esa intencionalidad se vive en las facultades y programas.

En consecuencia, el análisis se desplaza a continuación hacia el nivel mesocurricular con el propósito de comprender cómo estas tensiones institucionales se manifiestan en las prácticas evaluativas de docentes y estudiantes, y en qué medida la evaluación para el aprendizaje se configura como una experiencia real en el aula. En este tránsito entre el nivel declarativo de las políticas y la experiencia pedagógica situada, la Escala de Evaluación Formativa para Instituciones de Educación Superior en Colombia (EEFCo) emerge como una herramienta estratégica para diagnosticar la alfabetización evaluativa y explorar las brechas existentes entre la norma institucional y las prácticas desarrolladas en el aula.

Con el fin de sintetizar los principales hallazgos derivados del análisis macrocurricular, la siguiente tabla (Tabla 10) presenta una integración entre los objetivos específicos abordados, la evidencia analizada y las interpretaciones construidas a partir de los resultados obtenidos.

Tabla 10

Resultado 1: Síntesis Hallazgos Perspectiva Macrocurricular

Objetivo específico	Hallazgo principal	Evidencia integrada	Interpretación
OE1	Los marcos normativos nacionales e institucionales	Análisis documental de políticas MEN,	Existe una alineación discursiva entre calidad,

Objetivo específico	Hallazgo principal	Evidencia integrada	Interpretación
	promueven una evaluación centrada en resultados de aprendizaje y aseguramiento de la calidad	CESU, CNA y documentos institucionales USTA	resultados de aprendizaje y evaluación formativa
OE2	La USTA ha desarrollado procesos de renovación curricular y diseño de sistemas institucionales de evaluación articulados con tendencias nacionales e internacionales	Documentos curriculares, SEA, autoevaluación institucional y análisis de buenas prácticas	La evaluación comienza a configurarse como eje de transformación curricular y gestión académica
OE3	Persisten tensiones entre la formalización institucional de la evaluación y su apropiación práctica en los distintos niveles curriculares	Contraste entre políticas institucionales y evidencia posterior del estudio	La consolidación de una cultura evaluativa formativa requiere procesos de mediación pedagógica y alfabetización docente
<i>Nota:</i> Elaboración propia			

A partir de estas tensiones identificadas en el nivel macrocurricular, el siguiente apartado profundiza en las dinámicas mesocurriculares asociadas a la alfabetización evaluativa docente y a las percepciones estudiantiles sobre la evaluación formativa.

5.2. Resultado 2: La Evaluación del Aprendizaje desde la Perspectiva Mesocurricular

El análisis del nivel mesocurricular permite profundizar en la manera en que las orientaciones macrocurriculares en torno a la evaluación del aprendizaje se traducen en estructuras, dispositivos y prácticas institucionales concretas. Mientras el nivel anterior evidenció la configuración normativa de la evaluación en términos de resultados de aprendizaje y aseguramiento de la calidad, este nivel se centra en comprender cómo dichas orientaciones son apropiadas, interpretadas y operacionalizadas en el contexto de los programas académicos y en las prácticas de los docentes. El nivel mesocurricular, por lo tanto, constituye un espacio intermedio en el que convergen las intencionalidades de la política educativa y las dinámicas de la práctica pedagógica, lo que lo convierte en un punto clave para identificar tensiones, mediaciones y formas de traducción

de la evaluación para el aprendizaje en la educación superior. Es en este nivel donde se configuran los dispositivos que orientan la acción docente y se definen las condiciones desde las cuales la evaluación puede —o no— adquirir un carácter formativo.

Para abordar este análisis, se recurre a la adaptación, construcción y aplicación de la Escala de Evaluación Formativa en Educación Superior en Colombia (EEFCo), la cual permite caracterizar las prácticas evaluativas desde tres dimensiones interrelacionadas: la dimensión cognitiva, asociada al conocimiento conceptual sobre la evaluación; la dimensión instrumental, vinculada a las prácticas y estrategias evaluativas en el aula; y la dimensión axiológica, relacionada con los aspectos sociales, emocionales y éticos de la evaluación. A partir de estas dimensiones, el análisis se orienta a identificar las formas en que la evaluación para el aprendizaje es comprendida, implementada y experimentada por docentes y estudiantes, así como las posibles tensiones entre estos niveles. De este modo, el presente apartado no se limita a la presentación de resultados derivados del instrumento, sino que busca dar cuenta de las configuraciones que emergen en el nivel institucional en relación con la evaluación, permitiendo avanzar en la comprensión de su carácter como práctica pedagógica situada.

Para este análisis, el desarrollo de este resultado se organiza en tres momentos: la definición de las unidades de análisis, la validación del instrumento y la presentación de los resultados empíricos, con el propósito de evidenciar las relaciones entre las concepciones, prácticas y experiencias evaluativas en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás.

5.2.1. Traducción, Adaptación Cultural y Validación de la Escala de Valoración de Conocimientos y Prácticas de Evaluación Formativa en Educación Superior

La traducción, adaptación cultural y validación de la Escala de Evaluación Formativa en Educación Superior (EEFCo), descrita en el capítulo metodológico, no constituye únicamente un procedimiento técnico orientado a garantizar la validez y fiabilidad del instrumento, sino que representa una operación de traducción epistemológica que permite situar el concepto de evaluación formativa en el contexto de la educación superior colombiana.

En este sentido, la adaptación de la escala —basada en la propuesta de Yan y Pastore (2022) y Pastore y Andrade (2019)— implicó no solo una adecuación lingüística de los ítems, sino una reconfiguración conceptual orientada a hacer inteligibles y operativas las nociones de evaluación formativa en relación con las prácticas reales de los docentes y las experiencias de los estudiantes.

Este proceso permitió desplazar la evaluación formativa de una noción abstracta, frecuentemente asociada a discursos pedagógicos generales, hacia una categoría analítica capaz de capturar su materialización en contextos institucionales concretos. Desde esta perspectiva, la escala EEFCo no se asume como un instrumento neutro de medición, sino como una mediación conceptual que traduce el enfoque de evaluación para el aprendizaje en dimensiones observables y analizables.

En particular, la estructuración del instrumento en tres dimensiones —conceptual, práctica y socioemocional— posibilita comprender la evaluación como una configuración relacional en la que se articulan saberes pedagógicos, acciones didácticas y disposiciones afectivas, superando visiones reduccionistas centradas exclusivamente en técnicas o instrumentos de evaluación.

Asimismo, la definición de los ítems como unidades de análisis permite establecer una relación directa entre la competencia docente en evaluación para el aprendizaje y su práctica autoinformada, al tiempo que incorpora la perspectiva de los estudiantes como sujetos que experimentan y resignifican dichas prácticas. Este doble enfoque posibilita analizar la evaluación no

solo como intención pedagógica, sino como experiencia vivida, evidenciando posibles convergencias o tensiones entre lo que el docente declara hacer y lo que el estudiante percibe.

La adaptación de la escala, a su vez, introduce un elemento clave para el análisis mesocurricular: la posibilidad de identificar patrones, regularidades y desarticulaciones en la configuración de las prácticas evaluativas a nivel de programas y unidades académicas. Más allá de ofrecer una medición descriptiva, la escala permite reconocer cómo se configuran ciclos de evaluación, criterios, procesos de retroalimentación y formas de problematización pedagógica en el contexto institucional, constituyéndose en un dispositivo de lectura que articula las dimensiones declarativas del nivel macrocurricular con las dinámicas operativas del nivel microcurricular.

La EEFCo se configura así como una herramienta estratégica para el análisis del nivel mesocurricular, en tanto permite objetivar la alfabetización evaluativa de los docentes y su incidencia en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, al tiempo que visibiliza las tensiones entre los discursos institucionales, las prácticas pedagógicas y las condiciones contextuales en las que estas se desarrollan.

En coherencia con lo anterior, la escala no solo aporta información sobre el grado de apropiación de la evaluación formativa en la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, sino que permite comprender la manera en que esta se traduce, se adapta o se tensiona en la práctica, constituyéndose en un puente analítico entre los niveles macro, meso y microcurricular. Por esto mismo, los resultados que se presentan a continuación no deben leerse únicamente como indicadores de medición, sino como expresiones de las configuraciones relacionales que definen la evaluación del aprendizaje en el contexto estudiado.

5.2.2. Definición de Unidades de Análisis de las Prácticas Evaluativas desde las Dimensiones Cognitiva, Instrumental y Axiológica

Con el propósito de analizar las prácticas evaluativas desde una perspectiva situada y multidimensional, se definieron unidades de análisis que permiten caracterizar la evaluación formativa en el nivel mesocurricular, articulando tanto referentes teóricos como evidencia empírica derivada del estudio de caso.

Estas unidades de análisis, en relación directa con las reflexiones presentadas en el marco teórico y conceptual, se construyen a partir de la Escala de Evaluación Formativa en Educación Superior (EEFCo), basada en la propuesta de Yan y Pastore (2022) y Pastore y Andrade (2019), la cual fue adaptada al contexto colombiano mediante un proceso de validación lingüística, cultural y de contenido. No obstante, en el marco de esta investigación, dichas categorías no se asumen de manera instrumental, sino que se reinterpretan como dispositivos analíticos que permiten comprender la evaluación formativa como práctica pedagógica situada.

Así, las prácticas evaluativas se organizan en tres dimensiones interrelacionadas:

Dimensión cognitiva (conceptual) [7 ítems]: Corresponde al conocimiento que posee el docente sobre los fundamentos de la evaluación formativa, incluyendo sus propósitos, principios y métodos. Esta dimensión da cuenta del nivel de comprensión teórica que orienta la toma de decisiones evaluativas, así como de la claridad conceptual sobre el papel de la evaluación en el aprendizaje.

Dimensión instrumental (práctica) [8 ítems]: Hace referencia a las acciones concretas que configuran la práctica evaluativa en el aula, tales como el diseño de actividades, la definición de criterios, la retroalimentación, y la participación de los estudiantes en procesos de autoevaluación y coevaluación. Esta dimensión permite analizar en qué medida la evaluación se configura como un medio para comprender, orientar y mejorar el aprendizaje.

Dimensión axiológica (socioemocional) [7 ítems]: Se relaciona con la conciencia que tiene el docente sobre los aspectos sociales, emocionales y éticos implicados en la evaluación.

Incluye elementos como la motivación, el bienestar, la percepción de justicia, y la construcción de relaciones pedagógicas que favorecen el aprendizaje. Esta dimensión permite reconocer la evaluación como una práctica social que incide en la experiencia subjetiva de los estudiantes.

A partir de estas dimensiones, se delimitan unidades de análisis que permiten identificar las formas en que la evaluación formativa se configura en la práctica docente, así como las tensiones entre su comprensión conceptual, su implementación y su impacto en los estudiantes. En particular, se retoma la distinción propuesta por Yan y Pastore entre evaluación formativa dirigida por el docente y evaluación formativa orientada al estudiante, lo que permite analizar el grado en que la evaluación promueve procesos de autorregulación y participación activa en el aprendizaje. Estas unidades de análisis constituyen el marco interpretativo desde el cual se examinan los resultados de la aplicación de la escala, posibilitando no solo la descripción de las prácticas evaluativas, sino la comprensión de las relaciones que se establecen entre conocimiento, acción y experiencia en el contexto de la educación superior.

A partir de la adaptación de la escala general, se derivan diez ítems que operan como subescalas, los cuales permiten establecer la relación entre la competencia docente en evaluación para el aprendizaje y su práctica autoinformada. Estos ítems se organizan como diez unidades de análisis que orientan la lectura del fenómeno evaluativo en el nivel mesocurricular, permitiendo identificar elementos clave como los ciclos de evaluación, la definición de criterios, las dinámicas de retroalimentación y los procesos de problematización pedagógica.

Estas unidades estructuran el análisis de las prácticas evaluativas en la Universidad Santo Tomás, y se presentan a continuación de manera esquemática en la Tabla 11.

Tabla 11

Unidades de análisis de las prácticas de evaluación formativa y su operacionalización en el nivel mesocurricular

Unidades de análisis Prácticas e Evaluación Formativa		Operacionalización
1	Planificación y diseño	Grado de claridad que otorga el docente en su práctica evaluativa en la definición de metas y objetivos de aprendizaje.
2	Instrumentos y Técnicas	Evaluación, selección y/o diseño tareas y/o instrumentos que sean pertinentes y coherentes en la evaluación de competencia a que debe alcanzar el estudiante, que le permite gestionar los procesos pedagógicos a cargo.
3	Retroalimentación	Práctica docente que le permite previa evaluación de desempeño, identificar y proporcionarle información útil al estudiante tanto cuantitativa como cualitativa, que da cuenta del progreso, se oriente, sugieran acciones que permitan mejorar sus competencias y avanzar hacia los resultados.
4	Motivación	Estrategia en la cual el docente emplea la evaluación formativa como activador y movilizador de las estructuras de aprendizaje de quien aprende y fortalecer en el estudiante su participación autorregulada.
5	Autoevaluación y Coevaluación	Práctica que fomenta el docente con los estudiantes para participación, dialogo y valoración de desempeño entre pares, mediado por este y apoyados en rubricas, evidencias, discusión de criterios y co-construcción de juicios interpretativos alrededor de la calidad del trabajo académico y que permita incrementar la autonomía y autorregulación.
6	Análisis de Información	Práctica de sistematización de información que le permite al docente recopilar a través de las evaluaciones formativas, información para ajustar su práctica y modelo pedagógico.
7	Fomento de la reflexión	Acciones docentes que promueven y fomentan espacios de reflexión con los estudiantes para identificar las propias necesidades y procesos de aprendizaje, sus fortalezas y deficiencias con el fin de fijar metas y orientarse al resultado.
8	Adaptabilidad	Modulación de las estrategias de evaluación formativa por parte del docente a las necesidades individuales del estudiante que involucran comprender las condiciones culturales y pedagógicas que configuran la experiencia evaluativa para el estudiante.
9	Contexto	El docente realiza integración explícita de la evaluación formativa en el contexto de aprendizaje como herramienta y estrategia mediadora para el aprendizaje.
10	Comunicación de Expectativas	El docente define, informa con claridad y coherencia el propósito, los criterios y expectativas de desempeño que serán considerados en la evaluación formativa.

En esta tabla se presenta la estructura de las unidades de análisis definidas para el estudio de las prácticas evaluativas desde la perspectiva mesocurricular. En ella se articulan diez unidades que permiten operacionalizar la evaluación formativa en el aula, organizadas en torno a elementos clave como la planificación, el uso de instrumentos, la retroalimentación, la motivación, la participación del estudiante, el análisis de la información y la adaptabilidad pedagógica.

Estas unidades no operan de manera aislada, sino que configuran un sistema interrelacionado que permite comprender cómo la evaluación se despliega como práctica

pedagógica. En particular, la columna de operacionalización explicita los criterios a través de los cuales cada unidad se traduce en acciones concretas del docente, lo que posibilita analizar la relación entre la comprensión conceptual de la evaluación y su implementación en el aula. Así, estas unidades permiten evidenciar no solo lo que el docente declara hacer, sino cómo se configura la evaluación en su práctica. La tabla actúa entonces no solo como síntesis las dimensiones analíticas del estudio, sino que establece el marco desde el cual se interpretan los resultados empíricos presentados en los siguientes apartados.

5.2.3. Resultados: Exploración de la Definición de la Evaluación Formativa en Docentes y Estudiantes de la Facultad de Educación USTA

En coherencia con la perspectiva asumida en esta investigación, la exploración de la evaluación formativa no se limita a identificar definiciones explícitas o conocimientos declarativos, sino que busca comprender cómo este concepto es apropiado, interpretado y vivido por los actores educativos en el contexto institucional. Los resultados que se presentan a continuación no pretender ser una verificación de definiciones correctas o incorrectas, sino una aproximación a las configuraciones de sentido que docentes y estudiantes construyen en torno a la evaluación del aprendizaje. Estas estructuras dan cuenta de la manera en que la evaluación formativa se traduce en prácticas, expectativas y experiencias, permitiendo identificar tanto niveles de apropiación como tensiones en su implementación. El análisis, bajo esta perspectiva, se orienta a reconocer las formas en que la evaluación es comprendida por los docentes, cómo es experimentada por los estudiantes y, especialmente, las posibles divergencias entre ambas miradas. Este enfoque permite situar la evaluación como una práctica relacional e intersubjetiva, en la que no existe una única definición, sino múltiples interpretaciones que emergen del encuentro —y en ocasiones del desencuentro— entre quienes enseñan y quienes aprenden.

5.2.3.1 Concepciones de Evaluación Formativa

Con el fin de explorar la comprensión del concepto de evaluación formativa en el contexto institucional, se formuló una pregunta abierta a docentes y estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás: *¿Cómo definiría usted el concepto de evaluación formativa?* La participación incluyó 30 docentes y 58 estudiantes de programas de pregrado, especialización y maestría, lo que permitió recoger una diversidad de perspectivas situadas en distintos niveles de formación. Para la participación, no se excluyó ningún participante, ni se dio una selección arbitrariamente de los mismos; tampoco se obligó a hacer parte de este en ningún sujeto. Esta muestra resultante se caracteriza, entonces, por su heterogeneidad en términos de género, identidad étnica, localización geográfica y trayectorias académicas, lo que enriquece la comprensión del fenómeno evaluativo desde múltiples posiciones y experiencias situadas.

Con el fin de profundizar en la comprensión del concepto de evaluación formativa, se realizó un análisis de las respuestas abiertas mediante un proceso de organización, sistematización y visualización de los términos más recurrentes. Este ejercicio permitió identificar los ejes semánticos que estructuran la aproximación conceptual de los participantes, evidenciando la “fuerza declarativa” del concepto en el contexto analizado (ver Figura 8).

La Evaluación Formativa es un proceso (63) de evaluación (47) de los aprendizajes (43) de manera continua (25) para retroalimentar (24) con el fin de que estos puedan mejorar (23) el desempeño de los estudiantes. a cargo de los docentes (14)

A partir de un total de 476 menciones, se identificó en una dispersión en el conglomerado narrativo. En esta estructura los términos “proceso”, “evaluación”, “aprendizaje” y “retroalimentación” funcionan como nodos centrales; no obstante, esta estabilidad semántica no implica una consolidación conceptual, sino más bien una asociación reiterativa de atributos que describen la evaluación, sin que estos se integren en un marco pedagógico articulado. En este

La Evaluación Formativa es un proceso (20) asociado al aprendizaje (17) del estudiante (16) con fines de evaluación (12) (23) continua (10) que permite mejorar en su enseñanza (12) formativa (7) a partir de la retroalimentación (7)

En sus respuestas, la evaluación formativa se configura principalmente como un proceso asociado al aprendizaje del estudiante, caracterizado por su continuidad, su orientación evaluativa y su vínculo con la retroalimentación como mecanismo de mejora. Los términos más recurrentes —“proceso”, “aprendizaje”, “evaluación”, “continuidad” y “retroalimentación”— estructuran un campo semántico relativamente estable, en el que la evaluación formativa es entendida como una cualidad del proceso evaluativo.

Ahora bien, el análisis de las 227 menciones evidencia una alta dispersión narrativa, lo que indica que estos elementos no se articulan en una concepción integrada. En estos detalles se da cuenta de que la evaluación formativa no aparece como una práctica pedagógica específica ni como una estrategia diferenciada para la movilización del aprendizaje, sino como un conjunto de atributos asociados a la evaluación en general. Asimismo, no se identifica una conexión explícita entre los términos “evaluación” y “formativa” como unidad conceptual, ni su vinculación con el modelo educativo institucional, lo que sugiere una apropiación parcial en el plano discursivo.

Por su parte, está la exploración del concepto por los estudiantes en la Facultad de Educación, quienes compartieron el concepto con el 33% del total de las menciones sobre la definición de evaluación formativa, lo que permite aproximarse a la siguiente definición:

La Evaluación Formativa es un proceso (43) de evaluación (35) de los aprendizajes (26) con fines formativos (23), para el desempeño de los estudiantes (22) que permite retroalimentar (17) de manera continua (15) y oportuna y permite que los docentes (12) puedan mejorar en su enseñanza (12) a los estudiantes (9)

La aproximación conceptual de los estudiantes presenta una estructura similar, en la que la evaluación formativa es definida como un proceso de evaluación de los aprendizajes orientado a la mejora del desempeño, mediado por la retroalimentación continua. Al igual que en el caso de los docentes, los términos más recurrentes configuran una comprensión centrada en atributos del proceso evaluativo, con una alta dispersión en las 362 menciones registradas.

Sin embargo, en las respuestas de los estudiantes se identifica un desplazamiento significativo: la evaluación formativa se articula con mayor claridad en torno al estudiante como sujeto del proceso, reconociendo su papel en la mejora del aprendizaje y en la apropiación de la retroalimentación. Este énfasis introduce un matiz relevante frente a la perspectiva docente, al situar la evaluación no solo como una acción del docente, sino como una experiencia que incide directamente en el proceso formativo del estudiante. Aun así, a pesar de este cambio, las definiciones no logran consolidarse como una categoría conceptual estructurada ni se vinculan de manera explícita con el modelo educativo institucional. En ambos grupos, la evaluación formativa permanece en el nivel de atributos generales del proceso evaluativo, sin alcanzar un grado de diferenciación que permita identificarla como un modelo pedagógico integrado en la práctica.

5.2.3.2 Prácticas Emergentes en las Definiciones de Evaluación Formativa

Con el propósito de profundizar en la comprensión de las definiciones reportadas por docentes y estudiantes, se realizó un segundo nivel de análisis orientado a identificar los modelos de evaluación subyacentes a sus respuestas. Para ello, las 160 definiciones recopiladas fueron examinadas a la luz de tres categorías: evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje y evaluación como aprendizaje.

Los resultados muestran la coexistencia de estos tres enfoques dentro de las concepciones expresadas por los participantes. La evaluación del aprendizaje aparece asociada principalmente a la

verificación de resultados, el cumplimiento de estándares y la acreditación de logros mediante mecanismos como exámenes, calificaciones y valoraciones finales. En este caso, tanto docentes como estudiantes la relacionan con la comprobación de desempeños al cierre de un proceso formativo.

Por su parte, la evaluación para el aprendizaje es comprendida como un conjunto de acciones orientadas al acompañamiento y mejora del proceso educativo. Los participantes destacan elementos como el diagnóstico continuo, la observación, la retroalimentación y el ajuste de la enseñanza a partir de evidencias recogidas durante el proceso. Desde esta perspectiva, la evaluación adquiere una función reguladora orientada a cerrar brechas de aprendizaje y favorecer el progreso de los estudiantes. Finalmente, la evaluación como aprendizaje se vincula con procesos de reflexión, metacognición y autorregulación. Los estudiantes la asocian con el reconocimiento de sus fortalezas, dificultades y avances, mientras que los docentes enfatizan su potencial para promover la autonomía y la construcción progresiva del juicio evaluativo. En este enfoque, la evaluación trasciende la función de medición para convertirse en una herramienta que favorece la comprensión del propio aprendizaje y la toma de decisiones sobre él.

Con el propósito de ilustrar las concepciones identificadas en el análisis, se seleccionaron algunos *verbatim* representativos de docentes y estudiantes de la Facultad de Educación. Estos fragmentos permiten observar cómo los participantes atribuyen significado a la evaluación formativa y evidencian los distintos énfasis desde los cuales es comprendida. Mientras que los docentes tienden a describirla desde categorías asociadas al acompañamiento pedagógico, la regulación de la enseñanza y la retroalimentación, los estudiantes la relacionan con su experiencia de aprendizaje, la comprensión de sus avances y la posibilidad de mejorar antes de la evaluación final.

Para los docentes, la evaluación formativa es entendida como:

"Proceso dinámico y constante, donde el objetivo principal no es solo calificar, sino monitorear el aprendizaje para proporcionar retroalimentación inmediata."

"La evaluación formativa es la brújula que guía tanto mi labor docente como el proceso de aprendizaje del estudiante."

"Es un proceso de permanente realimentación, ajuste y mejora de los conocimientos... buscando siempre la excelencia del estudiante."

"Un proceso dialógico, continuo, colaborativo y profundamente humanizante mediante el cual se evalúa y ayuda a tomar conciencia al estudiante de su desempeño."

"Uso de la evaluación como una herramienta de diagnóstico y mejora que permite tanto al docente como al estudiante ajustar sus estrategias en tiempo real."

Por su parte, los estudiantes conciben la evaluación formativa como:

"Una evaluación que no genera nota, es para visualizar el proceso."

"Un proceso continuo que se realiza durante el aprendizaje con el fin de identificar logros y dificultades para mejorar antes de la evaluación final."

"Es aquella que va más allá de una calificación cuantitativa pues esta busca identificar todas las capacidades... no señala lo negativo, sino que busca formar."

"Evaluación con la que se analizan las cualidades que se obtienen con los contenidos de los cursos y así nos vamos formando... tomando el error como fuente de aprendizaje."

"Proceso continuo que permite realizar una metacognición del aprendizaje."

El análisis de las definiciones permitió identificar importantes puntos de convergencia entre docentes y estudiantes. Ambos grupos coinciden en comprender la evaluación formativa como un proceso continuo, orientado al aprendizaje y apoyado en la retroalimentación como mecanismo

para reconocer fortalezas, dificultades y oportunidades de mejora. También, comparten la idea de que el error constituye una oportunidad de aprendizaje y reconocen que la evaluación formativa debería distanciarse de enfoques exclusivamente centrados en la calificación. No obstante, también emergen diferencias significativas en los énfasis otorgados a la evaluación formativa. Mientras los docentes tienden a describirla desde categorías asociadas al diseño pedagógico, la toma de decisiones y la regulación de la enseñanza, los estudiantes la interpretan principalmente desde su experiencia de aprendizaje, destacando aspectos como el acompañamiento, la comprensión de sus avances y la ausencia de una función punitiva asociada a la nota. Igualmente, los docentes enfatizan conceptos como autorregulación, coevaluación y mediación pedagógica, mientras que los estudiantes resaltan la dimensión contextual, el desarrollo personal y la utilidad práctica de la evaluación para su formación profesional.

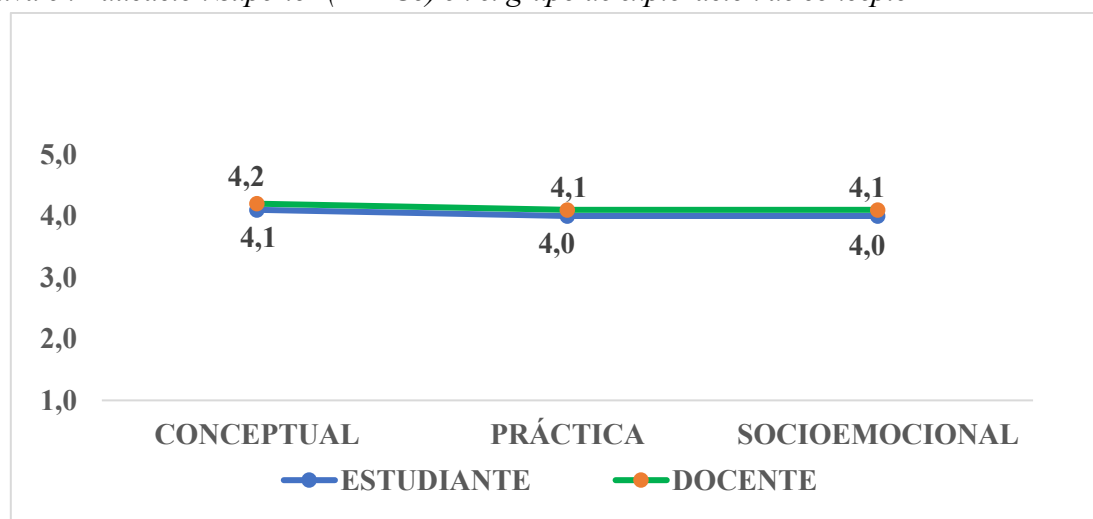
En conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que la evaluación formativa es reconocida y valorada por los distintos actores educativos; sin embargo, dicha apropiación se encuentra fragmentada. Las definiciones tienden a organizarse alrededor de prácticas, estrategias o atributos específicos, más que en torno a un modelo pedagógico articulado. Aunque se identifican elementos propios de la evaluación para el aprendizaje y de la evaluación como aprendizaje, continúa predominando una comprensión influenciada por lógicas asociadas a la evaluación del aprendizaje. Esto sugiere que la Facultad de Educación se encuentra en un proceso de transición hacia enfoques más formativos, pero aún sin alcanzar una comprensión compartida e institucionalmente articulada de la evaluación formativa como modelo pedagógico.

Ahora bien, en contraste con las definiciones declarativas obtenidas a partir de la pregunta abierta, la aplicación de la Escala de Evaluación Formativa en Educación Superior (EEFCo) introduce el elemento de la práctica, permitiendo analizar cómo se configura la evaluación formativa más allá del plano conceptual. Los resultados comparativos entre docentes y estudiantes

(ver Figura 9) evidencian una valoración relativamente homogénea entre ambos grupos, con una baja variabilidad general.

Figura 9

Comparativo de resultados de la Escala de valoración de conocimientos y prácticas de Evaluación Formativa en Educación Superior (EEFCo) en el grupo de exploración de concepto



Nota: Elaboración propia

Esta aparente convergencia sugiere que existe un marco común de comprensión en torno a la evaluación; pero, al analizar las dimensiones que componen la escala, se identifica una brecha significativa en la fundamentación del concepto. En particular, los resultados muestran que la evaluación formativa no se configura como un modelo pedagógico estructurado que integre de manera diferenciada sus dimensiones conceptual, práctica y socioemocional. Por el contrario, aparece fragmentada, sin una articulación clara entre el conocimiento sobre la evaluación, su implementación en el aula y su impacto en la experiencia de los estudiantes.

De manera consistente con los hallazgos de la exploración conceptual, se identifica que la evaluación formativa es comprendida principalmente como un elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje, asociado a la retroalimentación y orientado a la mejora del desempeño. No obstante, esta comprensión se encuentra subordinada a una lógica evaluativa más amplia en la que predomina

la evaluación sumativa, fuertemente vinculada a los requerimientos institucionales de medición, calidad y acreditación. En este contexto, la evaluación tiende a operar como un mecanismo orientado a la calificación y al seguimiento del rendimiento, en el que la función formativa se integra de manera parcial y, en muchos casos, subordinada a las exigencias del sistema. Esto evidencia una tensión estructural entre los discursos que promueven la evaluación para el aprendizaje y las prácticas que continúan respondiendo a lógicas de control y medición.

A pesar de ello, tanto docentes como estudiantes reconocen en la evaluación formativa una oportunidad para el acompañamiento del proceso de aprendizaje. Desde la mirada docente, esta se asocia con la posibilidad de orientar, retroalimentar y ajustar la enseñanza a partir del desempeño de los estudiantes. Por su parte, los estudiantes la identifican como un espacio que les permite reconocer sus dificultades, comprender sus avances y proyectar mejoras en su proceso formativo.

Es en este punto de tensión que la evaluación formativa emerge como un espacio de interacción entre quien enseña y quien aprende, en el que se habilitan posibilidades de retroalimentación, reflexión y ajuste del proceso pedagógico. Sin embargo, esta potencialidad no se encuentra plenamente consolidada como modelo, sino que opera de manera fragmentada, sin una integración explícita de sus dimensiones ni una articulación sistemática con el modelo educativo institucional. Por esto mismo, los resultados permiten identificar que, si bien la evaluación formativa es reconocida y valorada por los actores educativos, su configuración en la práctica se encuentra atravesada por tensiones entre el discurso pedagógico, las exigencias institucionales y las condiciones reales de implementación, lo que limita su consolidación como una práctica pedagógica estructurada en el contexto analizado.

5.2.3.3. Resultados de la Aplicación de Escala de Valoración de Conocimientos y Prácticas de Evaluación Formativa en Educación Superior en Docentes y Estudiantes Facultad de Educación USTA

Con el propósito de profundizar en la comprensión de las prácticas evaluativas desde las dimensiones conceptual, práctica y socioemocional, se presentó la Escala de Evaluación Formativa en Educación Superior (EEFCo) a docentes y estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás. Más que constituir únicamente una muestra, este conjunto de actores representa la diversidad de posiciones desde las cuales se vive, interpreta y practica la evaluación en la Facultad. En este sentido, sus voces permiten comprender la evaluación no como un procedimiento abstracto, sino como una experiencia situada, atravesada por trayectorias, condiciones institucionales y formas diferenciadas de relación con el aprendizaje.

Así, la aplicación del instrumento involucró a 293 participantes de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, entre docentes (41%) y estudiantes (59%) de programas de pregrado, especialización y maestría, cuyas experiencias configuran el núcleo empírico de esta investigación⁴. La muestra presenta una alta diversidad en términos etarios —con un 70% de participantes entre los 21 y 44 años—, de género (60% mujeres, 39% hombres y 1% población LGTBQ+) y de trayectorias formativas, así como una amplia distribución geográfica que abarca Bogotá y 19 departamentos del país. En el plano académico, los docentes se caracterizan por un alto nivel de cualificación —79% con maestría y 18% con formación doctoral— y por trayectorias profesionales consolidadas, mientras que los estudiantes provienen mayoritariamente de campos vinculados a la educación y las ciencias sociales, con distintos niveles de formación previa.

⁴ La caracterización detallada de los participantes, así como los perfiles docentes y estudiantiles, se presentan en el Anexo K de la investigación.

Asimismo, predomina la modalidad virtual (61%), seguida de la modalidad híbrida (33%), lo que da cuenta de un ecosistema formativo atravesado por procesos de transformación digital.

La escala presentada, de carácter ordinal, está compuesta por afirmaciones organizadas en tres dimensiones: conceptual, orientada al conocimiento sobre la evaluación formativa; práctica, relacionada con las estrategias evaluativas en el aula; y socioemocional, vinculada a los aspectos relacionales, motivacionales y de bienestar en los procesos de evaluación.

A partir de la aplicación de este instrumento, se presentan a continuación los resultados organizados en tres niveles: una lectura general de la evaluación formativa, un análisis comparativo entre niveles de formación y, finalmente, una exploración por dimensiones que permite identificar las configuraciones de la práctica evaluativa en el contexto institucional.

5.2.3.3.1. Resultados Generales de la Escala EEFCo

Los resultados generales de la Escala de Evaluación Formativa en Educación Superior (EEFCo) permiten identificar las tendencias globales en la valoración de las prácticas evaluativas desde la perspectiva de la autoevaluación docentes y la evaluación perceptual de la experiencia estudiantil. Estos dejan ver, desde los actores que intervienen en el proceso de práctica pedagógica, las caracterizaciones del uso de la evaluación, su comprensión y valoración, las cuales se dan no solo como un modelo, sino como recurso que permite retroalimentar tanto la práctica, como mediar el proceso y calidad del aprendizaje e incidir sobre los ajustes curriculares en contexto como una práctica social y emocional.

En términos generales, el índice EEF muestra una valoración alta de la evaluación formativa, con un promedio global de 4,3 en una escala de 1 a 5, lo que sugiere que, en el plano declarativo, las prácticas evaluativas son percibidas como alineadas con los principios de la evaluación para el aprendizaje. Esta tendencia indica un reconocimiento amplio de la evaluación

como un proceso orientado al aprendizaje, que integra elementos asociados al conocimiento, la práctica y la dimensión socioemocional.

No obstante, al desagregar los resultados por grupo, emergen diferencias significativas. Los docentes presentan un índice promedio de 4,7, con una tendencia consistente hacia valoraciones altas en su autoevaluación, mientras que los estudiantes reportan un promedio de 4,1, acompañado de una mayor dispersión en sus respuestas. Esta diferencia evidencia una discrepancia perceptual entre la valoración que los docentes hacen de sus prácticas evaluativas y la experiencia que los estudiantes tienen de estas, como puede verse en la Tabla 12.

Tabla 12
Comparativo general resultados escala EEFCo Docente y Valoración perceptual Estudiantes

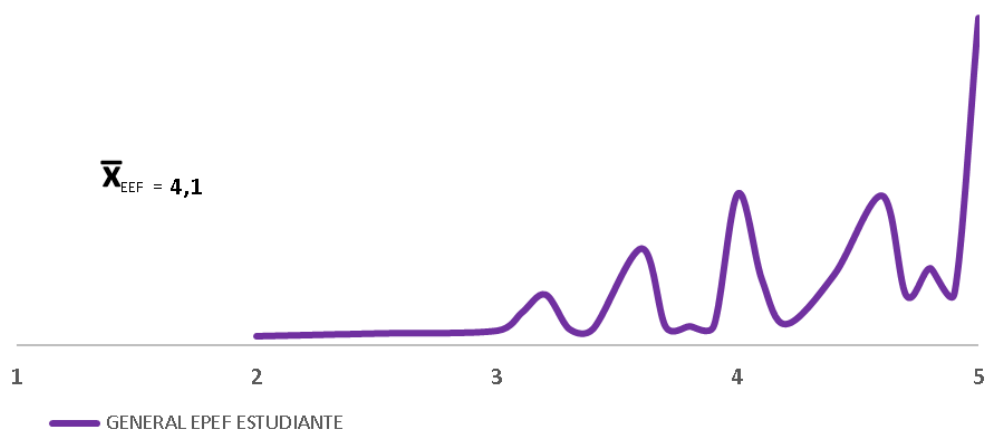
		Unidades de evaluación conocimiento y prácticas Evaluación formativa	Indice EEF POR DIMENSIÓN	Media GENERAL $\bar{x}$	Media DOCENTE $\bar{x}$	Media ESTUDIANTE $\bar{x}$
Dimensión conceptual	1	Evaluación	4,42	4,6	4,9	4,4
	2	Aprendizaje		4,2	4,3	4,2
	3	Actividades Vs Objetivo		4,7	4,9	4,6
	4	Tarea		4,6	4,8	4,4
	5	Resultado Vs Necesidad		4,4	4,6	4,3
	6	Participación		4,1	4,5	3,8
	7	Método		4,3	4,7	4,0
Dimensión Práctica	1	Variedad métodos	4,30	4,5	4,9	4,2
	2	Participación		4,0	4,3	3,8
	3	Habilidad		4,1	4,5	3,9
	4	Retroalimentación		4,2	4,6	4,0
	5	Mejora		4,4	4,9	4,1
	6	Retroalimentación Vs Mejora		4,4	4,9	4,1
	7	Propósito		4,6	5,0	4,3
Dimensión socioemocional	1	Criterio	4,38	4,5	4,8	4,3
	2	Comprensión compartida		4,4	4,8	4,1
	3	Valores, creencias y actitudes		4,0	4,6	3,7
	4	Retroalimentación Vs Motivación		4,1	4,4	3,9
	5	Estándares		4,5	4,9	4,2
	6	Bienestar		4,6	4,9	4,4
	7	Convicción sobre el derecho a beneficiarse		4,5	5,0	4,2
	8	Beneficio de las prácticas		4,5	4,9	4,2
TOTAL GENERAL			4,37	4,4	4,7	4,1

Esta brecha se hace aún más visible al analizar la distribución de las respuestas. Mientras que los docentes muestran un sesgo positivo hacia valores altos, lo que sugiere una alta confianza en el uso de la evaluación formativa, los estudiantes presentan un comportamiento más heterogéneo, con agrupaciones en distintos rangos de la escala. Este patrón indica la ausencia de una experiencia evaluativa homogénea, lo que sugiere que las prácticas de evaluación formativa no se configuran de manera consistente en el contexto analizado.

De manera complementaria, este comportamiento heterogéneo se evidencia con mayor claridad al analizar la distribución de las valoraciones realizadas por los estudiantes, donde se observa un patrón multimodal (ver Figura 10). Las puntuaciones no se concentran en un único valor, sino que se agrupan en distintos puntos de la escala, lo que indica la coexistencia de múltiples experiencias evaluativas dentro del mismo contexto institucional.

Figura 10

Resultados Escala Perceptual de Evaluación Formativa – EPEF - Estudiantes



En este punto se evidencia de manera consistente que la autoevaluación docente presenta puntuaciones superiores a la valoración perceptual de los estudiantes en todas las dimensiones analizadas. La diferencia, que oscila entre 0,5 y 1 punto en la escala, confirma la existencia de una brecha estructural entre la práctica reportada por el docente y la experiencia vivida por el estudiante.

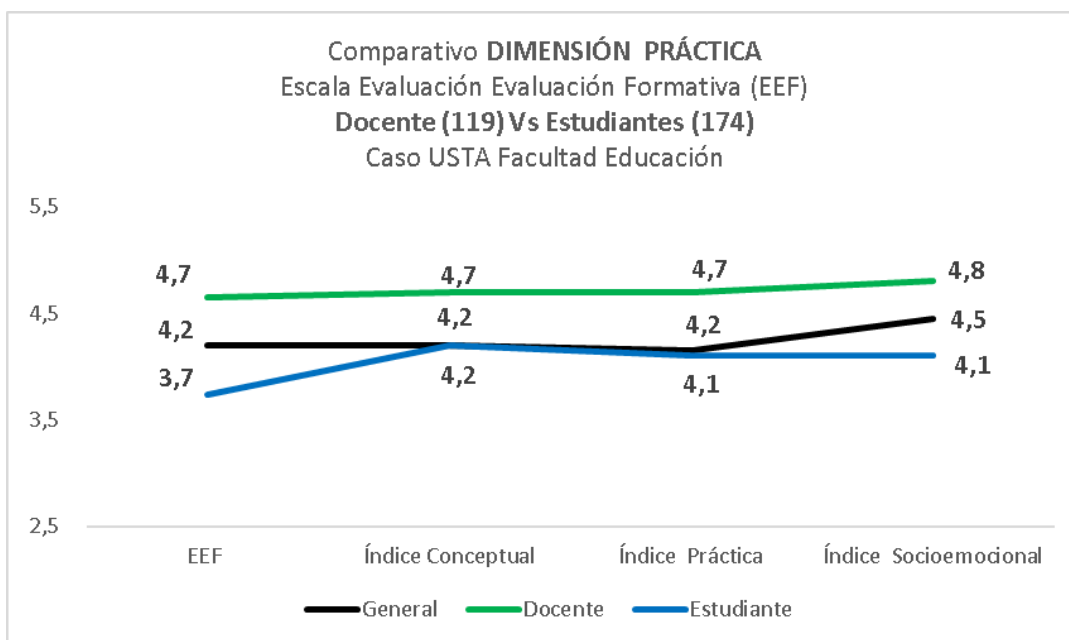
Este patrón sugiere que la evaluación formativa no se configura como una práctica homogénea, sino como un conjunto de experiencias diferenciadas que dependen de las dinámicas pedagógicas específicas, los estilos docentes y las condiciones de interacción en el aula.

La dispersión no solo refleja variabilidad en las respuestas, sino la ausencia de una comprensión compartida sobre lo que constituye la evaluación formativa en la práctica. Esta fragmentación puede estar asociada a la falta de criterios explícitos y compartidos en los procesos evaluativos, especialmente en lo relacionado con la retroalimentación, la claridad de los objetivos de aprendizaje y la construcción conjunta de criterios de evaluación. Así, la evaluación formativa no logra consolidarse como una experiencia coherente, sino que permanece sujeta a interpretaciones y prácticas particulares.

Así, aunque los resultados globales podrían interpretarse inicialmente como un indicador de alto desarrollo de la evaluación formativa, el análisis comparado revela que esta valoración no es compartida de manera uniforme entre los actores educativos. Por el contrario, se evidencia una tensión entre el autorreporte docente y la experiencia estudiantil, lo que pone en cuestión la consolidación de la evaluación formativa como práctica pedagógica estructurada. Como se presenta en la Figura 11, aunque las puntuaciones globales se mantienen en rangos altos, la distancia entre ambos grupos, que oscila aproximadamente entre 0,5 y 1 punto en la escala, indica que la discrepancia no responde a variaciones aisladas, sino a un patrón estructural en la percepción de las prácticas evaluativas.

Figura 11

Comparativo general resultados escala EEFCo Docente y Valoración perceptual Docentes vs. Estudiantes



Este comportamiento refuerza la idea de que la evaluación formativa, entendida como mediadora del aprendizaje, no se configura de manera equivalente para docentes y estudiantes. Mientras que en el autorreporte docente aparece como una práctica consolidada y coherente, en la experiencia estudiantil se presenta de forma más fragmentada y menos consistente, lo que pone en evidencia una tensión entre la intención pedagógica y su realización efectiva en el aula, reforzando el hallazgo previamente identificado en la exploración conceptual: la evaluación formativa se encuentra más consolidada como discurso que como práctica compartida.

Esta tensión general adquiere mayor claridad al desagregar los resultados por dimensiones y unidades de análisis, como puede observarse en la Tabla 10. En ella se evidencia que, aunque la valoración global de la evaluación formativa es alta en todos los casos, los docentes reportan sistemáticamente puntuaciones superiores a las de los estudiantes en las tres dimensiones analizadas —conceptual, práctica y socioemocional—, lo que confirma la existencia de una discrepancia estructural en la percepción de las prácticas evaluativas.

En las tres dimensiones analizadas —conceptual, práctica y socioemocional— los docentes reportan sistemáticamente puntuaciones superiores a las de los estudiantes, evidenciando una sobrevaloración de sus prácticas en relación con la experiencia vivida por quienes participan del proceso evaluativo. Esta brecha no es homogénea, sino que se intensifica en unidades específicas que resultan centrales para la evaluación formativa.

En la dimensión conceptual, las mayores discrepancias se presentan en aspectos como el método y la participación, lo que sugiere que, aunque los docentes reconocen la importancia de estos elementos, su implementación no es percibida de la misma manera por los estudiantes. En la dimensión práctica, la diferencia se acentúa en torno al propósito de la evaluación y los procesos de retroalimentación, evidenciando que estos no logran consolidarse como mecanismos claros de orientación del aprendizaje desde la perspectiva estudiantil.

Por su parte, en la dimensión socioemocional se identifican brechas particularmente relevantes en aspectos como la motivación y las actitudes frente a la evaluación, lo que sugiere que los componentes relacionales y afectivos de la evaluación formativa no están siendo plenamente experimentados por los estudiantes, a pesar de su reconocimiento en el discurso docente.

En su totalidad, estos resultados permiten afirmar que la evaluación formativa presenta un nivel de desarrollo desigual entre sus dimensiones, con una mayor consolidación en el plano conceptual y una menor apropiación en los niveles práctico y socioemocional. Esta configuración refuerza la idea de que la evaluación formativa, en el contexto analizado, se encuentra más estructurada como un marco de referencia que como una práctica pedagógica integrada y compartida.

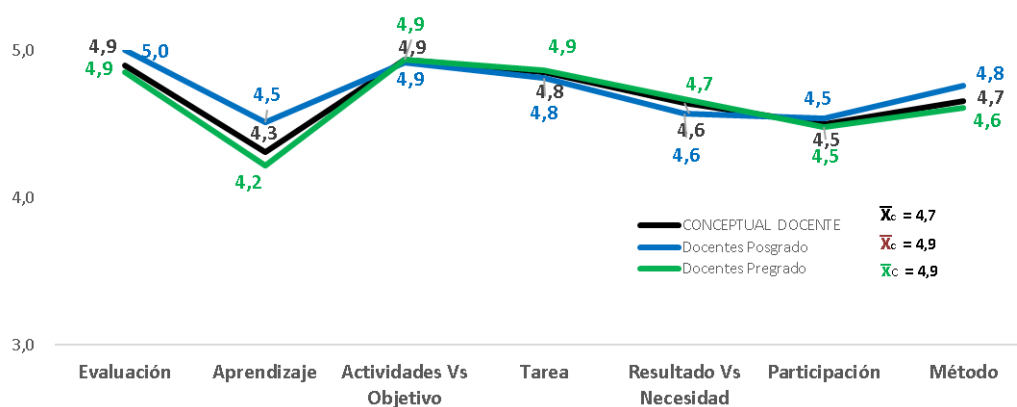
5.2.3.3.2. Resultados Dimensión Conceptual de la Evaluación Formativa

La dimensión conceptual de la evaluación formativa refiere al conjunto de conocimientos, comprensiones y principios que orientan la manera en que los actores educativos entienden el propósito, los métodos y el sentido de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este nivel se sitúan elementos asociados a la claridad de los objetivos de aprendizaje, la coherencia entre actividades evaluativas y criterios, así como la comprensión del papel de la evaluación como mediadora del aprendizaje.

Al analizar los resultados por nivel de formación, se observa que, en el caso de los docentes, la valoración de la dimensión conceptual se mantiene alta y relativamente homogénea tanto en pregrado como en posgrado, con promedios cercanos a 4,7–4,9 en todos los ítems (ver Figura 12). Esta estabilidad sugiere la existencia de un marco conceptual consolidado que orienta las prácticas evaluativas, independientemente del nivel en el que se desempeñen.

Figura 12

Comparativo Dimensión Conceptual Escala EEFCo. Puntuación General Pregrado vs. Posgrado – Docente



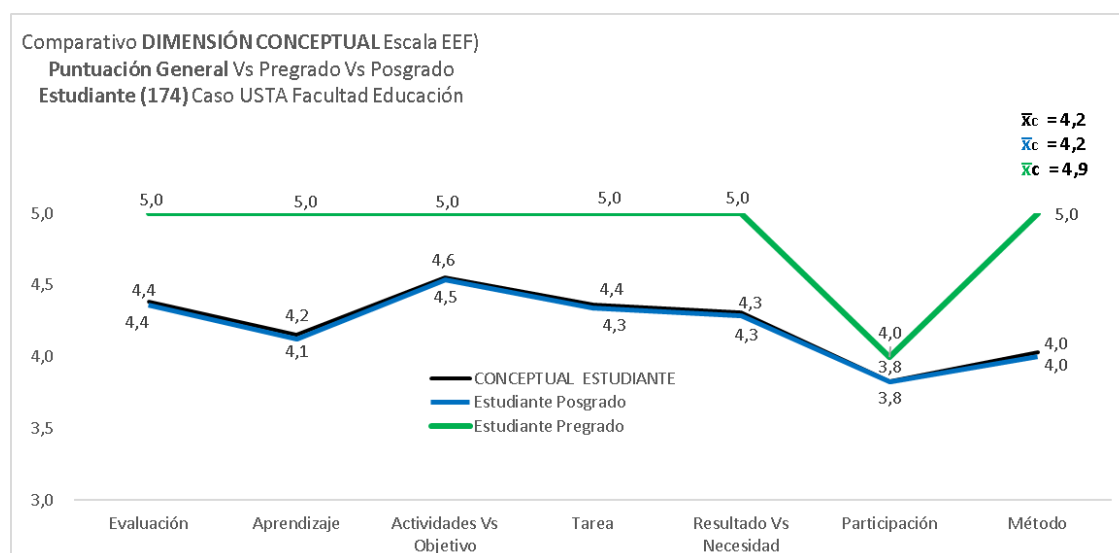
No obstante, esta homogeneidad también puede interpretarse como un efecto de estandarización de las prácticas docentes, posiblemente asociado a la participación simultánea de los profesores en distintos niveles de formación, lo que favorece la reproducción de criterios

evaluativos similares en diversos contextos. En este sentido, la dimensión conceptual aparece fuertemente anclada en una lógica disciplinar del currículo, en la que elementos como la coherencia entre actividades y objetivos, así como la definición de tareas y métodos, adquieren mayor centralidad que otros componentes vinculados a la experiencia del aprendizaje.

Esta tendencia se refuerza al observar que las valoraciones más bajas dentro del grupo docente se concentran en unidades asociadas al aprendizaje, la participación y la relación entre resultados y necesidades de los estudiantes, lo que sugiere que, aunque los principios de la evaluación formativa son reconocidos, su articulación con las trayectorias y necesidades de los estudiantes no ocupa un lugar central en la comprensión conceptual de la evaluación.

En contraste, los estudiantes presentan una valoración más baja y heterogénea de la dimensión conceptual, con un promedio general cercano a 4,2 y diferencias más marcadas entre pregrado y posgrado (ver Figura 13). Mientras que los estudiantes de pregrado tienden a asignar puntuaciones máximas en varios ítems, los de posgrado muestran valoraciones más moderadas y diferenciadas, lo que sugiere una relación más crítica con las prácticas evaluativas.

Figura 13
Comparativo Dimensión Conceptual Escala EEFCo. Puntuación General Pregrado vs. Posgrado – Estudiante



Esta variabilidad indica que la comprensión conceptual de la evaluación formativa no se encuentra consolidada como un marco compartido entre los estudiantes, sino que se configura de manera desigual según el nivel de formación, la experiencia académica y las expectativas frente al proceso educativo. En particular, la menor valoración en aspectos como el método y la participación evidencia que los principios de la evaluación formativa no siempre se traducen en prácticas comprensibles y significativas para quienes participan del proceso evaluativo.

Desde esta lectura, estos resultados permiten identificar una tensión estructural en la dimensión conceptual: mientras que los docentes parecen operar desde un marco relativamente estable de comprensión de la evaluación formativa, los estudiantes no logran apropiarse de este de manera equivalente, lo que dificulta la construcción de un lenguaje común en torno a la evaluación.

Así, la dimensión conceptual evidencia que la evaluación formativa, aunque presente en el discurso pedagógico, no se consolida plenamente como una categoría compartida que articule las prácticas docentes con la experiencia estudiantil. Esta brecha limita su potencial como mediadora del aprendizaje, al impedir que los criterios, propósitos y significados de la evaluación sean comprendidos, negociados y apropiados de manera intersubjetiva.

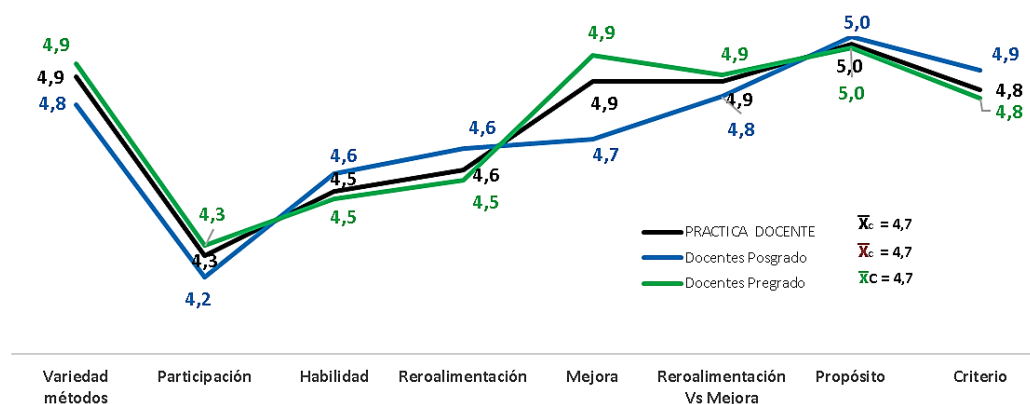
5.2.3.3. Resultados Dimensión Práctica de la Evaluación Formativa

La dimensión práctica de la evaluación formativa se refiere al conjunto de estrategias, acciones e interacciones que configuran la evaluación en el aula, particularmente en lo relacionado con la retroalimentación, la participación del estudiante, la autoevaluación, la coevaluación y la capacidad de la evaluación para orientar el aprendizaje. A diferencia de la dimensión conceptual, este nivel permite observar el grado en que los principios de la evaluación formativa se traducen en prácticas pedagógicas concretas.

En el caso de los docentes, la dimensión práctica presenta una valoración global alta ($\approx 4,7$), con una distribución relativamente homogénea entre pregrado y posgrado (ver Figura 14). Al igual que en la dimensión conceptual, no se evidencian diferencias significativas entre niveles de formación, lo que sugiere una estandarización de las prácticas evaluativas en distintos contextos académicos.

Figura 14

Comparativo Dimensión Práctica EEFCo General. Pregrado vs. Posgrado - Docente



Sin embargo, al analizar las unidades específicas, emergen tensiones relevantes. Mientras que aspectos como la variedad de métodos ($\approx 4,9$), el propósito de la evaluación ($\approx 5,0$) y los criterios evaluativos ($\approx 4,8-4,9$) alcanzan las valoraciones más altas, los componentes directamente vinculados con la interacción pedagógica presentan puntuaciones más bajas, especialmente la participación de los estudiantes en la evaluación ($\approx 4,2-4,3$), la retroalimentación ($\approx 4,5-4,6$) y el desarrollo de habilidades de autoevaluación.

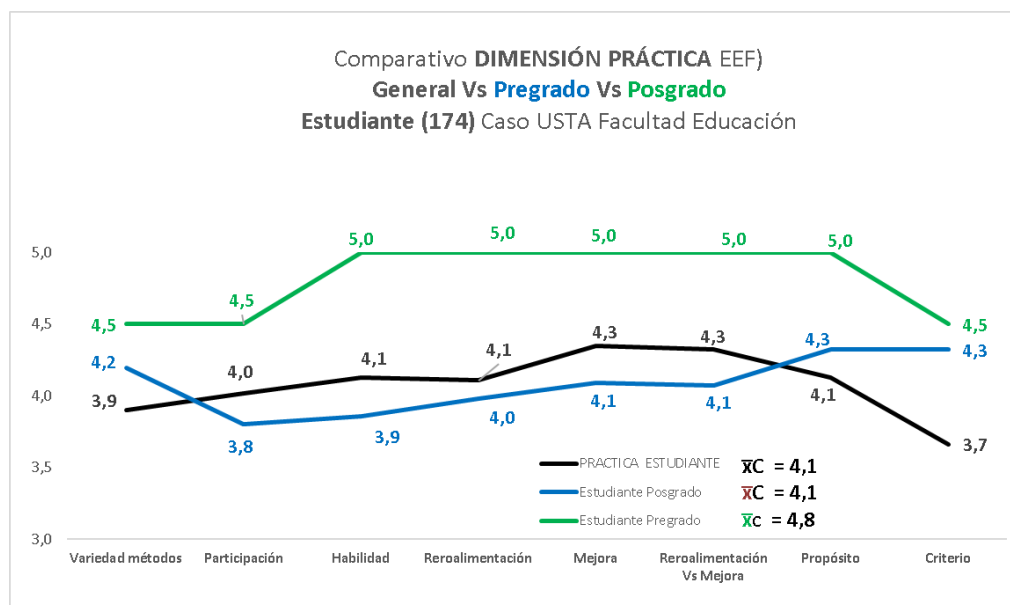
Este patrón sugiere que, aunque los docentes reconocen y valoran la estructura técnica de la evaluación —métodos, criterios y propósitos—, los elementos que configuran su dimensión

formativa en sentido estricto, como la participación activa del estudiante y la retroalimentación orientada al aprendizaje, no alcanzan el mismo nivel de consolidación en la práctica.

Por otro lado, desde la perspectiva estudiantil, la dimensión práctica presenta una valoración global menor ($\approx 4,1$) y una mayor dispersión en las respuestas, lo que confirma la heterogeneidad en la experiencia evaluativa (ver Figura 15). A diferencia de los docentes, aquí sí se evidencian diferencias significativas entre pregrado y posgrado, siendo los estudiantes de pregrado quienes asignan valoraciones más altas de manera sistemática, en contraste con una postura más crítica por parte del posgrado.

Figura 15

Comparativo Dimensión Práctica EEFCo General. Pregrado vs. Posgrado - Estudiante



Las unidades categoriales con menor valoración corresponden a la participación en procesos de coevaluación ($\approx 3,8$), la claridad del propósito de la evaluación ($\approx 3,7$) y la habilidad de autoevaluación ($\approx 3,9$), lo que indica que los estudiantes no perciben estos elementos como plenamente integrados en su experiencia formativa. Asimismo, la retroalimentación —tanto en

relación con las tareas como en su capacidad para generar mejora— se sitúa en niveles intermedios ($\approx 4,0-4,1$), lo que sugiere que no siempre cumple una función clara de orientación del aprendizaje.

En contraste, los aspectos mejor valorados corresponden a los criterios de evaluación, los propósitos y la variedad de métodos ($\approx 4,2-4,3$), lo que coincide con la tendencia observada en el grupo docente y refuerza la idea de que la evaluación se percibe con mayor claridad en su dimensión estructural que en su dimensión interactiva.

Los resultados de la dimensión práctica evidencian una disociación entre la estructura de la evaluación y su funcionamiento como mediadora del aprendizaje. Mientras que los elementos técnicos —criterios, métodos y propósitos— aparecen consolidados y coherentes en ambos grupos, los componentes que definen la evaluación formativa como práctica pedagógica —participación, retroalimentación y autorregulación— presentan niveles más bajos de apropiación, especialmente desde la perspectiva estudiantil. Esta configuración sugiere que la evaluación, en el contexto analizado, opera principalmente como un dispositivo organizado y técnicamente consistente, pero no necesariamente como un proceso interactivo que moviliza el aprendizaje de manera activa y reflexiva. En este sentido, la evaluación formativa parece mantenerse en un nivel declarativo y procedimental, sin lograr consolidarse plenamente como una práctica dialógica e intersubjetiva.

La diferencia entre pregrado y posgrado refuerza esta lectura: mientras que los estudiantes de pregrado tienden a valorar más positivamente las prácticas evaluativas —posiblemente por expectativas distintas o menor experiencia crítica—, los estudiantes de posgrado evidencian una percepción más diferenciada, lo que permite identificar con mayor claridad las limitaciones en la implementación de la evaluación formativa.

Así, la dimensión práctica pone en evidencia que la principal brecha no se encuentra en la ausencia de instrumentos o estrategias, sino en la forma en que estos se articulan con la experiencia del estudiante. La evaluación formativa, más que un problema de diseño, aparece como un

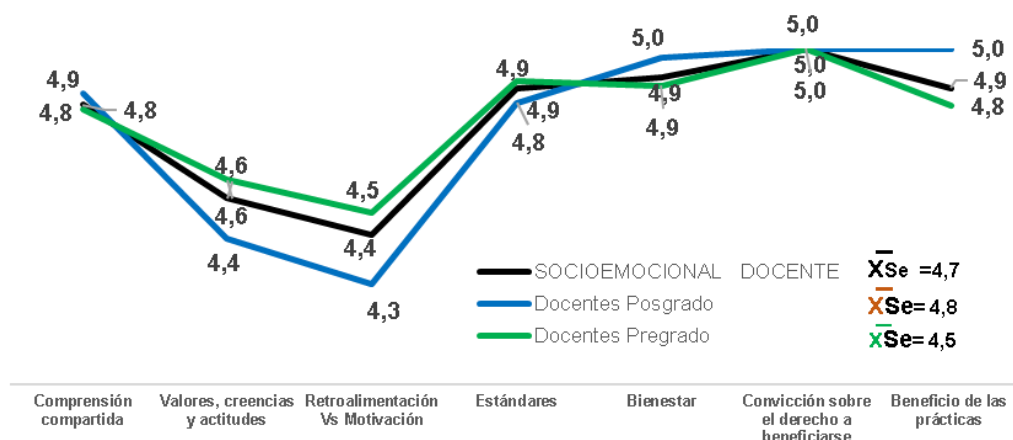
problema de mediación pedagógica, en el que los elementos clave para la movilización del aprendizaje —retroalimentación significativa, participación activa y autorregulación— no logran consolidarse como experiencias compartidas en el aula.

5.2.3.3.4. Resultados Dimensión Socioemocional de la Evaluación Formativa

La dimensión socioemocional de la evaluación formativa permite analizar la evaluación como una práctica social situada, en la que intervienen no solo criterios técnicos, sino también procesos de interacción, reconocimiento, motivación y bienestar. Esta dimensión resulta clave para comprender el grado en que la evaluación logra constituirse como una experiencia formativa significativa para los estudiantes.

En el grupo de docentes, la dimensión socioemocional presenta una valoración global alta ($\approx 4,8-5,0$), manteniendo la tendencia observada en las dimensiones anteriores (ver Figura 16). No se evidencian diferencias significativas entre pregrado y posgrado, lo que refuerza la idea de una relativa homogeneidad en la autoevaluación de las prácticas.

Figura 16
Comparativo Dimensión Socioemocional EEFCo General. Pregrado vs. Posgrado - Docente

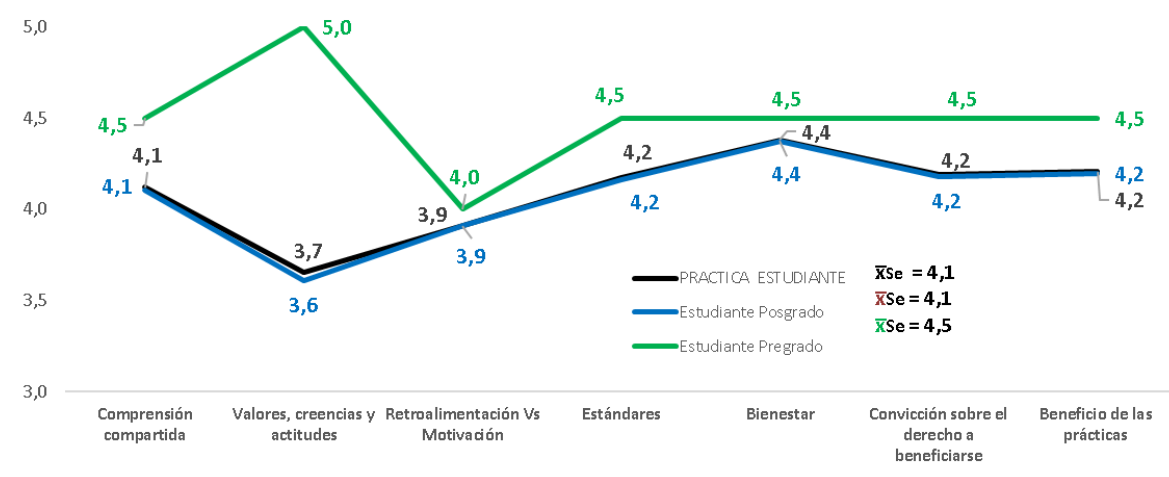


Sin embargo, al analizar las unidades específicas, se identifica que la categoría con menor valoración corresponde a la relación entre retroalimentación y motivación ($\approx 4,2-4,3$), lo que indica que, aunque la retroalimentación es reconocida como parte del proceso evaluativo, su impacto en la motivación del estudiante no es percibido con la misma fuerza.

De manera similar, las categorías asociadas a valores, creencias y actitudes ($\approx 4,4-4,6$) presentan valoraciones intermedias, lo que sugiere que los componentes subjetivos de la evaluación —como las disposiciones, percepciones y experiencias emocionales de los estudiantes— no ocupan un lugar central en la configuración de la práctica evaluativa. En contraste, los valores más altos se concentran en categorías como estándares, bienestar y convicción sobre el derecho a beneficiarse de la evaluación ($\approx 4,8-5,0$), lo que evidencia una fuerte apropiación normativa y ética de la evaluación formativa en el discurso docente. Ahora bien, desde la perspectiva estudiantil, la dimensión socioemocional presenta una valoración global menor ($\approx 4,1$), acompañada de una mayor dispersión en las respuestas, lo que refuerza la heterogeneidad de la experiencia evaluativa (ver Figura 17).

Figura 17

Comparativo Dimensión Socioemocional EEFCo General. Pregrado vs. Posgrado - Estudiante



En este caso, las diferencias entre pregrado y posgrado son más pronunciadas. Los estudiantes de pregrado tienden a otorgar valoraciones más altas —incluso alcanzando puntuaciones máximas (5,0) en categorías como valores, creencias y actitudes—, mientras que los estudiantes de posgrado presentan valoraciones más bajas y diferenciadas, especialmente en aspectos relacionados con la comprensión compartida, la motivación y la retroalimentación.

Las categorías con menor valoración corresponden a la relación entre retroalimentación y motivación ($\approx 3,9$ – $4,0$) y a los valores, creencias y actitudes ($\approx 3,6$ en posgrado), lo que sugiere que los estudiantes no perciben de manera consistente que la evaluación contribuya a generar procesos de motivación o reconocimiento significativo en su experiencia formativa.

Asimismo, aunque categorías como bienestar, estándares y beneficio de las prácticas alcanzan valoraciones relativamente altas ($\approx 4,2$ – $4,5$), estas no logran compensar la fragmentación en la experiencia socioemocional de la evaluación. En conjunto, los resultados de la dimensión socioemocional evidencian que esta es la dimensión que presenta mayor discrepancia perceptual entre docentes y estudiantes. Mientras que los docentes valoran positivamente la incorporación de los componentes sociales y emocionales de la evaluación, los estudiantes experimentan estos elementos de manera más fragmentada y menos consistente.

Esta brecha sugiere que la evaluación formativa, aunque reconocida como una práctica con implicaciones éticas y relacionales, no logra consolidarse plenamente como una experiencia que integre de manera efectiva los procesos emocionales y motivacionales del aprendizaje.

Particularmente significativa es la baja valoración de la relación entre retroalimentación y motivación en ambos grupos, lo que indica que la retroalimentación —uno de los pilares de la evaluación formativa— no está siendo percibida como un motor de aprendizaje, sino más bien como un componente informativo o correctivo, desvinculado de su potencial transformador.

Asimismo, la dispersión observada en categorías como valores, creencias y actitudes evidencia la

ausencia de una experiencia evaluativa compartida en términos de reconocimiento, sentido y apropiación, lo que limita la posibilidad de que la evaluación funcione como un espacio de construcción intersubjetiva del aprendizaje.

En este sentido, la dimensión socioemocional pone en evidencia que la principal debilidad de la evaluación formativa en el contexto analizado no radica en su formulación conceptual ni en su estructuración técnica, sino en su capacidad para constituirse como una práctica relacional que movilice el aprendizaje desde la experiencia del sujeto. Así, la evaluación aparece más como un dispositivo institucional que como una experiencia pedagógica significativa, lo que refuerza el hallazgo transversal del capítulo: la evaluación formativa se encuentra más consolidada en el plano discursivo que en su realización efectiva como práctica situada, compartida y transformadora.

En síntesis, el análisis mesocurricular de la evaluación formativa permite identificar que, aunque existe una alta valoración declarativa de sus principios y propósitos, su configuración como práctica pedagógica presenta un desarrollo desigual en sus distintas dimensiones.

En la dimensión conceptual, se evidencia una apropiación relativamente consolidada del lenguaje y los fundamentos de la evaluación formativa, lo que sugiere que esta ha sido incorporada como marco de referencia en el discurso pedagógico institucional. Sin embargo, al descender hacia la dimensión práctica, emergen tensiones relacionadas con la participación del estudiante, la retroalimentación y la autorregulación, lo que indica que estos elementos no se configuran de manera consistente en la experiencia educativa.

Esta brecha se profundiza en la dimensión socioemocional, donde se identifican las mayores discrepancias entre la autoevaluación docente y la percepción estudiantil. En este nivel, la evaluación formativa no logra consolidarse plenamente como una práctica relacional que integre los componentes emocionales, motivacionales y de reconocimiento necesarios para movilizar el aprendizaje.

De manera transversal, los resultados evidencian una discrepancia estructural entre el autorreporte docente y la experiencia estudiantil, lo que pone en cuestión la existencia de una comprensión compartida sobre el sentido y la función de la evaluación formativa. Mientras que en el discurso docente esta aparece como una práctica consolidada, en la experiencia de los estudiantes se manifiesta de forma fragmentada y heterogénea.

En este sentido, la evaluación formativa, en el contexto analizado, se configura más como un marco conceptual y normativo que como una práctica pedagógica plenamente integrada. Esta situación sugiere que el desafío no radica únicamente en la definición de políticas o en la implementación de instrumentos, sino en la capacidad de generar procesos de mediación pedagógica que permitan articular de manera coherente los niveles conceptual, práctico y socioemocional de la evaluación. A partir de estos hallazgos, se hace necesario profundizar en la comparación entre la autoevaluación docente y la valoración perceptual estudiantil, con el fin de identificar de manera más precisa las zonas de convergencia y divergencia que configuran la práctica evaluativa en el contexto institucional.

5.2.4. Comparación del Comportamiento Valorativo de la EEFCo entre Docentes y Estudiantes

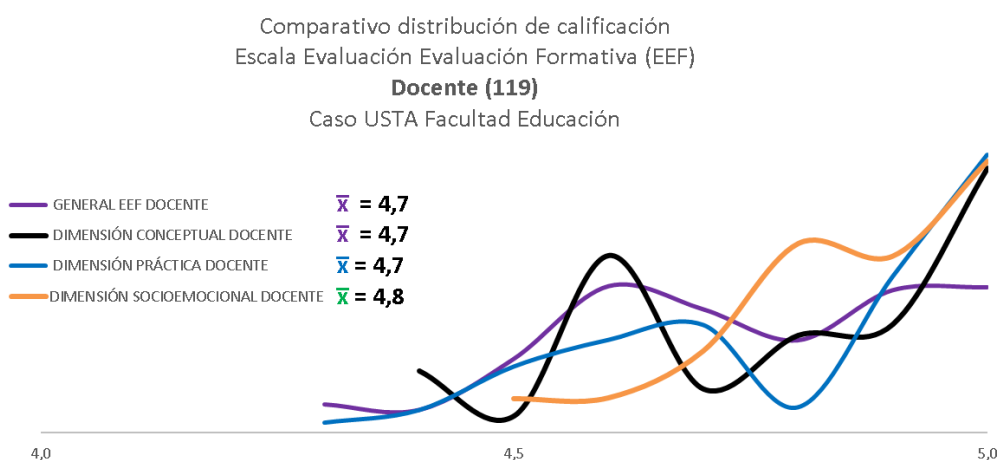
Con el fin de profundizar en la comprensión de las diferencias identificadas entre la autoevaluación docente y la valoración perceptual estudiantil, se realiza un análisis comparativo del comportamiento de las puntuaciones de la Escala de Evaluación Formativa en Educación Superior (EEFCo), a partir de la normalización estadística de los datos. Este análisis permite observar no solo los promedios, sino la distribución y dispersión de las valoraciones, evidenciando los niveles de consenso o fragmentación en torno a las prácticas evaluativas.

En el grupo de docentes, la distribución de las puntuaciones presenta un comportamiento relativamente concentrado, especialmente en la dimensión conceptual, donde se observa una

tendencia hacia la normalidad en la distribución de los datos (ver Figura 18), o sea que al menos el 66% de los docentes concuerdan con las unidades de criterio evaluadas. Esto indica que existe un alto grado de consenso entre los docentes en torno a los principios, propósitos y fundamentos de la evaluación formativa.

Figura 18

Comparativo Distribución de Calificación Escala EEFCo – Docente

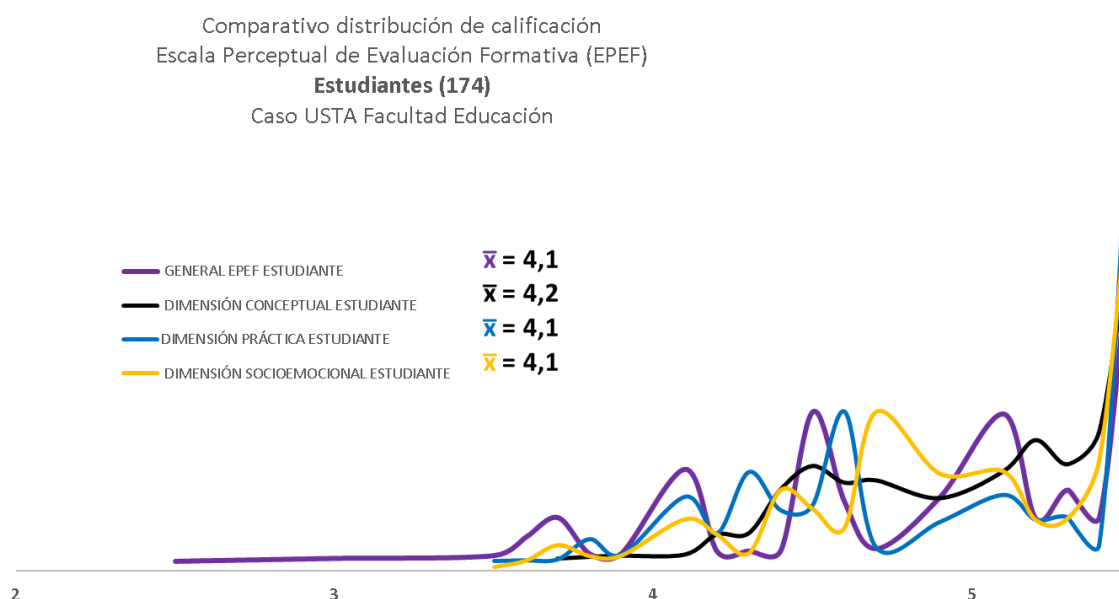


En términos interpretativos, este comportamiento sugiere que, al menos en el plano conceptual, los docentes comparten un marco común de comprensión sobre la evaluación formativa, lo que refuerza los hallazgos previamente identificados en las dimensiones analizadas. Es decir, la evaluación formativa se encuentra relativamente estabilizada como referente discursivo dentro de la comunidad docente.

No obstante, en las dimensiones práctica y socioemocional se observa una ligera mayor dispersión, lo que indica que, aunque existe una tendencia general hacia valoraciones altas, no todos los docentes experimentan o implementan estas dimensiones de manera homogénea. Esta variabilidad sugiere que la apropiación de la evaluación formativa, más allá de su comprensión conceptual, depende de condiciones particulares de la práctica pedagógica.

En contraste, el comportamiento de las valoraciones en el grupo de estudiantes presenta un patrón significativamente más disperso en todas las dimensiones analizadas (ver Figura 19). A diferencia de los docentes, no se identifica una distribución concentrada, sino un comportamiento multimodal, en el que las respuestas se agrupan en distintos puntos de la escala.

Figura 19
Comparativo Distribución de Calificación Escala Perceptual de Evaluación Formativa EEFCo – Estudiantes



Este patrón indica la ausencia de un criterio compartido en la valoración de las prácticas evaluativas, lo que sugiere que los estudiantes no experimentan la evaluación formativa como una práctica homogénea dentro del contexto institucional. Por el contrario, la evaluación aparece como un conjunto de experiencias diferenciadas, mediadas por factores como el nivel de formación, la modalidad educativa (virtual, distancia o presencial), el grado de interacción con el docente y la claridad en los procesos de retroalimentación.

La dispersión observada puede interpretarse como un indicador de fragmentación en la experiencia evaluativa, donde la evaluación formativa no logra consolidarse como una práctica

consistente y reconocible para todos los estudiantes, sino que depende de dinámicas específicas de cada contexto pedagógico.

La comparación entre ambos grupos permite identificar una diferencia estructural en la forma en que se configura la evaluación formativa en el contexto analizado. Mientras que en los docentes predomina un comportamiento relativamente homogéneo y alineado con los principios declarados de la evaluación formativa, en los estudiantes se evidencia una experiencia fragmentada y heterogénea. Esta diferencia no solo confirma la discrepancia perceptual identificada en los apartados anteriores, sino que permite comprenderla en términos más profundos: no se trata únicamente de una diferencia en las valoraciones, sino de una diferencia en la consistencia de la experiencia evaluativa.

En este sentido, la evaluación formativa se presenta como un modelo relativamente estabilizado en el plano del discurso docente, pero inestable en su realización práctica desde la experiencia del estudiante. La ausencia de consenso en las valoraciones estudiantiles indica que la evaluación no se configura como una práctica institucional compartida, sino como una experiencia situada y variable.

Así, este análisis refuerza el hallazgo central del capítulo: la evaluación formativa, en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, se encuentra más consolidada como un marco conceptual que como una práctica pedagógica consistente, lo que pone en evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de mediación pedagógica que permitan articular de manera efectiva las dimensiones conceptual, práctica y socioemocional en la experiencia educativa.

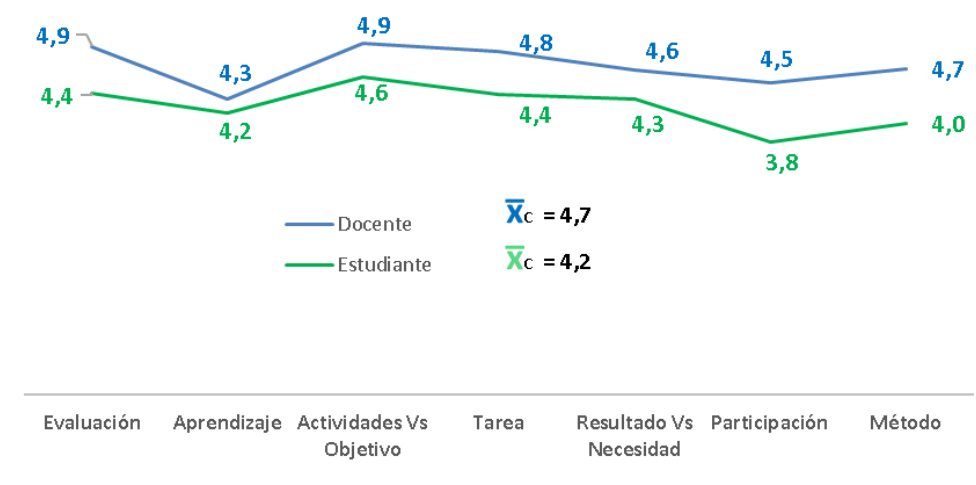
5.2.4.1. Dimensión Conceptual: Comparación Docente vs Estudiante

La comparación de la dimensión conceptual entre docentes y estudiantes permite profundizar en la discrepancia identificada previamente entre el plano declarativo y la experiencia evaluativa. En este caso, el análisis se realiza considerando el comportamiento general de ambos grupos, sin segmentación por nivel de formación, con el fin de identificar tendencias estructurales en la comprensión de la evaluación formativa.

Como se observa en la Figura 20, los docentes presentan una valoración promedio superior ($\approx 4,7$) frente a la de los estudiantes ($\approx 4,2$), lo que evidencia un gap consistente en todas las unidades categoriales asociadas a esta dimensión. Esta diferencia pone de manifiesto una tensión entre la concepción que los docentes tienen sobre la evaluación formativa y la manera en que esta es experimentada por los estudiantes.

Figura 20

Comparativo Dimensión Conceptual Escala EEFCo Docente vs. Estudiante



Las mayores discrepancias se concentran en unidades clave para la mediación del aprendizaje, particularmente en la participación de los estudiantes, los métodos de evaluación y la relación entre los resultados de aprendizaje y las necesidades formativas. En estos casos, las

diferencias alcanzan hasta un punto completo en la escala de valoración, lo que indica una divergencia significativa en la percepción de estos elementos.

En términos interpretativos, estos resultados sugieren que, aunque los docentes reconocen y valoran los principios rectores de la evaluación formativa —incluyendo sus propósitos, métodos y fundamentos—, estos no se traducen de manera equivalente en la experiencia del estudiante. Especialmente relevante es la baja valoración de la participación, que evidencia que los estudiantes no se perciben como agentes activos en los procesos evaluativos, a pesar de que este componente es central en la definición teórica de la evaluación formativa.

Asimismo, la diferencia en la valoración de los métodos de evaluación y en la articulación entre resultados y necesidades de aprendizaje indica que los estudiantes no reconocen plenamente la coherencia interna del proceso evaluativo, lo que limita su potencial como herramienta de orientación y regulación del aprendizaje.

La dimensión conceptual, que en el discurso docente aparece como relativamente consolidada, revela al ser contrastada con la experiencia estudiantil una brecha en la apropiación compartida de sus fundamentos. Esta situación sugiere que la evaluación formativa no opera como un lenguaje común entre docentes y estudiantes, sino como un marco conceptual que no logra ser plenamente internalizado ni experimentado de manera conjunta en el proceso educativo.

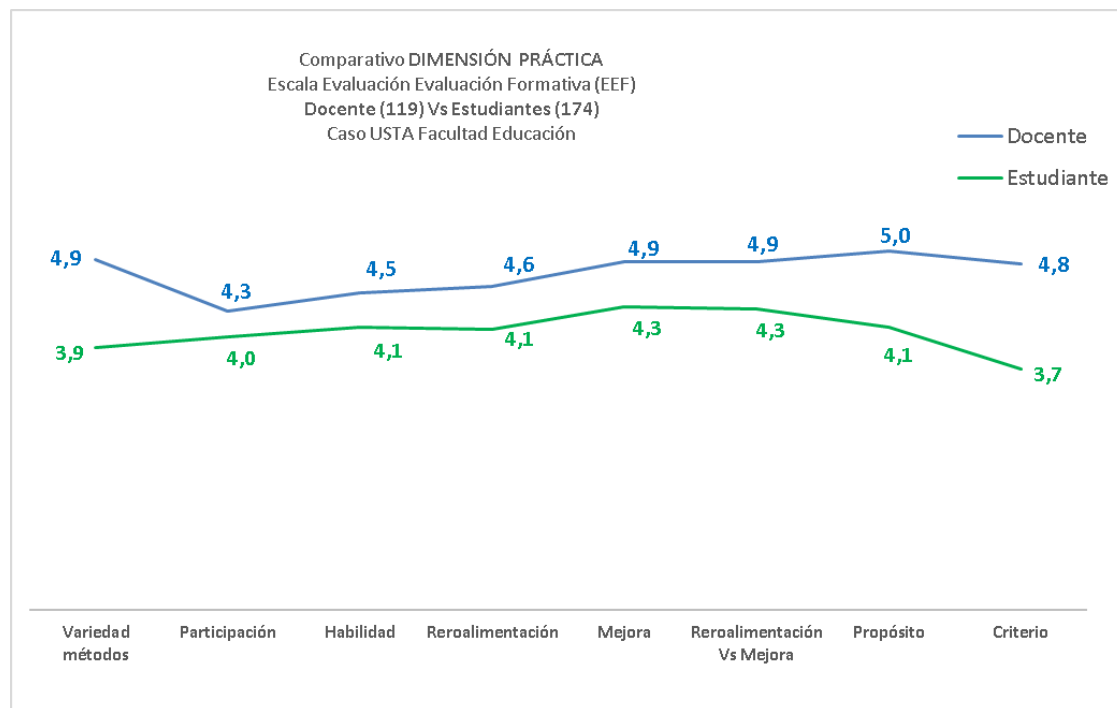
5.2.4.2. Dimensión Práctica: Comparación Docente vs Estudiante

La comparación entre docentes y estudiantes en la dimensión práctica permite profundizar en las diferencias identificadas en la implementación de la evaluación formativa como mediadora del aprendizaje. Como se observa en la Figura 21, los docentes presentan de manera consistente valoraciones superiores en su autoevaluación ($\approx 4,8-5,0$), mientras que los estudiantes reportan

puntuaciones más bajas ($\approx 3,7-4,3$), lo que confirma la existencia de una brecha sostenida entre la práctica declarada y la experiencia evaluativa.

Figura 21

Comparativo Dimensión Práctica EEFCo Docentes vs Estudiantes



Esta diferencia se hace particularmente evidente en unidades clave de la evaluación formativa. Las mayores discrepancias se concentran en los criterios de evaluación ($\approx 3,7$ estudiantes vs $\approx 4,8$ docentes), la variedad de métodos evaluativos ($\approx 3,9$ vs $\approx 4,9$) y el propósito de la evaluación ($\approx 4,1$ vs $\approx 5,0$), donde las diferencias alcanzan entre 0,9 y 1 punto en la escala. Estas unidades, que en el discurso docente aparecen como altamente consolidadas, no son percibidas con la misma claridad ni consistencia por parte de los estudiantes.

Desde la interpretación, estos resultados sugieren que los elementos estructurales de la evaluación —criterios, métodos y propósitos— no logran ser plenamente comunicados ni apropiados en la experiencia del estudiante, lo que limita su función orientadora dentro del proceso de aprendizaje. Es decir, aunque la evaluación se diseña como un sistema coherente desde la

perspectiva docente, no se traduce necesariamente en una experiencia comprensible y significativa para quienes participan de ella.

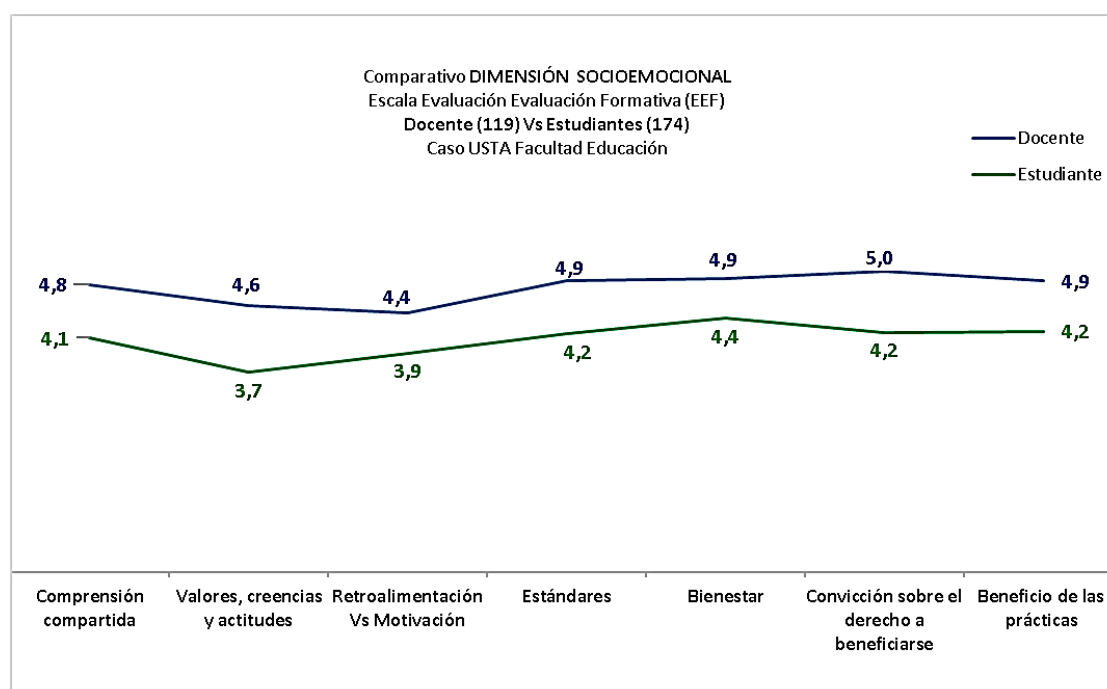
Asimismo, las valoraciones intermedias en categorías como retroalimentación y su relación con la mejora del aprendizaje indican que este componente, central en la evaluación formativa, no logra consolidarse como un mecanismo efectivo de regulación del aprendizaje desde la perspectiva estudiantil; la retroalimentación, más que operar como una herramienta de orientación y transformación, parece mantenerse en un nivel informativo, sin generar plenamente procesos de ajuste y mejora. La dimensión práctica, por lo tanto, evidencia que la principal brecha no se encuentra en la ausencia de estrategias evaluativas, sino en su mediación pedagógica. La evaluación formativa, aunque estructurada y valorada positivamente en el autorreporte docente, no se configura como una experiencia consistente de aprendizaje para los estudiantes, lo que limita su capacidad para promover la autorregulación y la autonomía.

5.2.4.3. Dimensión Socioemocional: Comparación Docente vs Estudiante

La comparación entre docentes y estudiantes en la dimensión socioemocional permite analizar los componentes relacionales, afectivos y éticos de la evaluación formativa. Como se observa en la Figura 22, esta dimensión presenta una menor distancia promedio entre ambos grupos en comparación con las dimensiones conceptual y práctica, con brechas que oscilan entre 0,5 y 0,9 puntos. No obstante, esta menor diferencia no implica mayor acuerdo, sino una persistente falta de convergencia en la experiencia evaluativa.

Figura 22

Comparativo Dimensión Socioemocional Escala EEFCo Docentes vs. Estudiantes



Las discrepancias se concentran en unidades categoriales clave para la configuración de la evaluación como práctica social. En particular, se destacan diferencias en valores, creencias y actitudes ($\approx 3,7$ estudiantes vs $\approx 4,6$ docentes), comprensión compartida ($\approx 4,1$ vs $\approx 4,8$), bienestar ($\approx 4,4$ vs $\approx 4,9$) y convicción sobre el derecho a beneficiarse de la evaluación ($\approx 4,2$ vs $\approx 4,9$). Estas brechas evidencian que, aunque los docentes reconocen la dimensión socioemocional como parte constitutiva de la evaluación formativa, esta no es experimentada de manera equivalente por los estudiantes.

Desde una lectura atenta, estos resultados sugieren que los componentes socioemocionales de la evaluación no logran consolidarse como una experiencia intersubjetiva compartida: En lugar de operar como un espacio de reconocimiento, acompañamiento y construcción conjunta del aprendizaje, la evaluación continúa siendo percibida de manera diferenciada por los actores, lo que limita su potencial como mediadora del desarrollo integral. Particularmente relevante es la distancia en la categoría de valores, creencias y actitudes, lo que indica que los marcos de sentido desde los cuales se interpreta la evaluación no están alineados entre docentes y estudiantes. Esta

desarticulación incide directamente en la posibilidad de construir confianza, agencia y compromiso en los procesos evaluativos. En este sentido, la dimensión socioemocional, lejos de ser un componente accesorio, se configura como un eje crítico para la evaluación formativa. La ausencia de una comprensión compartida y de condiciones relacionales consistentes sugiere que la evaluación no logra constituirse plenamente como una práctica ética y situada, capaz de integrar los aspectos cognitivos y prácticos del aprendizaje.

Estos resultados evidencian que la evaluación formativa, en su dimensión socioemocional, presenta los menores niveles de afinidad entre docentes y estudiantes. Esto plantea la necesidad de fortalecer procesos de comunicación, explicitación de criterios y construcción de sentido compartido que permitan consolidar la evaluación como una práctica pedagógica integral.

5.2.5. Síntesis Interpretativa: La Evaluación Formativa como Práctica en Tensión

El análisis mesocurricular de la evaluación formativa en la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás permite evidenciar que, si bien esta se encuentra ampliamente reconocida en el plano discursivo y en la autoevaluación docente, no se configura aún como una práctica pedagógica integrada, coherente y compartida entre los actores del proceso educativo.

En primer lugar, las unidades de análisis que estructuran la evaluación formativa no se articulan como un sistema de criterios homogéneo, sino que operan de manera fragmentada, dando lugar a interpretaciones y prácticas diferenciadas. Esto se traduce en una valoración positiva por parte de los docentes sobre su propia práctica, que no encuentra correspondencia plena en la experiencia de los estudiantes, evidenciando una brecha estructural entre intención pedagógica y realización efectiva. Esta tensión se hace particularmente visible en la dimensión práctica, donde la evaluación no logra consolidarse como un recurso sistemático para comprender, valorar y orientar el aprendizaje. Elementos centrales como la retroalimentación, la participación del estudiante, la

coevaluación y la claridad de los propósitos evaluativos no alcanzan un nivel de apropiación compartida, lo que limita su potencial como mediadores del aprendizaje y del desarrollo de la autonomía.

La evaluación formativa se mantiene, en gran medida, anclada a lógicas de heteroevaluación, en las que el docente conserva el control del proceso evaluativo, mientras que la transición hacia formas de autorregulación —a través de la autoevaluación y la coevaluación— aparece aún incipiente. Esta situación sugiere la ausencia de una visión colaborativa sobre los criterios, propósitos y usos de la evaluación, condición fundamental para su funcionamiento como práctica formativa.

Por su parte, la dimensión socioemocional revela una paradoja significativa: aunque los docentes reconocen la importancia de los aspectos emocionales, motivacionales y relacionales de la evaluación, estos no son plenamente experimentados por los estudiantes. La falta de convergencia en unidades como valores, creencias, bienestar y comprensión compartida indica que la evaluación no se configura como un espacio intersubjetivo de reconocimiento, sino como una práctica que sigue siendo vivida de manera desigual.

Los resultados permiten afirmar que la evaluación formativa, en el contexto analizado, presenta un desarrollo desigual entre sus dimensiones: mientras que el plano conceptual muestra un mayor grado de consolidación, las dimensiones práctica y socioemocional presentan niveles más bajos de apropiación y coherencia. Esta configuración refuerza la idea de que la evaluación formativa opera más como un marco de referencia que como una práctica pedagógica efectivamente integrada.

No obstante, la aplicación de la Escala EEFCo abre una posibilidad significativa: al promover procesos de autoevaluación y reflexión, se configura como una herramienta que puede contribuir a la construcción de una visión compartida de la evaluación formativa. En este sentido, su

potencial no radica únicamente en la medición, sino en su capacidad para activar procesos de toma de conciencia y transformación de la práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, se hace necesario avanzar hacia una comprensión de la evaluación formativa como práctica social, en la que se integren de manera articulada las dimensiones conceptual, práctica y socioemocional. Esto implica no solo explicitar criterios y propósitos, sino generar condiciones de diálogo, participación y reconocimiento que permitan que la evaluación sea experimentada como un proceso significativo por quienes aprenden.

En esta dirección, los hallazgos del presente análisis permiten vislumbrar la necesidad de configurar una ruta de evaluación formativa que, más que un conjunto de técnicas aisladas, se articule como parte de un ecosistema educativo. Esta ruta implicaría comprender la evaluación como un proceso relacional, situado y progresivo, en el que se integran de manera dinámica los momentos, actores y dimensiones que configuran la experiencia de aprendizaje. Así, la evaluación formativa dejaría de operar como un dispositivo fragmentado para convertirse en un sistema articulado, capaz de conectar la intencionalidad pedagógica institucional con la experiencia efectiva de docentes y estudiantes, favoreciendo la construcción de una visión compartida y el desarrollo de procesos de autorregulación.

Finalmente, estos hallazgos invitan a repensar la evaluación formativa en relación con marcos más amplios de formación integral, en los que el aprendizaje no se reduzca a la medición del desempeño, sino que incorpore dimensiones éticas, sociales y humanas. En esta línea, la articulación con principios como aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser y el desarrollo de la autonomía, permite situar la evaluación formativa como un eje movilizador del desarrollo educativo en sentido amplio.

En conjunto, los hallazgos del nivel mesocurricular permiten identificar convergencias y tensiones entre las concepciones declaradas sobre evaluación formativa y las experiencias

efectivamente vividas por docentes y estudiantes. Con el propósito de sintetizar los principales resultados derivados de este análisis, la siguiente tabla integra los hallazgos centrales, las evidencias consideradas y las interpretaciones construidas a partir de la articulación entre los distintos componentes del estudio.

Tabla 13

Resultado 2: Síntesis Hallazgos Perspectiva Mesocurricular

Objetivo específico	Hallazgo principal	Evidencia integrada	Interpretación
OE1	Docentes y estudiantes reconocen conceptualmente la evaluación formativa como acompañamiento del aprendizaje	Escala EEFCo + pregunta abierta sobre definición de evaluación formativa	Predomina una apropiación conceptual positiva de la evaluación formativa
OE2	Las prácticas evaluativas muestran desarrollos desiguales entre las dimensiones conceptual, práctica y socioemocional	Resultados comparativos EEFCo docentes/estudiantes	Existe una brecha entre el discurso evaluativo y su implementación pedagógica
OE2	La retroalimentación continúa asociándose parcialmente a la calificación y control del desempeño	Resultados dimensión práctica + percepción estudiantil	Persisten rasgos heterónomos y sumativos en las prácticas evaluativas
OE3	La alfabetización evaluativa docente aparece como condición para la transformación curricular	Integración entre análisis estadístico y hallazgos interpretativos	La transformación curricular requiere fortalecer capacidades pedagógicas y evaluativas docentes

Nota: Elaboración propia

A partir de estas tensiones identificadas en el plano mesocurricular, el siguiente apartado profundiza en la experiencia evaluativa situada, analizando cómo las prácticas de evaluación formativa son vividas, negociadas e interpretadas en el espacio microcurricular del aula.

5.3. Resultado 3: La Evaluación del Aprendizaje en el Puente entre la Perspectiva

Mesocurricular y la Perspectiva Microcurricular

Este apartado presenta el análisis de las prácticas evaluativas desde los momentos de articulación entre un nivel mesocurricular, entendido como un espacio de mediación entre las orientaciones institucionales, y el nivel microcurricular, es decir desde su despliegue en el aula. En este sentido, el análisis no se limita a describir prácticas microcurriculares, sino que busca comprender cómo estas emergen, se articulan y se tensionan a partir de decisiones, percepciones y marcos de acción definidos en los programas académicos.

A partir de la participación de coordinadores y líderes de programa —quienes, además de sus funciones administrativas, se desempeñan como docentes—, este nivel de análisis permite situar la evaluación formativa como un campo de intersección entre lo normativo y lo pedagógico. La figura del coordinador opera entonces como un puente que conecta las definiciones institucionales con las prácticas concretas de enseñanza y aprendizaje. También, es importante señalar que el proceso de recolección de información no se configuró únicamente como un ejercicio de indagación, sino también como un espacio de interacción en el que se hicieron visibles las condiciones relacionales que inciden en la posibilidad de una evaluación formativa, el cual permitió un diálogo entre pares, en el que emergieron tensiones, problemáticas y reflexiones críticas que permitieron una comprensión más situada de las prácticas evaluativas. Esta dinámica no solo enriqueció el análisis, sino que evidenció en acto las condiciones necesarias para que la evaluación funcione como mediación pedagógica.

En esta sección se presentan, en primer lugar, los resultados asociados al diagnóstico mesocurricular de las prácticas evaluativas; en segundo lugar, el análisis de su articulación con los resultados pedagógicos y la calidad del aprendizaje; y finalmente, una profundización en prácticas específicas que permiten comprender su materialización en el nivel microcurricular. Esta

organización permite no solo describir el estado actual de la evaluación formativa en la facultad, sino también identificar las tensiones, brechas y oportunidades de mejora que emergen en su tránsito entre niveles curriculares.

5.3.1. Configuración Mesocurricular de las Prácticas Evaluativas - Grupo Focal

El análisis de las prácticas evaluativas en el nivel mesocurricular se desarrolló a partir de la realización de un mini grupo focal con 10 coordinadores académicos de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, quienes, además de sus funciones de gestión curricular, se desempeñan como docentes en distintos niveles de formación, en programas como la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Licenciatura en Lenguas Extranjeras e Inglés, Licenciatura en Artes Plásticas, Maestría en Educación, Maestría en Gestión y Evaluación Educativa, Maestría en Inclusión, Educación y Diversidad, Maestría en Infancias, Maestría en Innovación y la Maestría en Reconciliación y Convivencia. Esta doble condición los posiciona como actores clave en la mediación entre las orientaciones institucionales y su implementación en el aula, a través de los documentos maestros y *Syllabus*; en esta figura recae la responsabilidad de la planificación del estudio, el establecimiento de las expectativas de los estudiantes desde el inicio y durante el ciclo de formación mediante el arbitraje de las estrategias de formación del profesorado, entre el Sistema de Evaluación de los Aprendizajes SEA, desde la evaluación de inicio, evaluación de mitad de ciclo y evaluación final. constituyéndose en un punto de articulación entre el nivel mesocurricular y el microcurricular⁵.

En esta etapa de la investigación, se partió del supuesto de que la evaluación incide en el tipo de resultados pedagógicos y la calidad del aprendizaje, como es propuesto por Barberá (2003). En este contexto, el ejercicio se diseñó con el propósito de caracterizar las prácticas evaluativas a

⁵ Una caracterización más detallada de los participantes se presenta en el Anexo L.

partir de diez unidades de análisis previamente definidas (ver Tabla 10), las cuales, siguiendo lo planteado por Yan y Pastore (2022), Barberá (2023) Coll, Barberá y Onurubia (2000), operacionalizan la evaluación formativa en las dimensiones relacionadas con la planificación, los instrumentos, la retroalimentación, la motivación, la participación del estudiante, el análisis de la información y la adaptabilidad pedagógica. Para ello, tras la socialización de algunos resultados obtenidos con las Escala EEFCo, se dio una reflexión conjunta sobre las experiencias y prácticas evaluativas, las tendencias y criterios, la retroalimentación dentro del modelo de formación institucional y de la facultad, se implementó una dinámica participativa en la que los colaboradores valoraron el grado de desarrollo de cada unidad mediante una escala tipo semáforo (verde, amarillo, rojo), seguida de un espacio de discusión colectiva orientado a problematizar dichas valoraciones.

Un aspecto particularmente relevante del desarrollo de la sesión fue la transformación de la dinámica discursiva a lo largo del ejercicio. En un primer momento, la interacción estuvo mediada por una lógica de validación institucional, en la que las prácticas evaluativas tendían a ser presentadas como adecuadas o consolidadas. Esta respuesta inicial puede comprenderse a la luz de las relaciones de poder que atraviesan los contextos académicos, en los que la evaluación no solo opera como práctica pedagógica, sino también como dispositivo de control, legitimación y rendición de cuentas. No obstante, a medida que la interacción transitó hacia un escenario de diálogo entre pares —en el que las figuras de autoridad flexibilizaron su posición y la facilitación se asumió desde una lógica de co-análisis— emergieron relatos críticos, tensiones y problemáticas previamente no explicitadas. Este cambio permitió pasar de una narrativa de cumplimiento hacia una reflexión situada sobre las dificultades reales de la práctica evaluativa, evidenciando aspectos como la dificultad cognitiva de los estudiantes, la centralidad de la calificación y las limitaciones en la participación estudiantil.

Es así que la sesión no solo permitió recoger información sobre las prácticas evaluativas, sino que se constituyó en sí misma como un ejercicio de evaluación formativa, en tanto generó condiciones de diálogo, retroalimentación y reflexión colectiva orientadas a la mejora. Este hallazgo resulta significativo, ya que pone en evidencia que la evaluación formativa no depende exclusivamente de instrumentos o procedimientos, sino de condiciones relacionales y pedagógicas que posibiliten la emergencia de una mirada crítica sobre el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

El ejercicio partió de problematizar el momento actual de la Facultad de Educación, a través del discurso del rector a inicios del año 2026, en el cuál planteaba que

la universidad debe pasar de un sistema de evaluación del aprendizaje, que si bien estaba muy bien formulado y estructurado como una normativa, debe pasar a un proceso de evaluación formativa, permitiendo modelar el aprendizaje y la universidad debe tener la capacidad de dar el tránsito mediante la pedagogía de mejorar los resultados de aprendizaje de egreso. Si bien la universidad está muy asegurada en calidad y cuenta con procedimientos instrumentos muy claros, no mejora los resultados de aprendizaje de salida

Las participaciones y reflexiones permitieron consensuar a la evaluación formativa como un acelerador que se articula desde la visión de la rectoría, que se halla en el plan de desarrollo en la Estrategia D5, y evidenciaron la necesidad de transitar entre un sistema de evaluación del aprendizaje que reconoce a la evaluación como un recurso didáctico, versus una práctica evaluativa que no ha pasado de lo sumativo a lo formativo. Esta problemática se presenta en unos resultados de aprendizaje que sugieren limitaciones en la capacidad institucional de agregarle valor al aprendizaje de los estudiantes, más allá del cierre de brechas de ingreso.

Para el ejercicio planteado, se solicitó a los participantes valorar cada uno de los criterios o unidades de análisis propuestos, considerando al docente como gestor de la evaluación formativa y al estudiante como sujeto que experimenta dicha gestión. A partir de la definición previa de cada criterio, los participantes debían asignar una valoración mediante una escala tipo semáforo: el color verde (alto) indicaba la presencia consolidada de la práctica evaluativa en relación con el descriptor; el amarillo (medio) señalaba un desarrollo parcial que requería fortalecimiento; y el rojo (bajo) evidenciaba una adopción incipiente o insuficiente que demandaba atención prioritaria. Esta valoración se orientó a identificar la percepción de los participantes sobre el grado de desarrollo de la competencia docente en evaluación para el aprendizaje y su práctica autoinformada. Una vez realizada la valoración inicial, se abrió un espacio de discusión colectiva en el que los participantes podían revisar y ajustar sus respuestas. Para ello, se priorizó el análisis de tres criterios ubicados en cada nivel (alto, medio y bajo), los cuales fueron puestos en diálogo a partir de las experiencias compartidas por los participantes. Este ejercicio permitió no solo contrastar percepciones individuales, sino también problematizar las prácticas evaluativas desde una mirada colectiva.

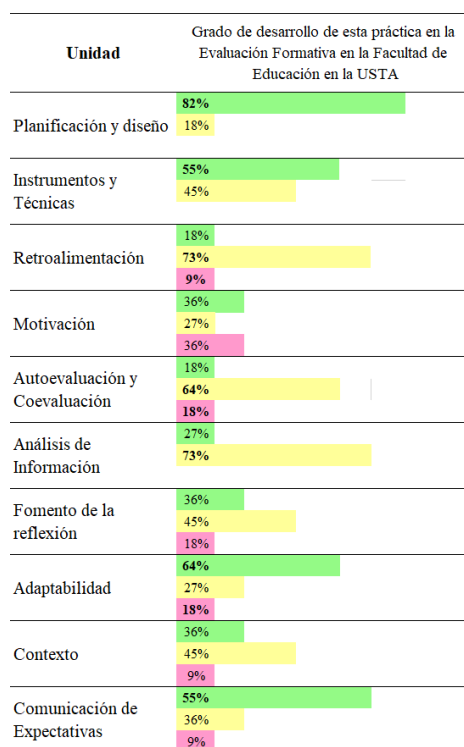
A partir de esta dinámica, se construyó un mapeo de resultados que evidenció cómo el proceso de socialización y discusión grupal operó como un ejercicio de metaevaluación de las prácticas y del programa evaluativo. En este escenario, el diálogo entre pares —así como la interacción con quien facilitaba la sesión, en su doble condición de investigadora y par académico— favoreció una mayor apertura y sensibilidad en la valoración, reduciendo las posibles prevenciones asociadas a los modelos de autorreporte, en los que suele predominar una tendencia a sobrevalorar las prácticas. Este tránsito permitió que la evaluación se desplazara hacia una aproximación más crítica, analítica y constructiva, posibilitando la emergencia de valoraciones diferenciadas sobre los criterios y unidades de análisis. En consecuencia, el ejercicio no solo permitió caracterizar el estado de las prácticas evaluativas, sino también generar un espacio de

reflexión colectiva que hizo visibles tensiones, limitaciones y oportunidades de mejora en el contexto del programa.

A partir de esta dinámica, se obtuvo una valoración general del estado de las prácticas evaluativas en la Facultad (ver Tabla 14), en la que se identifican distintos niveles de desarrollo entre las unidades analizadas.

Tabla 14

Valoración perceptual sobre el grado de desarrollo de práctica pedagógicas en la evaluación formativa



Los resultados de la sesión permiten identificar distintos niveles de desarrollo de las prácticas evaluativas en la Facultad de Educación, a partir de la valoración consensuada de los participantes. En primer lugar, se destacan como prácticas de mayor desarrollo aquellas relacionadas con la dimensión técnica e instrumental de la evaluación:

Planificación y diseño (consenso del 82%), en relación con el grado de claridad que otorga el docente a la definición de metas y objetivos de aprendizaje en su práctica evaluativa. Este

resultado evidencia una apropiación consolidada de la evaluación en su dimensión estructural, particularmente en la organización anticipada del proceso formativo.

Adaptabilidad (consenso del 64%), entendida como la capacidad del docente para modular las estrategias de evaluación formativa en función de las necesidades individuales del estudiante, considerando las condiciones culturales y pedagógicas que configuran su experiencia evaluativa. No obstante, resulta significativo que un 18% de los participantes considere que esta práctica presenta baja adopción y requiere acción inmediata, lo que sugiere una implementación desigual.

Instrumentos y técnicas (consenso del 64%), referida a la selección, diseño y aplicación de tareas e instrumentos pertinentes y coherentes con las competencias que deben desarrollar los estudiantes, lo que permite al docente gestionar los procesos pedagógicos a su cargo.

Comunicación de expectativas (consenso del 64%), práctica mediante la cual el docente define e informa con claridad el propósito, los criterios y las expectativas de desempeño que orientan la evaluación formativa.

En un segundo nivel, se identifican prácticas con un desarrollo medio, las cuales requieren atención para su consolidación como parte estructural del proceso evaluativo:

Retroalimentación (consenso del 73%), entendida como la práctica que permite, a partir de la evaluación del desempeño, proporcionar información útil —tanto cuantitativa como cualitativa— sobre el progreso del estudiante, orientando acciones de mejora. A pesar de su reconocimiento como práctica central en la evaluación formativa, un 9% de los participantes considera que su desarrollo es insuficiente y requiere acción inmediata.

Análisis de la información (consenso del 73%), concebido como el proceso mediante el cual el docente sistematiza la información obtenida a través de la evaluación para ajustar su práctica pedagógica.

Autoevaluación y coevaluación (consenso del 64%), como prácticas que promueven la participación activa de los estudiantes en la valoración del desempeño propio y de sus pares, mediadas por el docente y apoyadas en rúbricas, evidencias y discusión de criterios. En este caso, un 18% de los participantes identifica una baja adopción, lo que evidencia dificultades en la consolidación de procesos de autorregulación y construcción de juicio evaluativo.

Finalmente, se identifican prácticas con un **nivel medio-bajo de desarrollo**, que requieren atención prioritaria en el contexto institucional:

Motivación (consenso del 64%), entendida como la capacidad del docente para emplear la evaluación formativa como un dispositivo que active y movilice las estructuras de aprendizaje del estudiante, fortaleciendo su participación autorregulada.

Fomento de la reflexión (consenso del 64%), a través de acciones que promueven espacios en los que los estudiantes puedan reconocer sus necesidades, identificar fortalezas y debilidades, y orientar su proceso de aprendizaje.

Contexto (consenso del 55%), referido a la integración explícita de la evaluación formativa en el entorno de aprendizaje como herramienta mediadora, lo que implica considerar las condiciones situadas en las que se desarrolla el proceso educativo.

En general, estos resultados evidencian una configuración de las prácticas evaluativas caracterizada por un mayor desarrollo en los componentes técnicos y estructurales de la evaluación, en contraste con un menor grado de consolidación en aquellas prácticas asociadas a su dimensión formativa, relacional y socioemocional. Esta distribución sugiere que la evaluación formativa, aunque presente en el discurso y en ciertas prácticas, tiende a operar desde una lógica predominantemente instrumental, centrada en la planificación, el diseño y la organización del proceso evaluativo, más que en su potencial como mediación pedagógica orientada al aprendizaje.

De manera particular, las prácticas con menor nivel de desarrollo —como la motivación, el fomento de la reflexión y la integración del contexto— ponen en evidencia una dificultad para articular la evaluación con los procesos de construcción de sentido del estudiante, lo que limita su capacidad para incidir en la autorregulación y en la apropiación del aprendizaje. Así mismo, la presencia de porcentajes significativos en los niveles de desarrollo medio y bajo en prácticas clave como la retroalimentación y la autoevaluación/co-evaluación indica que, aunque estas son reconocidas como componentes fundamentales de la evaluación formativa, su implementación no se encuentra plenamente consolidada en la práctica docente.

En este sentido, los resultados permiten afirmar que las prácticas evaluativas en el nivel mesocurricular no operan aún como un sistema integrado, sino como un conjunto de acciones parcialmente articuladas, en las que predomina una apropiación técnica de la evaluación, mientras que su dimensión formativa —entendida como proceso de mediación pedagógica— se encuentra en proceso de construcción. Esta configuración plantea la necesidad de analizar no solo la presencia de dichas prácticas, sino su relación con los procesos de aprendizaje, aspecto que se desarrolla en el siguiente apartado.

5.3.2 Incidencia de Las Prácticas Evaluativas en Los Resultados de Aprendizaje

A partir de la caracterización de las prácticas evaluativas en el nivel mesocurricular, se hace necesario analizar su incidencia en los procesos de aprendizaje, particularmente en relación con la forma en que los criterios pedagógicos no solo orientan, sino que median la construcción de las actividades de aprendizaje, la participación del estudiante y la consecución de los resultados esperados. En este sentido, el análisis se desplaza de la descripción de las prácticas hacia la comprensión de sus efectos, reconociendo que la evaluación no opera de manera neutra, sino que

configura determinadas formas de relación con el conocimiento, define las condiciones de participación y delimita las posibilidades de comprensión y apropiación del aprendizaje.

Desde esta mirada, los criterios evaluativos se entienden como dispositivos pedagógicos que traducen las intenciones formativas en decisiones concretas de diseño y desarrollo de las actividades, incidiendo tanto en la forma en que el docente organiza el proceso como en la manera en que el estudiante se vincula con él. Así, la evaluación no solo permite verificar resultados, sino que orienta, regula y, en muchos casos, condiciona los modos en que se construye el aprendizaje. Por lo tanto, analizar la relación de estas prácticas implica examinar cómo se articulan —o se fragmentan— los distintos criterios en la experiencia educativa, y cómo esta articulación (o falta de ella) favorece o limita el desarrollo de procesos como la comprensión, la reflexión, la autorregulación y la construcción de sentido por parte del estudiante. Para ello, se consideraron los criterios subyacentes a la evaluación formativa (ver Tabla 15).

Tabla 15

Valoración perceptual sobre relación de incidencia sobre los resultados pedagógicos y calidad de aprendizaje en los estudiantes

Actividad pedagógica	Criterios subyacentes a la evaluación			
	Motivacional centrado en resultados y metas del proceso	Consolidación del proceso y momento de aprendizaje	Anticipativa permite comprender, diseñar y orientar el proceso de aprendizaje	Temporal ordena secuencias de contenidos y aprendizajes
Momento de la secuencia educativa	50%	58%	82%	70%
	50%	42%	27%	40%
Conexión temática	70%	58%	60%	70%
	30%	33%	40%	40%
Criterio de selección de preguntas	20%	9%	20%	10%
	70%	73%	80%	80%
Dificultad Cognitiva	10%	18%	10%	10%
	20%	10%	10%	18%
Nivel de optatividad	70%	70%	60%	55%
	10%	20%	30%	27%
Instrumentos de evaluación	20%	10%	20%	18%
	40%	80%	60%	55%
Creencias, pensamientos, ideas del profesor	40%	10%	20%	27%
	10%	36%	30%	50%
Pensamiento pedagógico del profesor	70%	64%	60%	50%
	20%	10%	10%	36%
Pensamiento pedagógico del profesor	50%	50%	30%	36%
	40%	50%	70%	64%
Pensamiento pedagógico del profesor	10%	10%	10%	18%
	40%	40%	40%	73%
Pensamiento pedagógico del profesor	60%	60%	40%	9%
	20%	20%	20%	20%

Elaboración propia

Para el análisis de la incidencia de las prácticas evaluativas en los resultados pedagógicos y la calidad del aprendizaje, se consideraron cuatro criterios subyacentes a la evaluación formativa: el criterio motivacional (centrado en resultados y metas del proceso), el de consolidación del proceso y momento de aprendizaje, el criterio anticipativo (orientado a comprender, diseñar y guiar el proceso de aprendizaje) y el criterio temporal (relacionado con la organización y secuenciación de contenidos, aprendizajes y actividades). Estos criterios fueron analizados en relación con un conjunto de actividades pedagógicas que configuran el proceso evaluativo, tales como la conexión temática, la selección de preguntas, la dificultad cognitiva, el nivel de optatividad, los instrumentos de evaluación, así como las creencias y el pensamiento pedagógico del docente.

En términos generales, los resultados evidencian que el sistema evaluativo analizado presenta un mayor grado de desarrollo en los criterios asociados a la organización y estructuración

del proceso —particularmente el criterio anticipativo y temporal—, mientras que los criterios vinculados con la motivación del estudiante y la consolidación del aprendizaje presentan niveles de integración más bajos o desiguales. Se observa que los instrumentos de planificación —especialmente los *syllabus*— están operando como organizadores y secuenciadores del aprendizaje, definiendo metas, actividades y momentos del proceso educativo. De manera complementaria, las rúbricas desempeñan un papel clave en la estructuración de los niveles de logro, aportando claridad en la evaluación del desempeño. Sin embargo, esta fortaleza en la dimensión estructural no siempre se traduce en una integración efectiva de los criterios que inciden directamente en la experiencia de aprendizaje del estudiante.

De manera específica, en relación con el momento de la secuencia educativa, el 82% de los evaluadores lo reconoce como un elemento favorecido por el criterio anticipativo, destacando su capacidad para orientar el diseño y comprensión del proceso de aprendizaje. También, el 70% identifica una alta relación con el criterio temporal, evidenciando su papel como organizador de las secuencias de contenidos y aprendizajes. No obstante, se identifican como oportunidades de mejora la integración de los criterios motivacionales y de consolidación del aprendizaje, lo que sugiere una limitada articulación entre la planificación del proceso y la experiencia formativa del estudiante.

En cuanto a la conexión temática, se evidencia que los criterios con mayor presencia son el motivacional y el temporal (70%), seguidos del criterio anticipativo (60%). Este resultado indica que, aunque existe una intención de vincular los contenidos con los intereses del estudiante y con la organización del proceso, dicha conexión no siempre se traduce en una comprensión profunda ni en una apropiación significativa del aprendizaje. Sobre el criterio de selección de preguntas, se identifica un desarrollo medio, con una percepción de integración relativamente equilibrada de los cuatro criterios subyacentes: motivacional (70%), consolidación (73%), anticipativo (80%) y temporal (80%). Esto sugiere que esta práctica constituye un punto de articulación potencial entre

las distintas dimensiones de la evaluación, aunque aún no se consolida plenamente como un dispositivo formativo.

Por su parte, la dificultad cognitiva se posiciona como uno de los aspectos más críticos del sistema evaluativo, al presentar una adopción medio-baja de los criterios de evaluación y requerir atención prioritaria. Los altos niveles de consenso entre los participantes en torno a la necesidad de fortalecer los criterios de consolidación (90%), anticipativo (90%), temporal (82%) y motivacional (80%) evidencian una dificultad para ajustar las demandas cognitivas a las condiciones reales de aprendizaje de los estudiantes. De manera similar, el nivel de optatividad muestra una adopción medio-baja en todos los criterios subyacentes, lo que indica una limitada capacidad del sistema evaluativo para ofrecer alternativas, flexibilidad y posibilidades de elección al estudiante, restringiendo así su participación activa en el proceso de aprendizaje.

En relación con los instrumentos de evaluación, estos son percibidos con una adopción medio-baja en la integración de los criterios evaluativos, especialmente en lo que respecta a los componentes motivacionales y anticipativos. Este resultado refuerza la idea de que, aunque los instrumentos están presentes y estructurados, no siempre logran orientar el aprendizaje ni generar sentido para el estudiante. Por otra parte, en lo que respecta a las creencias, pensamientos e ideas del profesor, se identifica que entre el 40% y el 64% de los participantes perciben una integración media de los criterios de consolidación, anticipación y temporalidad. Aun así, se reporta una menor incorporación del criterio motivacional, lo que sugiere que las concepciones docentes no siempre reconocen la evaluación como un proceso orientado a la movilización del aprendizaje.

Finalmente, en la actividad asociada al pensamiento pedagógico del profesor, se observa un nivel medio-alto de integración de los criterios motivacionales y de consolidación, pero una percepción medio-baja en la incorporación de los criterios anticipativos y temporales, lo que

evidencia una tensión entre la intención pedagógica del docente y la estructuración efectiva del proceso evaluativo.

A partir del metaanálisis crítico realizado con los participantes, se identifican una serie de factores que permiten interpretar los niveles de desarrollo observados en las prácticas evaluativas, particularmente en aquellas dimensiones que presentan mayores dificultades de integración. En primer lugar, se reconoce la existencia de procesos que han permanecido históricamente poco desarrollados en algunos niveles de la evaluación formativa, lo que ha incidido en la consolidación desigual de los criterios analizados. Los participantes señalan que las limitaciones observadas no responden únicamente a decisiones pedagógicas actuales, sino a trayectorias institucionales que han configurado ciertas prácticas evaluativas como más estables que otras.

En este contexto, emergen con fuerza factores de orden motivacional asociados a las razones y expectativas con las que los estudiantes acceden a los programas académicos. Particularmente en el nivel de pregrado, se identifica la presencia de sujetos con menores niveles de desarrollo en análisis crítico y juicio evaluativo, lo que incide directamente en su relación con la evaluación. A ello se suma que, tanto en pregrado como en posgrado, predomina una orientación hacia la obtención del título como objetivo central del proceso formativo, lo que se traduce en una disposición hacia el mínimo esfuerzo académico y una baja tolerancia a modelos de evaluación que no garanticen resultados óptimos. Esta situación configura una relación instrumental con la evaluación, en la que el interés principal no se orienta hacia el aprendizaje, sino hacia la aceleración del proceso de formación —“obtener el título lo más pronto posible, ingresar al mercado laboral y generar ingresos”—. En consecuencia, se observa la emergencia de actitudes defensivas por parte de los estudiantes frente a la evaluación, en las que se movilizan discursos asociados a derechos, equidad y posibles afectaciones a la identidad o dignidad, lo que desplaza el foco pedagógico hacia la gestión de conflictos y trámites administrativos derivados de reclamaciones. Como resultado, la

evaluación y la retroalimentación tienden a configurarse como una barrera más que como una oportunidad de aprendizaje, en la medida en que se restringen a dinámicas de validación o corrección, en lugar de promover procesos de reflexión y mejora.

A lo anterior se suma la identificación de brechas en los niveles de formación de ingreso de los estudiantes, evidenciadas en la evaluación diagnóstica inicial, que muestran vacíos significativos en competencias cognitivas. Esta situación ha llevado a la institución a desarrollar estrategias intensivas de nivelación a lo largo del proceso formativo —desde el inicio hasta el cierre del ciclo— con el fin de garantizar el cumplimiento de los resultados de aprendizaje y los estándares exigidos en procesos de acreditación. Estas condiciones plantean un desafío adicional para la evaluación formativa, en tanto los docentes se ven en la necesidad de equilibrar la exigencia académica con la adaptación a las condiciones reales de aprendizaje, lo que impacta directamente en la dificultad cognitiva de las actividades y en la posibilidad de promover procesos de autorregulación y reflexión.

Finalmente, se identifica una limitación en el desarrollo de la adaptabilidad entendida como la descentralización del poder evaluativo y la participación activa del estudiante como sujeto crítico de su propio aprendizaje. A pesar de tratarse de una Facultad de Educación, los participantes señalan que los estudiantes no muestran un interés sostenido en asumir este rol, en parte debido a la percepción de que la participación activa puede poner en riesgo la obtención de resultados favorables.

En conjunto, estos resultados permiten identificar una tensión estructural en el sistema evaluativo entre una fuerte organización del proceso —sustentada en criterios anticipativos y temporales— y una débil articulación de aquellos criterios que inciden directamente en la experiencia de aprendizaje del estudiante, como la motivación, la reflexión y la adecuación cognitiva.

5.3.3 Configuración Microcurricular de las Prácticas Evaluativas

Con el fin de profundizar en la comprensión de las prácticas evaluativas en su nivel de materialización, se desarrolló un análisis específico de las unidades categóricas a partir de la Escala TFAP, cuyo propósito fue validar la caracterización de la evaluación formativa mediante una Escala tipo Likert, lo que permitió establecer el nivel de desarrollo de cada unidad de análisis desde la percepción de los participantes. Los resultados acá presentados evidencian una valoración favorable de las prácticas evaluativas en la Facultad de Educación, con un promedio global de 4,4, lo que indica que las distintas unidades de análisis asociadas a la evaluación formativa se encuentran presentes en la práctica pedagógica (ver Tabla 16).

En particular, se destaca que la retroalimentación es la unidad de análisis que alcanza el mayor nivel de reconocimiento, seguida por planificación y diseño (83%), autoevaluación y coevaluación (83%) y análisis de la información (83%), lo que sugiere una percepción positiva en relación con la presencia de estas prácticas en el proceso evaluativo. No obstante, se identifican niveles más bajos de desarrollo en prácticas asociadas al contexto (34%), la adaptabilidad (33%) y el fomento de la reflexión (17%), lo que evidencia debilidades en aquellas dimensiones que implican una mayor articulación entre la evaluación y la experiencia situada del estudiante.

Tabla 16

Grado de consenso sobre el desarrollo de prácticas evaluativas en los programas

Práctica Evaluativa	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Planificación y diseño	83%	17%			
Instrumentos y Técnicas	67%	33%			
Retroalimentación	100%				
Motivación	50%	50%			
Autoevaluación y Coevaluación	83%	17%			
Análisis de Información	83%	17%			
Fomento de la reflexión	17%	33%	17%		
Adaptabilidad	17%	50%	33%		
Contexto	17%	50%	17%	17%	
Comunicación de Expectativas	17%	50%	33%		

Nota: Elaboración propia

Al analizar la frecuencia de implementación de las prácticas evaluativas, se observa una alta regularidad en aquellas asociadas a la planificación, la retroalimentación y el análisis de la información, lo que refuerza la idea de una evaluación fuertemente instalada en su dimensión técnica y procedimental. Sin embargo, las prácticas relacionadas con el fomento de la reflexión, la adaptabilidad y la integración del contexto presentan menores niveles de recurrencia, lo que evidencia que las dimensiones más profundas de la evaluación formativa no se consolidan como prácticas habituales, sino como acciones esporádicas o en desarrollo.

Sobre la relación entre las competencias docentes en evaluación del aprendizaje y las prácticas evaluativas reportadas, en la Tabla 17 se identifica que la valoración asociada al docente como gestor de la evaluación formativa alcanza un promedio de 4,5, lo que indica un alto nivel de apropiación en aspectos como la comprobación del progreso (5.0), la comunicación de la intención de aprendizaje (4.8), la claridad sobre lo que se evaluará (4.8), las sugerencias de mejora (4.8), las actividades de comprobación de dominio (4.7) y el señalamiento de fortalezas y debilidades (4.5).

Tabla 17

Valoración de prácticas evaluativas Facultad de Educación

Unidades de Análisis de la Evaluación Formativa	Valoración perceptual
Comprobación del progreso	5,0
Intención del aprendizaje	4,8
Claridad sobre lo que se evaluará	4,8
Sugerencias de mejora del docente	4,8
Actividades de comprobación de dominio	4,7
Señalamiento fortalezas y debilidades	4,5
Evaluación como par	4,3
Retroalimentación a pares para ayudar en su avance	3,8
Autoevaluación (fortalezas y debilidades)	3,8
Retroalimentación a pares	3,7
Ponderado	4,4

Estos resultados evidencian una fuerte consolidación de la evaluación en su dimensión de gestión docente, particularmente en prácticas asociadas al seguimiento, control y orientación del

desempeño. Resulta particularmente significativo que prácticas como la comprobación del progreso alcancen los niveles más altos de valoración, lo que sugiere una alta eficacia del sistema en términos de seguimiento del rendimiento académico.

Sin embargo, al analizar la participación del estudiante como sujeto activo dentro del proceso evaluativo, se identifican valoraciones más bajas, especialmente en la evaluación entre pares (3.8), la retroalimentación entre pares (3.8) y la autoevaluación (3.7), lo que permite evidenciar una menor consolidación de prácticas orientadas a la participación, la autorregulación y el juicio evaluativo del estudiante. En este sentido, se identifica una diferencia de 0.6 puntos entre la valoración de la práctica del docente (4.5) y la participación del estudiante (3.9), lo que pone en evidencia una brecha de articulación al interior del sistema evaluativo bajo la perspectiva de la evaluación formativa.

Esta diferencia no solo evidencia una brecha en términos cuantitativos, sino que pone de manifiesto una asimetría estructural en la configuración del sistema evaluativo, en la que el docente asume un rol activo, regulador y altamente desarrollado, mientras que la participación del estudiante se mantiene en niveles más limitados, particularmente en prácticas asociadas a la autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación entre pares. Desde esta óptica, la evaluación formativa se configura predominantemente como una práctica gestionada por el docente, más que como un proceso compartido de construcción del aprendizaje, lo que restringe el desarrollo del juicio evaluativo, la autorregulación y la agencia del estudiante dentro del proceso educativo.

Así, aunque el sistema evaluativo demuestra ser eficaz en términos de organización, seguimiento y verificación del desempeño, su capacidad para promover procesos de aprendizaje autónomo y reflexivo se encuentra limitada, evidenciando una tensión entre la evaluación como mecanismo de control del aprendizaje y la evaluación como mediación pedagógica orientada a su transformación. Esta configuración plantea la necesidad de profundizar en el análisis cualitativo de

las prácticas evaluativas en el nivel microcurricular, con el fin de comprender cómo estas se materializan en el aula y qué posibilidades ofrecen para la construcción de procesos de evaluación más participativos, reflexivos y orientados al aprendizaje.

Con base en estos resultados, se hace necesario profundizar en la comprensión de cómo estas prácticas evaluativas se configuran en el nivel microcurricular desde la experiencia de los actores. En este sentido, a continuación se presenta el análisis cualitativo por unidades de análisis, a partir de los discursos de coordinadores, docentes y estudiantes, con el fin de identificar las buenas prácticas, tensiones y oportunidades de mejora que configuran la evaluación formativa en la Facultad.

5.3.4 Análisis Cualitativo de las Prácticas Evaluativas por Unidad de Análisis

Con el fin de profundizar en los resultados cuantitativos presentados previamente, se desarrolla un análisis cualitativo por unidades de análisis que permite comprender cómo se configuran las prácticas de evaluación formativa en el nivel microcurricular. Este análisis integra la percepción de coordinadores, docentes y estudiantes, articulando buenas prácticas, oportunidades de mejora y estrategias emergentes, con el propósito de evidenciar tensiones, coherencias y posibilidades de fortalecimiento del sistema de evaluación.

5.3.4.1. Prácticas para Compartir la Intención de Aprendizaje

Los resultados evidencian un alto nivel de consenso en torno a las prácticas de compartir la intención de aprendizaje, con un 83% de los participantes que reconocen su presencia en los procesos formativos. Estas prácticas se presentan principalmente como *aclarar, y compartir las intenciones y criterios de aprendizaje*, lo que permite orientar el proceso pedagógico desde el inicio, y se estructuran principalmente a partir de un conjunto de elementos secuenciales —acuerdo pedagógico (¿cuándo?), objetivos del curso (¿qué?), objetivos de aprendizaje (¿para qué?) y

evidencias de aprendizaje (¿cómo?)— que permiten orientar la comprensión del aprendizaje, su propósito y su utilidad dentro del proceso formativo.

Así, los participantes destacan como práctica consolidada la socialización inicial de la intención de aprendizaje, especialmente en el primer encuentro o mediante los recursos dispuestos en el aula virtual. Se reconoce que cuando esta comunicación es clara, articulada y contextualizada, permite a los estudiantes comprender el propósito del curso y orientar su proceso de aprendizaje.

Al respecto, algunos participantes señalan como buenas prácticas:

“El primer encuentro como un acuerdo pedagógico”

“... consiste en socializar desde el inicio del espacio académico los elementos clave del proceso formativo”

Esta claridad inicial es valorada positivamente en la medida en que permite a los estudiantes anticipar el proceso y comprender el propósito del curso:

“... información clara, explícita y articulada con las actividades y evaluaciones permite que los estudiantes comprendan el propósito del curso, se orienten en su proceso y puedan anticipar cómo será evidenciado su aprendizaje”

No obstante, algunos participantes advierten que esta comunicación puede trascender su carácter informativo cuando se vincula con el contexto y se abre al diálogo:

“... debe relacionarse con los problemas reales del contexto educativo o social”

“... enunciar los objetivos y dialogarlos con los estudiantes, de modo que comprendan el sentido de lo que van a aprender y su utilidad para la intervención socioeducativa”

“... la intención de aprendizaje deja de ser un elemento meramente declarativo y se convierte en un proceso compartido de comprensión del aprendizaje, coherente con el enfoque formativo y crítico.”

A pesar de su presencia, los participantes identifican que esta práctica tiende a concentrarse en un momento inicial del proceso formativo y no se sostiene ni se reactiva de manera sistemática a lo largo del desarrollo de las actividades. En este sentido, la intención de aprendizaje se configura

como un referente declarativo que orienta el inicio del curso o de las actividades, pero pierde centralidad en la medida en que avanza el proceso pedagógico.

Esta discontinuidad limita su potencial formativo, en tanto los estudiantes no cuentan con espacios recurrentes que les permitan volver sobre dicha intención, contrastarla con su propio proceso de aprendizaje y resignificarla a partir de su experiencia. Como resultado, la intención de aprendizaje no logra consolidarse como un eje articulador entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, sino que opera como un elemento informativo que no necesariamente incide en la toma de decisiones del estudiante.

En este contexto, los participantes señalan la necesidad de avanzar hacia estrategias más participativas y sostenidas en el tiempo, que involucren activamente a los estudiantes en la comprensión, reinterpretación y apropiación de la intención de aprendizaje. Dentro de las oportunidades de mejora, estas son expresadas, en sus propias palabras, como:

“Usar herramientas adicionales en la virtual con compromiso del estudiante” ... “... colaborativas, foros reflexivos para que los estudiantes expresen sus expectativas, conocimientos previos y comprensiones iniciales sobre la intención de aprendizaje.”

“... integrar estrategias más dinámicas y participativas para comunicar la intención de aprendizaje, más allá de la exposición inicial” ... “... hacerlas más participativa y comprensible para los estudiantes, en lugar de limitarse únicamente a mencionarla al inicio de la clase” ... “... como el análisis colectivo de las competencias del curso, la formulación de preguntas orientadoras o la construcción conjunta de mapas conceptuales sobre lo que se espera lograr”

Además del uso de herramientas, otras opciones se presentan en la posibilidad de generar un vínculo más directo entre lo enseñado y el estudiante:

“Reforzarla al inicio de cada sesión la intención a través de una pregunta orientadora, un reto formativo o un objetivo de clase explícito”

“Invitar a los estudiantes a reinterpretar la intención de aprendizaje, conectándola con sus experiencias, motivaciones e intereses”

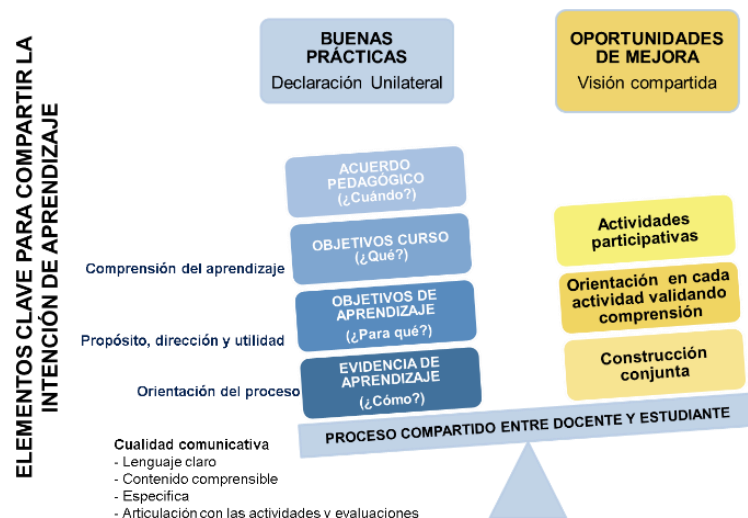
No obstante, se reconocen obstáculos para su implementación:

“Los estudiantes sean conscientes de la intención y su propósito en la formación del perfil del graduado” ... “... identificar los propósitos del aprendizaje junto con los estudiantes, pero el tiempo muchas veces no da”

A partir de la exploración de estrategias para compartir la intención de aprendizaje, se identifica la necesidad de comprenderla como un proceso intencional, continuo y dinámico dentro de la enseñanza-aprendizaje, orientado al desarrollo de competencias y al logro de resultados de aprendizaje. Dentro de las mejoras propuestas está la importancia de involucrar activamente a los estudiantes en la construcción y comprensión de dicha intención, superando su comunicación inicial mediante la incorporación de herramientas colaborativas (como Padlet y Jamboard), que permitan dar seguimiento al progreso y a los compromisos de aprendizaje. Asimismo, se destaca la necesidad de dotar de sentido y significancia al aprendizaje, articulándolo con las experiencias, motivaciones e intereses de los estudiantes, y vinculándolo con problemáticas reales del contexto educativo o social. De igual forma, se reconoce la relevancia de integrar estrategias como la evaluación de conocimientos previos, ejercicios de reinterpretación y cointerpretación de la intención de aprendizaje, así como actividades colectivas orientadas al desarrollo de competencias. Estas acciones deben contribuir a fortalecer la conciencia del estudiante sobre el propósito de su formación y su proyección en el perfil de egreso. Estas estrategias se configuran como acciones incrementales que favorecen la internalización y apropiación de la intención de aprendizaje a lo largo del proceso formativo y en su proyección hacia el contexto profesional.

Figura 23

Evaluación perceptual unidad de análisis Compartir la Intención De Aprendizaje



En síntesis, el análisis de esta unidad revela entonces una tensión central entre la intención pedagógica declarada y la apropiación efectiva por parte del estudiante. Si bien la institución ha consolidado mecanismos para comunicar la intención de aprendizaje —especialmente a través de *syllabus*, aulas virtuales y acuerdos pedagógicos—, esta comunicación no necesariamente se traduce en un proceso de internalización y apropiación significativa.

En este sentido, la práctica permanece anclada en un modelo informativo más que formativo, donde el estudiante es receptor de una intención definida, pero no necesariamente participante en su construcción. Esta situación limita el potencial de la evaluación formativa, en tanto la comprensión del propósito del aprendizaje constituye una condición fundamental para el desarrollo de la autorregulación, el juicio evaluativo y la participación activa del estudiante en su proceso formativo.

Por esto, el desafío no radica en declarar con mayor claridad la intención de aprendizaje, sino en transitar hacia una lógica de construcción compartida que favorezca la apropiación del sentido del aprendizaje por parte del estudiante, y así generar condiciones pedagógicas que permitan su circulación, apropiación y resignificación continua, favoreciendo así su tránsito de un enunciado inicial a un componente activo en la regulación del aprendizaje.

5.3.4.2. Prácticas sobre la Claridad en lo que se Evaluará

Los resultados evidencian que las prácticas orientadas a la claridad en lo que se evaluará presentan un nivel importante de desarrollo, en tanto el 67% de los participantes reconoce que el *syllabus*, dispuesto en el aula virtual, opera como el principal marco de referencia para la comunicación de los criterios evaluativos. Este recurso permite establecer desde el inicio del curso una ruta clara en términos de objetivos, actividades y formas de evaluación, generalmente formalizada a través de un acuerdo pedagógico.

Ahora bien, el análisis cualitativo sugiere que, aunque esta claridad se instala de manera efectiva al inicio del proceso, su reactivación a lo largo del desarrollo de las actividades es irregular. En muchos casos, el *syllabus* funciona como un documento de referencia inicial, pero no como un instrumento dinámico que acompañe de manera sistemática el proceso de aprendizaje. Por esto, la práctica se estructura en torno a cuatro dimensiones clave: la temporalidad de las evaluaciones (¿cuándo?), los criterios e instrumentos asociados (¿cómo?), los contenidos o desempeños evaluados (¿qué?) y los resultados de aprendizaje esperados (¿qué se espera?), lo que evidencia una organización clara del proceso evaluativo en su dimensión técnica.

Se identifican como descriptores clave para el desarrollo de buenas prácticas en la claridad de lo que se evaluará varios elementos articulados entre sí. En primer lugar, el fortalecimiento de competencias de análisis crítico en los estudiantes, así como la capacidad del docente para establecer una articulación efectiva entre la teoría y la práctica de los contenidos abordados. Otros elementos destacados son la importancia de diseñar actividades colaborativas que favorezcan la construcción de una visión compartida y coherente de los criterios evaluativos, así como el uso de estrategias creativas que permitan atender la diversidad de los grupos en contextos heterogéneos. De manera complementaria, se reconoce que la claridad en la evaluación no se limita a los contenidos disciplinares, sino que también incluye aspectos formales como el cumplimiento de las normas de

presentación de los trabajos, los cuales se constituyen en parte integral de los criterios de evaluación y del desempeño esperado por parte de los estudiantes.

De igual manera, los participantes destacan como prácticas consolidadas la socialización anticipada de los criterios de evaluación, especialmente a través del uso de rúbricas, así como su revisión colectiva al inicio de las actividades. Estas acciones permiten que los estudiantes comprendan las expectativas de desempeño y orienten sus procesos de aprendizaje.

En palabras de los participantes:

“Aunque está en el aula virtual, es necesario dialogarlo en el primer encuentro virtual”

“... socializar la rúbrica o los criterios de evaluación antes del desarrollo de la actividad explicando cada ítem con ejemplos y aclarando las evidencias esperadas “

“... socializar previamente los criterios e instrumentos de evaluación”, “... revisar colectivamente la rúbrica al inicio”, “Considero que las rubricas son un eje importante en la evaluación”

“conectar cada criterio con el resultado de aprendizaje y resolver dudas sobre los niveles de desempeño”

“Cuando los estudiantes conocen con anticipación los criterios de evaluación, pueden orientar mejor sus procesos de aprendizaje y autorregular su desempeño.

Estas prácticas evidencian un reconocimiento de la evaluación formativa como un proceso que, cuando es claro, explícito y oportunamente comunicado, puede operar como una guía efectiva para el aprendizaje, trascendiendo su función tradicional como mecanismo de calificación. La explicitación de los criterios no solo orienta la valoración del desempeño, sino que permite al estudiante anticipar las expectativas, comprender los niveles de logro y tomar decisiones informadas sobre su propio proceso formativo. Así, la claridad en la evaluación adquiere un carácter regulador del aprendizaje, en tanto posibilita procesos de autorregulación, ajuste y mejora continua, al hacer visibles los referentes a partir de los cuales se construye el desempeño esperado.

También se destaca la importancia de articular de manera coherente los criterios de evaluación con los resultados de aprendizaje, de modo que estos no operen como elementos aislados, sino como componentes integrados que orientan tanto el diseño de las actividades como la valoración de los logros alcanzados. Esta articulación permite que la evaluación deje de percibirse como un momento externo al aprendizaje y se integre como parte constitutiva del mismo.

De igual forma, se reconoce que la claridad en la evaluación no se limita a los contenidos disciplinares, sino que incorpora dimensiones formales y transversales del desempeño, como el cumplimiento de normas de presentación, la organización del trabajo y la calidad de la comunicación. Estos elementos amplían la comprensión de lo evaluable y contribuyen a configurar una visión más integral del desempeño estudiantil, alineada con las exigencias del contexto académico y profesional.

Por esto mismo, y a pesar de estos avances, los participantes identifican que la claridad en la evaluación requiere ser fortalecida, particularmente en lo que respecta al acompañamiento previo y a la explicitación de los criterios en contextos reales de aprendizaje. En este sentido, se plantean como oportunidades de mejora:

“... Una oportunidad de mejora es fortalecer el acompañamiento previo a la evaluación”

“... Incorporar ejemplos de trabajos anteriores (anónimos) que permitan visualizar con mayor claridad la calidad esperada.” ...

“explicar los criterios mediante ejemplos concretos de desempeños esperados”

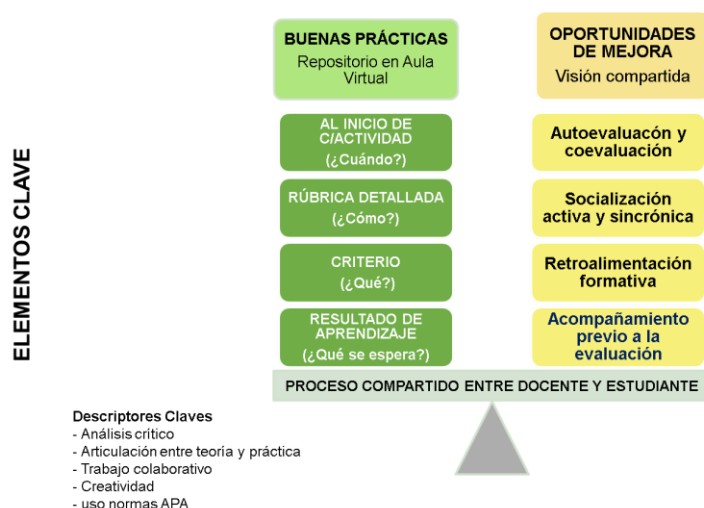
“Que revisen con detenimiento las instrucciones y los criterios de evaluación de la rúbrica”

“Incorporar procesos de autoevaluación y coevaluación basados en las rúbricas antes de la entrega final de las actividades”

Asimismo, se reconoce la necesidad de integrar estrategias que involucren activamente al estudiante en la comprensión de los criterios, como procesos de autoevaluación y coevaluación basados en rúbricas antes de la entrega final de las actividades.

Figura 24

Evaluación perceptual unidad de análisis sobre claridad en lo que se evaluará



Analizando estas reflexiones, esta unidad revela que la claridad en lo que se evaluará se encuentra ampliamente desarrollada en su dimensión estructural y comunicativa, particularmente a través de instrumentos como el *syllabus* y las rúbricas, que permiten definir con precisión los criterios, los momentos y los resultados esperados. Esta claridad tiende a operar principalmente en el plano informativo: la evaluación se presenta como un sistema bien definido en términos de reglas y expectativas, empero, no siempre como un proceso comprendido, interiorizado y utilizado por los estudiantes para orientar su aprendizaje. Esta situación evidencia una tensión similar a la identificada en la unidad anterior: la diferencia entre la claridad declarada y la comprensión efectiva. Aunque los criterios están disponibles y son explícitos, su función como herramienta para la autorregulación del aprendizaje depende de la capacidad del sistema para generar espacios de interacción, ejemplificación y acompañamiento que permitan al estudiante interpretar y aplicar dichos criterios en su propio proceso.

De este modo, la claridad en la evaluación, si bien constituye una condición necesaria para la evaluación formativa, no resulta suficiente si no se articula con procesos pedagógicos que

favorezcan la participación activa del estudiante y la construcción de sentido en torno a los criterios evaluativos.

5.3.4.3. Comprobación de Dominio sobre Contenidos

La comprobación de dominios sobre contenidos se configura como una práctica clave en el proceso evaluativo, en tanto permite evidenciar el nivel de apropiación de los conocimientos y competencias por parte de los estudiantes. En esta unidad de análisis, los participantes coinciden en que la comprensión de los criterios, las rúbricas y los mecanismos de evaluación constituyen elementos determinantes para orientar el logro de los resultados de aprendizaje.

En esta línea, se identifica que esta práctica adquiere mayor potencial cuando se desarrolla de manera continua y en coherencia con los principios de la evaluación formativa, favoreciendo el desarrollo de capacidades como el análisis, la interpretación y la articulación entre teoría y práctica en contextos situados. Frente a esto, los participantes destacan que las mejores prácticas en la comprobación de dominios se relacionan con el diseño de estrategias de evaluación continua, contextualizada y alineada con los resultados de aprendizaje. En este sentido, se reconoce la importancia de:

“Diseñar una línea de evaluación continua y transparente, donde cada actividad esté explícitamente alineada con resultados de aprendizaje, criterios y rúbricas”

Así como la incorporación de metodologías activas que permitan evidenciar el dominio a través de la aplicación del conocimiento:

“Las que se usan en la maestría hacen referencia a estrategias de aprendizaje basado en retos o en proyectos”

“Actividades prácticas donde deban aplicar los conocimientos”

“La mejor práctica consiste en diseñar actividades de aplicación contextualizada del conocimiento, como estudios de caso, análisis crítico de lecturas, proyectos de intervención o presentaciones argumentadas”

De igual manera, se destaca la importancia de la argumentación como eje transversal del proceso evaluativo:

“Una de las mejores prácticas es la argumentación tanto en lo teórico como en lo procedimental”

Estas prácticas evidencian un tránsito desde una evaluación centrada en contenidos hacia una evaluación orientada al desarrollo de competencias, en la que el dominio se expresa en la capacidad de aplicar, analizar y argumentar. Aun así, a pesar de estos avances, los participantes identifican la necesidad de fortalecer la comprobación del dominio desde una perspectiva más procesual y diagnóstica.

En este sentido, se plantea la importancia de:

*“Realizar cuestionarios diagnósticos que evidencien los presaberes de los estudiantes”
“... incorporar más actividades de verificación durante la clase... que permitan identificar oportunamente si los estudiantes están comprendiendo los contenidos”*

Se reconoce la necesidad de diversificar los instrumentos de evaluación y ampliar las formas de evidenciar el aprendizaje:

“Una oportunidad de mejora es diversificar los instrumentos de evaluación, incorporando estrategias como portafolios digitales, mapas conceptuales colaborativos o debates académicos”

Un elemento emergente particularmente relevante es la presencia de tecnologías como la inteligencia artificial, que introduce nuevas tensiones en la evaluación:

“En el modelo de distancia las IA están jugando un papel... la oportunidad es cuestionarnos el papel argumentativo y no el de la respuesta por la respuesta”

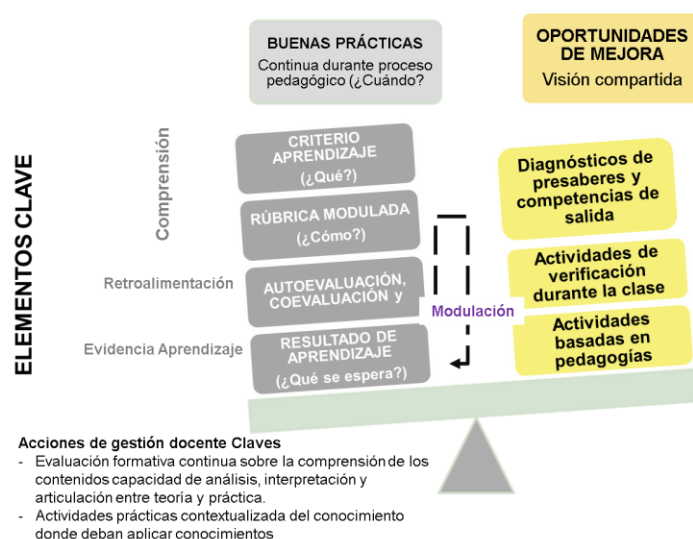
Este aspecto pone en evidencia la necesidad de desplazar el énfasis desde la respuesta correcta hacia la capacidad de argumentar, interpretar y construir conocimiento.

De este modo, y como se ve en la Figura 25, el análisis de esta unidad revela que la comprobación de dominios se encuentra en un proceso de transformación, en el que coexisten

prácticas tradicionales de verificación del aprendizaje con enfoques más cercanos a la evaluación formativa. Por un lado, se evidencia una estructura evaluativa sólida que permite comprobar el logro de los resultados de aprendizaje. Por otro, emergen prácticas que buscan desplazar el foco hacia la aplicación del conocimiento, la resolución de problemas y la argumentación, lo que sugiere una ampliación del concepto de dominio más allá de la reproducción de contenidos.

Figura 25

Evaluación perceptual unidad de análisis sobre comprobación de dominio de contenidos



Sin embargo, esta transformación no se encuentra plenamente consolidada, en tanto persiste una tensión entre la comprobación como verificación del resultado y la comprobación como comprensión del proceso de aprendizaje. La incorporación de metodologías activas y el reconocimiento del papel de la argumentación evidencian avances hacia una evaluación más formativa; no obstante, la necesidad de fortalecer estrategias diagnósticas, diversificar instrumentos y enfrentar los desafíos que plantea la inteligencia artificial indica que el sistema aún se encuentra en un estado de transición. Así, la comprobación de dominios deja de ser únicamente un mecanismo de control del aprendizaje y se proyecta como un espacio potencial para su construcción, siempre y

cuando se logre articular con procesos de reflexión, acompañamiento y participación activa del estudiante.

5.3.4.4. Comprobación del Progreso del Aprendizaje

En esta unidad de análisis, la comprobación del progreso del aprendizaje se configura como una práctica orientada a dar cuenta del desarrollo progresivo de las competencias del estudiante, permitiendo al docente identificar avances, dificultades y, a partir de ello, sugerir acciones de mejora que orienten el logro de los resultados de aprendizaje. Sin embargo, los participantes señalan que esta práctica presenta limitaciones importantes en su fase inicial, particularmente en lo que respecta a la evaluación diagnóstica o de entrada. En muchos casos, no se cuenta con mecanismos sistemáticos para identificar los presaberes, trayectorias formativas y niveles de desarrollo de los estudiantes, lo que dificulta establecer un punto de partida claro y compartido para el seguimiento del aprendizaje. Esta ausencia de diagnóstico no solo limita la comprensión de las condiciones iniciales del estudiante, sino que también afecta la capacidad del docente para diseñar estrategias diferenciadas, ajustar el nivel de exigencia y establecer metas de aprendizaje pertinentes. En consecuencia, el proceso evaluativo tiende a desarrollarse sobre supuestos generales más que sobre evidencias situadas, lo que puede generar desajustes entre las demandas académicas y las capacidades reales de los estudiantes.

Frente a esta coyuntura, la comprobación del progreso se apoya principalmente en registros cuantitativos del sistema —como calificaciones parciales— o en la experiencia individual del docente, lo que introduce un carácter fragmentado y poco sistemático en la lectura del aprendizaje. Esta situación limita la posibilidad de construir una visión acumulativa, articulada y compartida del proceso formativo, tanto entre los distintos docentes que intervienen en el programa como para los propios estudiantes. Como resultado, el progreso del aprendizaje no siempre se configura como un

proceso visible, comprensible y trazable, sino como una sucesión de resultados aislados, lo que dificulta su uso como herramienta para la autorregulación, la toma de decisiones y la mejora continua. De este modo, se debilita el potencial de la evaluación formativa como dispositivo de mediación pedagógica, en la medida en que no logra establecer con claridad el punto de partida, el recorrido ni el sentido del avance en el aprendizaje.

Respecto a esto, los participantes coinciden en que la comprobación del progreso adquiere mayor efectividad cuando se desarrolla como un proceso continuo, articulado en diferentes momentos y acompañado de estrategias de seguimiento y retroalimentación. En este sentido, destacan prácticas como:

“Implementar un seguimiento formativo continuo”

“Realizar seguimiento continuo mediante evaluaciones formativas”

“Efectuar actividades breves, retroalimentación constante y revisión del trabajo de los estudiantes”

Asimismo, se resalta la importancia de generar espacios de acompañamiento individual y colectivo que permitan al estudiante comprender su proceso:

“Ofrecer espacios de asesoría complementaria, se escucha a los estudiantes frente a dudas o avances en el desarrollo no solo de las actividades, sino de su proceso de formación”

Estas prácticas se complementan con el uso de metodologías activas que favorecen la construcción progresiva del aprendizaje:

“Trabajar a través de pedagogías activas (aprendizaje basado en proyectos, retos, problemas)”

“... aprendizaje basado en problemas o en proyectos”

En conjunto, estas acciones evidencian que la comprobación del progreso se fortalece cuando se articula en torno a actividades secuenciales y relacionadas; evaluaciones continuas; micro retroalimentaciones, y a la participación activa del estudiante. También se hace énfasis en el

desarrollo de habilidades comunicativas que modulan la relación pedagógica, tales como la comunicación asertiva, empática y respetuosa.

A pesar de estos avances, los participantes identifican la necesidad de fortalecer la estructura y visibilidad del progreso del aprendizaje, especialmente en términos de secuenciación, exigencia cognitiva y sistematización. En este sentido, se plantean como oportunidades de mejora:

“Fortalecer la secuenciación y articulación de las tareas...”

“Implementar con mayor frecuencia actividades de seguimiento y retroalimentación...”

“Evidenciar de forma más clara el progreso de los estudiantes durante el curso”

Asimismo, se reconoce la necesidad de incrementar el nivel de exigencia académica:

“Las actividades deben tener mayor nivel de dificultad...”

“El cambio de la evaluación ya que a veces solo se vuelve memorístico”

Otro aspecto relevante es la necesidad de incorporar herramientas que permitan documentar el proceso formativo:

“Uso de portafolios de aprendizaje o bitácoras reflexivas...”

Estas oportunidades evidencian que, aunque el seguimiento del aprendizaje está presente, aún no se consolida como un sistema estructurado, visible y compartido.

El análisis de esta unidad revela que la comprobación del progreso del aprendizaje constituye uno de los espacios con mayor potencial para el desarrollo de la evaluación formativa, en la medida en que introduce una lógica temporal, continua y procesual en la evaluación. Sin embargo, este potencial se ve limitado por la ausencia de mecanismos sistemáticos de diagnóstico inicial, la fragmentación del seguimiento entre docentes y la falta de herramientas que permitan hacer visible el progreso del estudiante a lo largo del tiempo.

Figura 26

Evaluación perceptual unidad de análisis sobre comprobación de progreso del aprendizaje



En este sentido, se evidencia que, mientras que el sistema logra registrar resultados en momentos específicos, presenta dificultades para construir una narrativa continua del aprendizaje que permita al estudiante comprender su evolución y orientar sus decisiones formativas. Asimismo, aunque se identifican avances importantes en la incorporación de prácticas como la evaluación continua, las pedagogías activas y la retroalimentación formativa, estas aún no se consolidan plenamente como un sistema articulado, lo que limita su impacto en el desarrollo de la autorregulación y la conciencia del aprendizaje por parte del estudiante.

5.3.4.5. Señalar Fortalezas y Debilidades

En esta unidad de análisis, la retroalimentación orientada a señalar fortalezas y debilidades se configura como una práctica central para el desarrollo de la evaluación formativa, en tanto permite al estudiante comprender su desempeño, identificar avances y reconocer aspectos a mejorar. Los participantes destacan el uso de estrategias como preguntas orientadoras, informes reflexivos y ejercicios metacognitivos, los cuales favorecen la identificación de fortalezas, el desarrollo de la autonomía y la capacidad de autoajuste del estudiante, constituyéndose en base para un aprendizaje significativo.

En esta misma línea, se reconoce que la efectividad de la retroalimentación depende de su carácter sistemático, oportuno y continuo, así como de su frecuencia, precisión, personalización y pertinencia en relación con el desempeño del estudiante. De igual forma, la retroalimentación se estructura en tres momentos clave dentro del proceso formativo: al inicio, durante el desarrollo y al cierre de las actividades o del curso, configurando un sistema de micro retroalimentaciones que, articuladas con los criterios de evaluación y las rúbricas, permiten acompañar el proceso de aprendizaje de manera progresiva, y generar una reflexión constante sobre ¿qué se aprende?, ¿cómo se aprende?, y ¿qué dificultades y logros tuvo el estudiante?

Frente a esta práctica, los participantes reconocen que la retroalimentación, cuando se desarrolla de manera intencional y reflexiva, permite articular la intención pedagógica del docente con la experiencia de aprendizaje del estudiante. Así, los participantes destacan:

“Brindo retroalimentación formativa, orientando a los estudiantes para que comprendan sus avances y planteen acciones de mejora”

“No me quedo solo con marcar criterios, sino que informo... la reflexión sobre esos procesos”

“Destacando las fortalezas alcanzadas... y señalando de manera constructiva los aspectos por mejorar”

Asimismo, se resalta la importancia de involucrar activamente al estudiante en este proceso:

“Invito a los estudiantes a analizar sus fortalezas, dificultades y avances”

“Promuevo la reflexión mediante espacios de autoevaluación y coevaluación”

“Esto fortalece su autonomía y conciencia sobre cómo aprenden”

Desde la perspectiva del estudiante, también se reconoce el valor de la retroalimentación como herramienta de comprensión del aprendizaje:

“Identifico mis fortalezas a través de la retroalimentación que el docente brinda”

“Se evidencia en la calidad de los trabajos presentados”

“Se favorece la autorregulación y el pensamiento crítico”

Estas prácticas evidencian que la retroalimentación, cuando es reflexiva, contextualizada y participativa, se convierte en un dispositivo clave para el desarrollo del pensamiento crítico, la autorregulación y la conciencia del aprendizaje.

Ahora bien, a pesar de este reconocimiento, los participantes identifican importantes limitaciones en la implementación de la retroalimentación, especialmente en lo que respecta a su frecuencia, oportunidad y profundidad. En este sentido, se evidencian prácticas que reducen la retroalimentación a momentos puntuales o finales del proceso:

“Lo realiza al momento de dar la calificación...”

“Se realiza al final de cada tarea entregada”

“Solo cuando revisa el trabajo”

Asimismo, se señala la baja frecuencia o incluso ausencia de esta práctica en algunos contextos:

“Pocas veces se realiza esta actividad”

“No se hace”

“No se realiza con frecuencia”

Otro aspecto crítico es la limitación de tiempo y espacios para el desarrollo de la retroalimentación:

“No hay mucho espacio para hacerlo”

“El tiempo es muy limitado”

“No existe un momento en particular para hacerlo”

De igual forma, se identifica una tendencia a privilegiar la retroalimentación grupal sobre la individual, lo que puede limitar la personalización del proceso:

“Se realiza más de forma grupal que individual”

“No se comparten las fortalezas de cada estudiante”

Finalmente, en contextos virtuales, la retroalimentación tiende a reducirse a mensajes en plataformas, lo que limita la interacción significativa:

“La retroalimentación se hace mediante mensajes en el aula virtual”

Esta unidad revela que la retroalimentación es reconocida como el principal dispositivo de la evaluación formativa, en tanto constituye el espacio donde se articula la intención pedagógica del docente con la experiencia concreta de aprendizaje del estudiante. Es en la retroalimentación donde los criterios, los resultados esperados y el desempeño alcanzado entran en relación, posibilitando la comprensión del proceso y la orientación de la mejora.

Sin embargo, esta centralidad contrasta con las dificultades en su implementación, evidenciando una tensión estructural entre la retroalimentación como ideal pedagógico y la retroalimentación como práctica efectiva. Mientras que en el plano discursivo se le atribuye un papel fundamental en el desarrollo de la reflexión, la autorregulación y el pensamiento crítico, en la práctica su desarrollo se ve condicionado por factores organizativos, temporales y tecnológicos, tales como la limitación de tiempo, la estructura del curso, la dependencia de plataformas virtuales y la ausencia de espacios sistemáticos de interacción.

Esta convergencia de situaciones genera un desplazamiento de la retroalimentación desde su función formativa hacia una lógica predominantemente correctiva y terminal, en la que se limita a acompañar la calificación final o a justificar el resultado obtenido, en lugar de operar como un proceso continuo de acompañamiento del aprendizaje. Como consecuencia, se debilita su capacidad para incidir en la mejora progresiva del desempeño, en la toma de decisiones del estudiante y en la construcción de sentido sobre su propio proceso formativo.

En este contexto, la retroalimentación pierde su carácter dialógico y se configura más como una transmisión unidireccional de información, lo que limita su potencial como espacio de

interacción pedagógica. De este modo, el estudiante no siempre la reconoce como una herramienta para comprender, reinterpretar y orientar su aprendizaje, sino como una devolución puntual asociada al resultado, lo que reduce su impacto en el desarrollo de la autorregulación y la conciencia del aprendizaje.

Figura 27

Evaluación perceptual unidad de análisis para señalar fortalezas y debilidades durante la retroalimentación



Como se evidencia en la Figura 27, existe una intención de promover procesos reflexivos y participativos, pero esta no se realiza de forma clara en la experiencia real del estudiante, ya que la retroalimentación no logra consolidarse como una práctica situada, personalizada y continua. La retroalimentación, aun siendo reconocida como el eje articulador de la evaluación formativa, no se encuentra plenamente integrada en la dinámica pedagógica, sino que opera de manera fragmentada y contingente. Frente a esto, deja entonces de funcionar como una mediación pedagógica efectiva —capaz de conectar el punto de partida, el proceso y el resultado del aprendizaje— y se convierte en un momento aislado dentro del proceso evaluativo. Esto limita su potencial transformador, en

tanto no logra sostener una relación pedagógica continua que permita al estudiante comprender su trayectoria, ajustar sus estrategias y construir progresivamente su aprendizaje.

5.3.4.6. Sugerencias para Mejorar el Desempeño

En esta unidad de análisis, las sugerencias para mejorar el desempeño se configuran como una extensión directa de la retroalimentación formativa, en tanto permiten traducir la valoración del desempeño en orientaciones concretas para el aprendizaje. Los participantes coinciden en que los procesos de aprendizaje se fortalecen cuando se articulan tres elementos fundamentales: el trabajo colaborativo, la reflexión sobre los propios procesos y una retroalimentación oportuna y fundamentada. Bajo esta lógica, se destacan prácticas como el diálogo en el aula, la coevaluación, la autoevaluación y la revisión de rúbricas, las cuales posibilitan que el estudiante reconozca sus fortalezas, identifique áreas de mejora y ajuste de manera continua sus estrategias de aprendizaje.

Igualmente, se identifica que las sugerencias adquieren mayor valor cuando están sustentadas en evidencias concretas del proceso evaluativo —como resultados de actividades, participación en clase y productos académicos—, lo que favorece un aprendizaje significativo y la construcción progresiva del conocimiento. En consecuencia, los participantes destacan como buenas prácticas aquellas orientadas a generar procesos reflexivos y contextualizados, en los que las sugerencias no se limitan a una indicación general, sino que se fundamentan en el análisis del desempeño del estudiante. Algunos participantes expresan sobre sus prácticas:

“Promuevo la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje mediante ejercicios de autoevaluación, retroalimentación y diálogo en clase”

“Las sugerencias se sustentan en los resultados de las actividades, las rúbricas de evaluación, las observaciones del proceso y los avances evidenciados...”

“Proporciono retroalimentación oportuna y constructiva... orientándolos sobre sus fortalezas, aspectos por mejorar y acciones concretas...”

Esto evidencia que, cuando las sugerencias están articuladas con el proceso evaluativo y se desarrollan en espacios de interacción, permiten al estudiante comprender no solo su desempeño, sino también las acciones necesarias para mejorarlo. Pero, a pesar de este reconocimiento, los participantes identifican dificultades significativas en la implementación de estas prácticas, particularmente asociadas a condiciones estructurales y organizativas. En este sentido, se destacan limitaciones como:

“Hay momentos que se dificulta por la cantidad de estudiantes...”

“En ocasiones por cuestiones de tiempo no se logra”

Estos problemas en la práctica docente también se reflejan en la vivencia de los estudiantes, quienes afirman:

“En la mayor parte de las materias ninguno hace retroalimentación”

“La retroalimentación suele tardarse...”

“Algunos docentes solo ponen una calificación sin reflexionar sobre el proceso...”

Estas expresiones evidencian que, en muchos casos, las sugerencias no logran consolidarse como parte sistemática del proceso evaluativo, sino que aparecen de manera ocasional, tardía o incluso inexistente. También se identifica, desde la perspectiva estudiantil, la necesidad de contar con criterios más consistentes y diferenciados, como rúbricas más sistemáticas, el reconocimiento de particularidades del estudiante y orientaciones claras para la mejora.

El análisis de esta unidad revela que las sugerencias para mejorar el desempeño constituyen el punto en el que la evaluación formativa se traduce —o no— en acción pedagógica concreta. Si bien existe un reconocimiento claro de su importancia y se identifican prácticas que apuntan hacia una evaluación orientada a la mejora, su implementación se ve limitada por factores como el tiempo, la carga docente, el número de estudiantes y la organización del curso.

En este punto es importante señalar que las dificultades en la implementación de sugerencias para la mejora del desempeño no pueden atribuirse exclusivamente a las prácticas individuales del docente, sino que responden también a condiciones estructurales que configuran la dinámica educativa. Factores como la carga académica, el número de estudiantes por curso, la organización de los tiempos pedagógicos y las exigencias administrativas inciden directamente en la posibilidad de ofrecer orientaciones personalizadas, oportunas y sostenidas en el tiempo. En este sentido, aunque existe una intención pedagógica clara de orientar el aprendizaje mediante sugerencias concretas, el contexto institucional tiende a privilegiar la eficiencia en la evaluación — centrada en la entrega de calificaciones— sobre los procesos de acompañamiento formativo. Esto limita la posibilidad de sostener interacciones significativas que permitan al estudiante comprender, procesar y aplicar dichas sugerencias en su proceso de aprendizaje.

Particularmente en contextos virtuales o con alta carga estudiantil, las sugerencias tienden a reducirse a comentarios generales o a devoluciones tardías, lo que afecta su capacidad de incidir en la mejora del desempeño. Bajo estas circunstancias, las sugerencias dejan de operar como un mecanismo activo de regulación del aprendizaje y se convierten en un componente accesorio del proceso evaluativo. Esta situación evidencia que la efectividad de las sugerencias no depende únicamente de su formulación, sino de las condiciones institucionales y pedagógicas que permiten su circulación, apropiación y aplicación. En consecuencia, fortalecer la evaluación formativa implica no solo mejorar las prácticas docentes, sino también generar condiciones estructurales que hagan viable un acompañamiento continuo, situado y significativo del aprendizaje.

Ahora bien, como se ve en la Figura 28, entre las prácticas que se reconocen como fundamentales para la retroalimentación y la evaluación formativa, y las oportunidades de mejora, se nota que existe claridad en los objetivos que se quieren desarrollar, como el generar una reflexión por parte del estudiante y un trabajo colaborativo; no obstante, es en la concreción donde hay

problemas. Este quiebre genera una desconexión entre aprendizaje y evaluación, en la medida en que las sugerencias —que deberían orientar el proceso— no siempre se materializan en acciones concretas que permitan al estudiante mejorar su desempeño.

Figura 28

Evaluación perceptual unidad de análisis sobre sugerencias para mejorar desempeño



Asimismo, se pone en evidencia que la efectividad de las sugerencias depende de su articulación con instrumentos como las rúbricas y de su capacidad para reconocer la singularidad del estudiante, lo que refuerza la idea de que la evaluación formativa requiere procesos personalizados, continuos y situados. De este modo, las sugerencias dejan de ser un complemento de la evaluación y se constituyen en un indicador clave de su carácter formativo, en tanto evidencian la posibilidad —o la ausencia— de transformar la evaluación en un proceso orientado a la mejora.

5.3.4.7. Retroalimentación para Ayudar el Avance de los Compañeros

La retroalimentación entre pares se configura como una práctica que busca fortalecer la construcción colectiva del aprendizaje, promoviendo la mejora continua, el pensamiento crítico y la

capacidad de análisis del propio desempeño. Los participantes reconocen que la coevaluación y la interacción entre estudiantes favorecen procesos de reflexión sobre el aprendizaje, en la medida en que permiten analizar avances, dificultades y estrategias desde múltiples perspectivas. En este sentido, estas prácticas contribuyen al desarrollo de la autonomía, la metacognición y la conciencia del proceso formativo. Sin embargo, su implementación se presenta como irregular y dependiente de factores como la motivación individual de los estudiantes, la guía del docente y las condiciones del contexto —especialmente en modalidades virtuales o con limitaciones de tiempo—, lo que impide su consolidación como práctica sistemática dentro del proceso evaluativo.

Por un lado, en las buenas prácticas identificadas, los participantes destacan que la retroalimentación entre pares, cuando es orientada y estructurada, se convierte en un recurso pedagógico potente para el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades críticas. En este sentido, señalan:

“Participar en la retroalimentación de mis compañeros tiene como propósito apoyar el proceso de aprendizaje colectivo...”

“... compartir puntos de vista y contribuir a mejorar los trabajos...”

“La retroalimentación ayuda a que se tenga una mentalidad crítica y mejora el desarrollo del aprendizaje propio y de los demás”

Asimismo, se reconoce la importancia del rol del docente en la mediación de estos procesos:

“Guío a los estudiantes mediante criterios claros, rúbricas y espacios de reflexión...”

“... para que aprendan a autoevaluarse y evaluar el trabajo de sus compañeros...”

Desde la experiencia estudiantil, también se evidencia la comprensión del valor formativo de esta práctica:

“No es un simple ejercicio de opinión, sino una práctica pedagógica poderosa...”

“... me desarrolla como aprendiz crítico, comunicativo y colaborativo”

Estas prácticas evidencian que la coevaluación, cuando es intencionada y acompañada, permite construir conocimiento de manera colectiva y fortalecer competencias clave para el aprendizaje autónomo.

Por otro lado, respecto a las oportunidades de mejora, los participantes identifican que la retroalimentación entre pares no se encuentra plenamente consolidada en la práctica pedagógica. En este sentido, se destacan limitaciones como:

“Se debe trabajar más... para que los estudiantes lo valoren de manera formativa...”

“Existe poca retroalimentación entre los estudiantes...”

“Los espacios... se presentan de manera eventual...”

“Los estudiantes... normalmente no evalúan a sus compañeros”

“La práctica de coevaluación aún no es sistemática”

Estas expresiones evidencian que la coevaluación depende en gran medida de la iniciativa individual y no de una estructura pedagógica sostenida, lo que limita su impacto en el proceso de aprendizaje.

Figura 29

Evaluación perceptual unidad de análisis sobre retroalimentación para ayudar al avance de compañeros



Como se vio en la valoración de las prácticas (Tabla 14), la retroalimentación entre pares constituye uno de los componentes menos desarrollados del sistema evaluativo, a pesar de su alto potencial formativo, puesto que en la práctica su implementación se presenta como esporádica, poco sistemática y fuertemente dependiente de factores individuales, tanto del estudiante como del docente. Esta discontinuidad limita su potencial como práctica formativa y la reduce a un ejercicio ocasional más que a un componente estructural del proceso de aprendizaje.

Esta situación evidencia una tensión de fondo entre la evaluación como proceso compartido y la evaluación como responsabilidad del docente, en la que la segunda lógica continúa predominando. Aunque se abren espacios para la participación estudiantil, estos no logran consolidarse como prácticas sostenidas que transformen la relación del estudiante con la evaluación, manteniéndolo en muchos casos en un rol receptivo más que activo. En este sentido, la coevaluación no logra configurarse como una práctica cultural dentro del aula, sino que permanece como una estrategia mediada por la iniciativa individual o por momentos específicos del curso. Esto limita su capacidad para incidir en la construcción de una comunidad de aprendizaje en la que los estudiantes participen activamente en la valoración, interpretación y mejora de los procesos formativos. También se pone en evidencia que la participación del estudiante en la evaluación no depende únicamente de la existencia de espacios formales, sino de procesos intencionados de formación y acompañamiento que le permitan desarrollar habilidades para evaluar, argumentar y retroalimentar de manera constructiva.

En este punto, los participantes identifican la necesidad de avanzar hacia la consolidación de estrategias que fortalezcan estas capacidades, tales como el entrenamiento en modelos de evaluación entre pares, el uso de estrategias de comprobación que orienten la valoración del desempeño y la incorporación de procesos de seguimiento continuo de los entregables por parte del docente. De igual manera, se destaca la importancia de reforzar una cultura de autoevaluación,

coevaluación y aprendizaje compartido, que trascienda el carácter instrumental de estas prácticas y las integre como parte constitutiva del proceso formativo. Esto implica no solo diseñar actividades específicas, sino generar condiciones pedagógicas que favorezcan la confianza, la participación y la corresponsabilidad en la evaluación.

Por esto mismo, el fortalecimiento de la coevaluación requiere una transformación que va más allá de la incorporación de técnicas o herramientas, y que apunta a la construcción de una cultura de colaboración en la que el aprendizaje sea comprendido como un proceso colectivo. Solo bajo estas condiciones la retroalimentación entre pares puede consolidarse como un dispositivo formativo capaz de potenciar la autonomía, el pensamiento crítico y la conciencia del aprendizaje. Así, la limitada consolidación de la retroalimentación entre pares no solo evidencia una debilidad en la implementación de la evaluación formativa, sino que pone en cuestión las condiciones pedagógicas e institucionales necesarias para que los estudiantes asuman un rol activo en la construcción de su propio aprendizaje y en el de sus compañeros.

5.3.4.8. Autorregulación del aprendizaje: identificación de fortalezas, debilidades y estrategias de mejora

En esta unidad de análisis, la identificación de fortalezas y debilidades, junto con la formulación de estrategias para la mejora del propio desempeño, se configuran como componentes centrales de la autorregulación del aprendizaje. Los resultados evidencian que los estudiantes reciben retroalimentación sobre sus actividades, evaluaciones y trabajos, lo que les permite reconocer aciertos y aspectos por mejorar. Esta retroalimentación se sustenta en elementos como las rúbricas, los criterios de desempeño, las observaciones del docente y los avances evidenciados en los productos académicos. Igualmente, se promueven espacios de reflexión mediante estrategias como la autoevaluación, la coevaluación, el análisis de evidencias y la participación en actividades

colaborativas. Estas prácticas favorecen la toma de conciencia sobre el propio proceso formativo y el desarrollo de habilidades metacognitivas. No obstante, el análisis cualitativo evidencia que estas prácticas no se desarrollan de manera constante ni sistemática, lo que limita su consolidación como procesos autónomos del estudiante.

Ahora bien, frente a las buenas prácticas identificadas, los participantes destacan la articulación entre retroalimentación, autoevaluación y diálogo pedagógico, lo que permite al estudiante interpretar su desempeño y proyectar acciones de mejora. En este sentido, señalan:

“El docente proporciona retroalimentación oportuna y constructiva...”

“Se hace una revisión de progreso en los entregables y posibles mejoras...”

“La entrego después de cada actividad clave, destacando avances y ofreciendo sugerencias específicas...”

Asimismo, se reconoce el valor de la autoevaluación como herramienta de reflexión:

“Cada entrega incluye ejercicios de autoevaluación donde el estudiante no solo valora su producto sino su proceso”

“Promuevo ejercicios de autoevaluación... en relación con los criterios de aprendizaje”

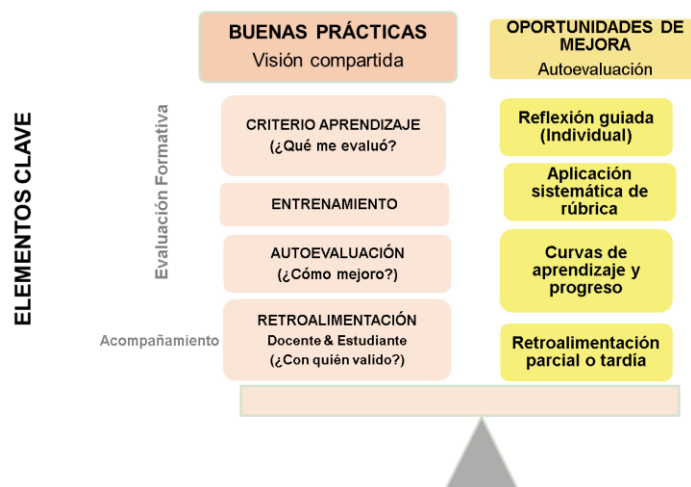
“Se promueve a través de preguntas orientadoras”

“Promuevo la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje mediante ejercicios de autoevaluación, retroalimentación y diálogo en clase”

Estas prácticas evidencian que, cuando existe articulación entre criterios, retroalimentación y reflexión, el estudiante puede desarrollar una comprensión más profunda de su aprendizaje. Por otro lado, a pesar de estos avances, los participantes identifican limitaciones importantes en la consolidación de estos procesos: En primer lugar, se señala que la retroalimentación no siempre es constante ni oportuna, lo que dificulta la identificación continua de fortalezas y debilidades. En segundo lugar, la autoevaluación, aunque presente, no siempre se desarrolla con el nivel de profundidad requerido, en tanto algunos estudiantes manifiestan no contar con el entrenamiento necesario para realizarla de manera efectiva.

Figura 30

Evaluación perceptual unidad de análisis que permite identificar fortalezas/ debilidades identificar estrategias que mejoran su propio trabajo



Sin embargo, la principal oportunidad de mejora se concentra en la coevaluación, la cual se presenta como una práctica limitada, poco sistemática o dependiente de espacios específicos como foros o trabajos colaborativos:

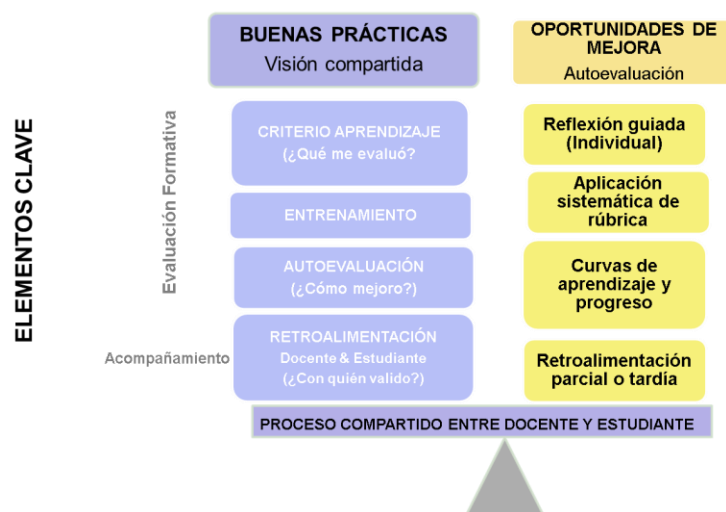
“Los estudiantes... normalmente no evalúan a sus compañeros”

“La práctica de coevaluación aún no es sistemática”

Esta situación limita la posibilidad de contrastar perspectivas, enriquecer la comprensión del propio desempeño y fortalecer el aprendizaje colectivo.

Figura 31

Evaluación perceptual unidad de análisis sobre retroalimentación para ayudar al avance de compañeros



En este contexto, los participantes identifican una serie de estrategias orientadas a fortalecer la capacidad de los estudiantes para reconocer sus fortalezas y debilidades, así como para formular acciones de mejora sobre su propio desempeño. En primer lugar, se destaca la necesidad de fomentar espacios sistemáticos de diálogo y reflexión sobre los avances, dificultades y procesos de aprendizaje, que permitan al estudiante construir una comprensión más consciente y situada de su trayectoria formativa. De igual manera, se propone intercalar momentos de heteroevaluación y coevaluación en micro sesiones de retroalimentación y en actividades de trabajo colaborativo, de modo que los estudiantes puedan analizar su desempeño y el de sus compañeros a partir de evidencias concretas, recibiendo sugerencias de mejora contextualizadas y orientadas al desarrollo de competencias.

Finalmente, se resalta la importancia de implementar procesos de retroalimentación de manera inmediata y contigua a la evaluación, con el fin de garantizar su pertinencia y favorecer su impacto en el proceso de aprendizaje. Esta proximidad temporal permite que el estudiante pueda comprender sus errores, reconocer sus avances y aplicar de manera oportuna las orientaciones recibidas, fortaleciendo así su capacidad de autorregulación. Estas estrategias apuntan a consolidar la evaluación formativa como un proceso continuo, reflexivo y participativo, en el que la

identificación de fortalezas y debilidades se articule directamente con la toma de decisiones sobre el propio aprendizaje.

Ahora bien, el análisis de esta unidad revela que la autorregulación del aprendizaje se encuentra en un estado de desarrollo incipiente, en el que existen prácticas orientadas a promover la reflexión y la mejora, pero estas no logran consolidarse como procesos autónomos y sistemáticos del estudiante. Se evidencia entonces una tensión entre la autorregulación como ideal pedagógico y la dependencia del estudiante frente a la mediación docente, puesto que, aunque se promueven espacios de autoevaluación y reflexión, estos continúan estando fuertemente guiados por el docente y no siempre se internalizan como habilidades propias del estudiante. Asimismo, la débil consolidación de la coevaluación limita el desarrollo de una evaluación verdaderamente participativa, en la que el estudiante no solo reflexione sobre su propio desempeño, sino que también contribuya al aprendizaje de otros.

De esta forma, la identificación de fortalezas y debilidades, así como la formulación de estrategias de mejora, no se configuran plenamente como un proceso continuo, autónomo y situado, sino como prácticas fragmentadas que dependen de la estructura del curso y de la intervención docente. Esto evidencia que la evaluación formativa, en su dimensión más profunda —la autorregulación del aprendizaje—, aún no se encuentra plenamente desarrollada.

5.3.5. Integración del Análisis Microcurricular de la Evaluación Formativa

En síntesis, el análisis microcurricular evidencia que coordinadores, docentes y estudiantes de la Facultad de Educación configuran la evaluación formativa a partir de un conjunto de prácticas ampliamente reconocidas y utilizadas, pero que no se encuentran plenamente articuladas en un modelo pedagógico coherente e integrado. De igual forma, en este nivel, los actores participantes —especialmente los coordinadores y líderes curriculares— no solo aportan una lectura experiencial

del microcurrículo, sino que, por su rol en la definición y ajuste de los programas académicos, inciden directamente en la configuración de las prácticas evaluativas. Así, más que un sistema consolidado, emerge un entramado de acciones evaluativas que operan de manera parcial y desarticulada, dependiendo de las decisiones docentes, las dinámicas de los cursos y las condiciones institucionales, sin llegar a configurarse como un modelo relacional de evaluación formativa.

Los participantes identifican como componentes centrales de la evaluación formativa el uso de rúbricas y criterios, la retroalimentación, la autoevaluación, la coevaluación y los espacios de aplicación del conocimiento. Estos elementos constituyen una base relevante para orientar el aprendizaje; sin embargo, no responden a una lógica sistémica que garantice continuidad, coherencia y profundidad en el proceso evaluativo. Por el contrario, tienden a operar como estrategias aisladas, lo que limita su potencial como dispositivo de mediación pedagógica.

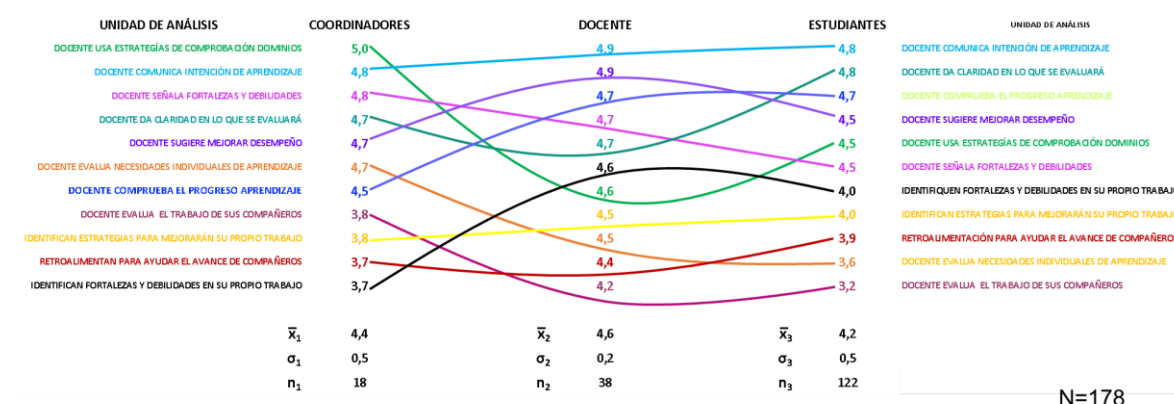
En este contexto, la retroalimentación se posiciona como la práctica más consolidada, desarrollándose en diversos momentos y escenarios y sustentándose en criterios, rúbricas y evidencias del desempeño. No obstante, su implementación no siempre es sistemática ni suficientemente personalizada, lo que reduce su impacto formativo. De manera similar, la autoevaluación se encuentra presente pero no institucionalizada de forma homogénea, mientras que la coevaluación constituye una de las dimensiones más débiles, tanto por su baja frecuencia como por la limitada profundidad de las interacciones que promueve.

Para profundizar en esta lectura, la figura comparativa entre coordinadores, docentes y estudiantes (Figura 32) evidencia una brecha perceptual significativa en torno a las prácticas evaluativas. Mientras los docentes presentan valoraciones más altas, los estudiantes reportan percepciones más bajas, lo que pone de manifiesto una asimetría entre la intención pedagógica y la experiencia vivida del proceso evaluativo. Esta diferencia se acentúa en aquellas prácticas vinculadas con la autorregulación del aprendizaje, como la identificación de fortalezas y

debilidades, la formulación de estrategias de mejora y la retroalimentación entre pares, las cuales presentan menores niveles de valoración desde la perspectiva estudiantil.

Figura 32

Síntesis de resultados de valoración perceptual



De este modo, aunque la evaluación se encuentra estructurada y comunicada en términos formales, no logra consolidarse plenamente como una experiencia formativa significativa que posicione al estudiante como sujeto activo del proceso evaluativo. Esta situación no solo se manifiesta en el plano de las prácticas pedagógicas, sino que es reconocida también en el ámbito institucional, donde se plantea la necesidad de transitar desde un sistema evaluativo asegurado en términos de calidad hacia una evaluación formativa capaz de incidir efectivamente en los resultados de aprendizaje.

A este panorama se añade un elemento adicional identificado en el análisis de las concepciones de evaluación formativa de docentes y estudiantes, en el que se evidencia la ausencia de una comprensión compartida sobre su significado y alcance. Si bien ambos actores reconocen elementos comunes —como su carácter continuo, la centralidad de la retroalimentación y el valor del error como oportunidad de aprendizaje—, sus interpretaciones difieren en cuanto a su función y propósito, oscilando entre una comprensión instrumental, asociada a técnicas de evaluación, y una comprensión pedagógica orientada al acompañamiento del aprendizaje. En este sentido, la

evaluación formativa no se configura aún como un modelo articulado y cohesionado, sino como un conjunto de prácticas y significados en transición, en los que aún predomina la lógica sumativa como referente estructurante del sistema evaluativo.

A esta tensión se suman las condiciones estructurales del sistema educativo, que inciden directamente en la implementación de la evaluación formativa. Factores como la carga académica, las limitaciones de tiempo, el número de estudiantes por curso, la mediación de plataformas digitales y la presión institucional por el cumplimiento de cronogramas dificultan el desarrollo de procesos continuos, personalizados y reflexivos. En este escenario, la evaluación tiende a privilegiar la medición de resultados y la asignación de calificaciones por encima del acompañamiento del aprendizaje. En consecuencia, las tensiones identificadas no pueden atribuirse únicamente a las prácticas docentes, sino a un entramado de condiciones institucionales, organizativas y culturales que restringen la consolidación de una evaluación orientada al aprendizaje.

En conjunto, los resultados permiten identificar una tensión estructural que atraviesa el sistema evaluativo: existe una base instalada de prácticas de evaluación formativa, pero estas no logran consolidarse en un modelo pedagógico integrado. Esta tensión se expresa en la fragmentación de las prácticas, la débil articulación entre sus componentes, la brecha entre la intención docente y la experiencia estudiantil, y la limitada participación activa del estudiante en el proceso evaluativo.

La evaluación formativa se encuentra en un estado de desarrollo intermedio, en el que coexisten avances importantes con limitaciones estructurales y pedagógicas que impiden su consolidación. Este escenario no solo permite comprender el estado actual del sistema evaluativo, sino que plantea la necesidad de avanzar hacia una transformación que articule sus componentes, fortalezca su dimensión participativa y garantice las condiciones necesarias para su implementación efectiva.

En esta perspectiva, la evaluación formativa deja de entenderse como un conjunto de técnicas aisladas para configurarse como un proceso pedagógico complejo que requiere condiciones institucionales, organizativas y culturales que posibiliten su desarrollo. Su consolidación implica no solo la mejora de las prácticas docentes, sino también una reconfiguración del lugar del estudiante en el proceso evaluativo, orientada a fortalecer su autonomía, su juicio evaluativo y su participación activa en la construcción de su propio aprendizaje.

En conjunto, los hallazgos del nivel microcurricular permiten comprender cómo las tensiones identificadas en los planos macro y mesocurricular adquieren forma concreta en la experiencia evaluativa situada de docentes y estudiantes. La Tabla 18 sintetiza los principales hallazgos del análisis microcurricular, integrando las evidencias obtenidas y las interpretaciones construidas en torno a las prácticas de evaluación formativa, la participación estudiantil y las condiciones institucionales que atraviesan su implementación.

Tabla 18

Resultado 3: Síntesis Hallazgos Perspectiva Microcurricular

Objetivo específico	Hallazgo principal	Evidencia integrada	Interpretación
OE1	Los estudiantes valoran positivamente prácticas de acompañamiento y claridad evaluativa	Grupos focales + análisis perceptual de unidades de análisis	La evaluación formativa fortalece el aprendizaje cuando existe mediación pedagógica explícita
OE2	La participación estudiantil en la evaluación continúa siendo limitada	Relatos estudiantiles + análisis cualitativo de coevaluación y autorregulación	La agencia estudiantil sigue siendo una dimensión frágil en las prácticas evaluativas
OE2	La retroalimentación se percibe útil cuando es oportuna, dialógica y orientada a la mejora	Evidencia cualitativa + resultados perceptuales	El valor pedagógico de la retroalimentación depende de su capacidad de orientar procesos de aprendizaje

Objetivo específico	Hallazgo principal	Evidencia integrada	Interpretación
OE3	La articulación entre evaluación, participación y mediación permite proponer criterios para una ruta situada de evaluación	Integración de resultados macro, meso y microcurriculares	La evaluación formativa requiere comprenderse como práctica contextual, relacional y ética
<i>Nota:</i> Elaboración propia			

A partir de esta integración de hallazgos, el análisis permite reconocer que las tensiones identificadas en el nivel microcurricular no constituyen fenómenos aislados, sino expresiones concretas de dinámicas estructurales que atraviesan los distintos niveles del sistema evaluativo. En este sentido, el apartado siguiente desarrolla una lectura integradora de los hallazgos macro, meso y microcurriculares, con el propósito de comprender la evaluación formativa como una práctica pedagógica situada, relacional y atravesada por múltiples tensiones institucionales y culturales.

5.4. La Evaluación Formativa como Práctica Situada en Tensión

El análisis desarrollado a lo largo de este capítulo permite comprender la evaluación del aprendizaje en la educación superior como una práctica pedagógica situada, configurada en la intersección entre marcos normativos, estructuras institucionales y experiencias concretas de docentes y estudiantes. A partir de la articulación de los niveles macrocurricular, mesocurricular y microcurricular, se evidencia que la evaluación formativa no puede ser entendida como un conjunto de técnicas aisladas, sino como un proceso relacional, dinámico y condicionado por múltiples dimensiones que inciden en su desarrollo y alcance.

La integración de los hallazgos permite identificar una tensión central que atraviesa los tres niveles curriculares analizados. Mientras los niveles macro y mesocurricular muestran una relativa coherencia entre los marcos institucionales, los propósitos formativos y las prácticas docentes declaradas, en el nivel microcurricular persiste una participación limitada de los estudiantes en

procesos de autorregulación, coevaluación y construcción compartida del juicio evaluativo. En este sentido, los resultados sugieren la existencia de un sistema caracterizado por una enseñanza pedagógicamente sólida, pero con dificultades para consolidar formas de aprendizaje más autónomas y participativas.

En el nivel macrocurricular, se identificó una evolución significativa del marco normativo hacia modelos centrados en los resultados de aprendizaje y el aseguramiento de la calidad. Sin embargo, esta transformación se caracteriza por una tensión estructural: mientras se define con creciente precisión qué debe ser evaluado, persiste una ambigüedad respecto a cómo deben desarrollarse las prácticas evaluativas. Esta condición desplaza la responsabilidad hacia las instituciones, configurando un escenario de interpretación pedagógica diversa y, en muchos casos, fragmentada.

En el nivel mesocurricular, el análisis evidenció que la evaluación formativa se encuentra ampliamente reconocida en el discurso institucional y en la autoevaluación docente, pero no logra consolidarse como una práctica pedagógica coherente e integrada. La aplicación de la Escala EEFCo permitió identificar una discrepancia estructural entre la intención pedagógica y la experiencia estudiantil, así como un desarrollo desigual entre las dimensiones conceptual, práctica y socioemocional. En este nivel, la evaluación aparece más estabilizada como marco de referencia que como práctica compartida, lo que limita su potencial como mediadora del aprendizaje.

Por su parte, en el nivel microcurricular, se hizo visible la manera en que estas tensiones se materializan en las prácticas evaluativas cotidianas. Los hallazgos evidencian que, aunque existen múltiples acciones asociadas a la evaluación formativa —como el uso de rúbricas, la retroalimentación o la promoción de la reflexión—, estas operan de manera fragmentada y dependen en gran medida de las decisiones individuales del docente y de las condiciones específicas del contexto educativo. Asimismo, se identificó una brecha persistente entre la intención

de promover procesos de autorregulación y la participación efectiva del estudiante en la evaluación, lo que limita la consolidación de una cultura evaluativa formativa.

De manera transversal, el capítulo permite identificar una tensión estructural central que atraviesa el sistema evaluativo: la coexistencia entre una base instalada de prácticas asociadas a la evaluación formativa y la ausencia de una articulación que permita configurarlas como un modelo pedagógico coherente, sistemático y compartido. Esta tensión se expresa en la fragmentación de las prácticas, la débil integración entre sus componentes, la brecha entre el discurso docente y la experiencia estudiantil, y la limitada participación activa del estudiante en su propio proceso evaluativo. A esta configuración se suman las condiciones estructurales del sistema educativo — como la carga académica, las limitaciones de tiempo, el número de estudiantes, la mediación tecnológica y las exigencias institucionales de calidad—, las cuales inciden directamente en la posibilidad de implementar procesos evaluativos continuos, personalizados y reflexivos. Así, la evaluación tiende a oscilar entre su función formativa y su función de medición, generando una tensión permanente entre el acompañamiento del aprendizaje y la verificación de resultados.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que la evaluación formativa, en el contexto analizado en la Universidad Santo Tomás, se encuentra en un estado de desarrollo intermedio, en el que coexisten avances importantes en su reconocimiento y aplicación con limitaciones estructurales y pedagógicas que restringen su consolidación como práctica integrada. Este escenario no solo da cuenta del estado actual del sistema evaluativo, sino que pone en evidencia la necesidad de avanzar hacia una reconfiguración que articule sus dimensiones conceptual, práctica y socioemocional, fortalezca la participación del estudiante y garantice condiciones institucionales que posibiliten su desarrollo.

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa se redefine como un proceso pedagógico complejo que requiere no solo ajustes en las prácticas docentes, sino transformaciones en las

condiciones organizativas, culturales e institucionales que la hacen posible. Su consolidación implica, en última instancia, una reconfiguración del lugar del estudiante en el proceso evaluativo, orientada a fortalecer su autonomía, su juicio evaluativo y su participación activa en la construcción de su aprendizaje.

Capítulo 6

Discusión e Integración de Resultados

Los resultados presentados en el capítulo anterior evidencian que la evaluación formativa, en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, no se configura como una práctica pedagógica plenamente integrada, sino como un campo de tensiones entre niveles, actores y dimensiones. A nivel macrocurricular, se identifican lineamientos normativos y discursivos que posicionan la evaluación como eje de calidad y mediación pedagógica; sin embargo, estos no se traducen de manera directa en orientaciones operativas claras. En el nivel mesocurricular, aunque se dispone de una arquitectura institucional robusta, esta no logra articular de forma consistente sus dimensiones conceptual, práctica y socioemocional. Finalmente, en el nivel microcurricular, la experiencia de docentes y estudiantes evidencia una fragmentación en la vivencia de la evaluación, marcada por discrepancias perceptuales y ausencia de una comprensión compartida.

En este sentido, el presente capítulo no parte de un modelo ideal de evaluación formativa, sino de las desarticulaciones evidenciadas en el análisis de resultados, con el propósito de comprenderlas, interpretarlas y proponer rutas de articulación que permitan fortalecer la evaluación como mediadora del aprendizaje. Para ello, se desarrolla un ejercicio de integración crítica que articula los niveles macro, meso y microcurricular, no como instancias independientes, sino como dimensiones interdependientes de un sistema educativo que requiere ser comprendido en su complejidad. Esta aproximación permite identificar las brechas existentes entre el discurso institucional, la estructura pedagógica y la experiencia educativa, así como proyectar posibles caminos de transformación.

En este punto de la investigación, se introduce entonces la necesidad de concebir la evaluación formativa como parte de un ecosistema educativo, en el que las prácticas evaluativas no

operen de manera fragmentada, sino como procesos relacionales, situados y dinámicos que articulan actores, contextos y dimensiones del aprendizaje.

6.1. Nivel Macrocurricular: Tensión entre Estandarización y Autonomía

El análisis del nivel macrocurricular permite situar la evaluación del aprendizaje dentro de un entramado de fuerzas declarativas y regulatorias que configuran el horizonte de la educación superior contemporánea. Este apartado discute cómo las intenciones políticas globales y nacionales se refractan en el modelo institucional de la Universidad Santo Tomás (USTA), revelando tensiones fundamentales entre los ideales de calidad estandarizada y la autonomía pedagógica necesaria para una práctica evaluativa con sentido humano. Desde la perspectiva de la didáctica del conocimiento, estas fuerzas regulatorias también configuran lo que Chevallard denomina el saber a enseñar, es decir, el conjunto de contenidos, competencias y resultados de aprendizaje que las instituciones deben posteriormente traducir en prácticas pedagógicas concretas mediante procesos de transposición didáctica.

6.1.1. Alineación con Tendencias Globales y el Paradigma REA

El análisis macrocurricular de esta investigación no se limita a un inventario normativo, sino que examina cómo las transformaciones estructurales de la denominada Sociedad del Aprendizaje han reconfigurado las concepciones de currículo, enseñanza y evaluación. El tránsito desde la sociedad del conocimiento hacia esta nueva configuración social se caracteriza por cambios tecnológicos, culturales y laborales que demandan una renovación curricular profunda, con un énfasis renovado en la autonomía del estudiante y en el desarrollo de aprendizajes significativos y continuos a lo largo de la vida.

Los hallazgos de esta investigación confirman que la Universidad Santo Tomás (USTA) se encuentra formalmente alineada con esta tendencia de transformación global, que puede rastrear su

consolidación en el Acuerdo de Bolonia (1999). Este hito normativo sentó las bases para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un proyecto orientado a mejorar la transparencia y estandarizar la estructura de los programas académicos para favorecer la movilidad y el empleo. La implementación de este marco supuso un cambio radical en la concepción del crédito académico (ECTS), desplazando el foco desde el tiempo de enseñanza del docente hacia la carga de trabajo y el aprendizaje autónomo del estudiante, lo que obligó a repensar los procesos de evaluación.

No obstante, el análisis documental realizado en el Capítulo 5 permite matizar esta alineación formal. A través del procesamiento en Nvivo de los documentos institucionales — Política Curricular, Informe de Autoevaluación y Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SEA)— se identificó una desarticulación operativa entre los niveles de declaración y los de implementación. En particular, la densidad de codificación asociada a categorías como "gestión de la calidad" y "aseguramiento institucional" supera ampliamente la presencia de nodos vinculados a la agencia estudiantil y la autorregulación del aprendizaje.

Este hallazgo sugiere que, aunque la institución adopta el lenguaje de los resultados de aprendizaje y el enfoque centrado en el estudiante, su traducción en el plano macrocurricular se encuentra aún mediada por una lógica administrativa, donde la evaluación se configura prioritariamente como dispositivo de trazabilidad y control de indicadores, más que como mediación pedagógica del aprendizaje.

En este escenario, el modelo de resultados de aprendizaje —o *Learning Outcomes*— surge como el eje operacional del sistema. En términos didácticos, los REA funcionan como dispositivos institucionales de transposición del conocimiento disciplinar, ya que traducen los saberes expertos en desempeños observables que pueden orientar el diseño curricular, la enseñanza y las prácticas de evaluación. Según el Marco de Cualificaciones del EEES, los REA son declaraciones directas de lo

que se espera que un estudiante sepa, comprenda y sea capaz de hacer al final de un periodo de aprendizaje. Este enfoque implica transitar de una evaluación basada en "insumos de enseñanza" a una centrada en "resultados de aprendizaje", donde la calidad se mide por la capacidad del estudiante para demostrar desempeños medibles y observables. Los REA actúan, por tanto, como el lenguaje común que permite la comparabilidad internacional de los títulos y ayuda a los actores a entender la utilidad de los saberes para su futuro desempeño profesional.

Esta transición paradigmática se ve reforzada por las directrices de la UNESCO, específicamente a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que redefine la evaluación no solo como una medida técnica de rendimiento, sino como un garante de una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Bajo esta mirada, la UNESCO e institutos como el IESALC promueven que la medición de resultados sea una estrategia pedagógica para fortalecer los procesos institucionales y monitorear el progreso real de los estudiantes a lo largo de la vida. Al adoptar formalmente estas directrices, la USTA busca sintonizar su oferta académica con estándares globales de excelencia, respondiendo a la necesidad de formar profesionales idóneos para contextos internacionales cambiantes

Al contrastar los documentos institucionales con la literatura, se observa que la adopción de los REA busca garantizar la comparabilidad y transparencia de los títulos, respondiendo a una tendencia de globalización de la cultura y la economía que exige estándares válidos a escala internacional. Desde la perspectiva de John Biggs, este tránsito hacia los REA representa la base operativa para lo que él denomina "alineamiento constructivo". Según Biggs, un sistema de enseñanza es eficaz cuando los resultados deseados, los métodos de enseñanza y las tareas de evaluación están organizados de modo coherente y se refuerzan mutuamente (2005, p. 47).

No obstante, la discusión de los documentos institucionales revela que este alineamiento enfrenta obstáculos estructurales. Como se observó en el análisis de Nvivo del Capítulo 5, una

lectura atenta de los documentos de la USTA revela lo que se denomina una "desarticulación operativa" entre los pilares institucionales: el Informe de Autoevaluación 2020 ratifica un éxito administrativo con un cumplimiento pleno de 4.8/5.0 en el Factor 1 (Misión y Proyecto Institucional), y el nodo 'Gestión de Calidad' presenta una densidad de codificación mayor y más articulada que la del nodo 'Agencia Estudiantil', lo que confirma que la red de consistencia de Biggs está actualmente inclinada hacia la dimensión administrativa. Así, mientras el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SEA) de la USTA declara un enfoque centrado en el estudiante, el análisis de redes semánticas de la Política Curricular y el Informe de Autoevaluación 2020, a través de Nvivo, revela que el estudiante permanece como un nodo periférico, supeditado a una lógica de gestión donde su agencia es nominal y no operativa.

La evaluación aparece aquí alineada en el plano normativo, pero no plenamente integrada como horizonte pedagógico común. En este sentido, los hallazgos del análisis macrocurricular evidencian que el alineamiento constructivo propuesto por Biggs no se encuentra plenamente consolidado, sino que opera de manera fragmentada. La coherencia entre resultados, enseñanza y evaluación se ve tensionada por una sobre-representación de la dimensión administrativa en la configuración institucional, lo que debilita la centralidad del estudiante como sujeto activo del proceso de aprendizaje.

Esta discrepancia sugiere que la "red de consistencia" que propone Biggs —aquella donde el estudiante se encuentra "atrapado" en un ecosistema donde no puede evitar aprender lo que los objetivos declaran— corre el riesgo de fracturarse. Si la superestructura institucional prioriza la rendición de cuentas (*accountability*) sobre la vivencia pedagógica, el alineamiento se vuelve meramente formal o "declarativo", perdiendo su capacidad para movilizar procesos cognitivos de orden superior.

6.1.2. Vacío Normativo en Colombia y la Autonomía bajo Tensión

El análisis macrocurricular parte de una cartografía documental que sitúa la evaluación dentro de una trayectoria histórica de calidad educativa, donde los documentos actúan como directrices que moldean la dimensión cognitiva y axiológica de la formación. En el contexto colombiano, el marco regulatorio actual es el resultado de una evolución que comenzó con la Ley 30 de 1992, pilar fundacional que garantiza la autonomía universitaria. Esta ley otorga a las instituciones la potestad de "dar sus propios estatutos" y "definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales" (Ley 30 de 1992, Capítulo VI, Artículo 28). Si bien esta autonomía permite a la Universidad Santo Tomás (USTA) definir sus propios criterios evaluativos, también genera una primera tensión: la potestad absoluta de las IES para evaluar sin contar con lineamientos nacionales mínimos que orienten el carácter pedagógico de dicha evaluación.

Esta carencia de directrices específicas se hace evidente al contrastar el sistema de educación superior con los niveles previos. La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) enmarca los fines de la educación y el concepto de evaluación integral. Sin embargo, es más de una década después, con el Decreto 1290 de 2009, que se reglamenta de forma explícita la evaluación del aprendizaje y promoción para la educación básica y media. Este decreto establece propósitos claros para la evaluación institucional, tales como "identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje" y "proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos" (Decreto 1290 de 2009, artículos 2 y 3). En la educación superior colombiana no existe un equivalente legal a este decreto; las prácticas evaluativas docentes quedan, por tanto, bajo el criterio individual o la interpretación del modelo pedagógico institucional, lo que suele derivar en una reducción del acto evaluativo a meros procedimientos de calificación de tiempos y porcentajes.

La tensión se agudiza con la aparición del Decreto 1330 de 2019, considerado el eje transformador del sistema de calidad actual. Esta norma eleva los resultados de aprendizaje a una condición obligatoria para la obtención y renovación del registro calificado, concibiéndolos como "declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico". Complementariamente, el Acuerdo 002 de 2020 del CESU operacionaliza esta demanda al definir las competencias como conjuntos articulados de conocimientos y habilidades que son "susceptibles de ser evaluadas mediante resultados de aprendizaje".

Aquí emerge un choque estructural crítico: mientras el Decreto 1330 y el Acuerdo 002 exigen la demostración verificable de resultados (el "qué" se logró), el sistema sigue enfrentando un vacío normativo sobre el "cómo" evaluar formativamente para alcanzarlos. El marco regulatorio se centra en la gestión y el aseguramiento de la calidad, pero carece de orientaciones sistemáticas sobre cómo las prácticas evaluativas inciden efectivamente en el proceso de aprendizaje. Finalmente, el Decreto 529 de 2024 introduce un avance significativo al establecer que los REA dependen directamente de las metodologías empleadas para enseñar y orientar los procesos de formación. Esta norma sitúa a las prácticas evaluativas no solo como elementos de cualificación, sino como herramientas de auto-reflexión para mejorar la enseñanza. No obstante, este vacío normativo no solo genera incertidumbre regulatoria, sino que también debilita los procesos de transposición didáctica institucional, ya que las universidades deben interpretar de manera autónoma cómo traducir los resultados de aprendizaje en prácticas pedagógicas y evaluativas coherentes; esto a su vez conlleva a que, sin una ruta de evaluación situada que traduzca estas intenciones en acciones de aula, la autonomía universitaria corre el riesgo de seguir operando bajo una racionalidad tecnocrática que prioriza la rendición de cuentas sobre la transformación real del aprendizaje.

Esta condición se ve reflejada en el caso analizado de la USTA, donde, como se evidenció en el Capítulo 5, la autonomía institucional ha sido resuelta principalmente a través de la formalización de sistemas de aseguramiento de la calidad, tales como la estandarización de procesos, la definición de indicadores y la consolidación de mecanismos de autoevaluación. Si bien estos dispositivos fortalecen la trazabilidad y la gestión institucional, no garantizan por sí mismos la construcción de orientaciones pedagógicas compartidas sobre la evaluación.

Así, la autonomía universitaria, lejos de traducirse automáticamente en innovación pedagógica, puede derivar en una dispersión de prácticas que, aunque formalmente alineadas con el discurso institucional, no logran consolidarse como un sistema coherente de evaluación formativa. Esta tensión pone en evidencia la necesidad de instancias de mediación que permitan traducir las orientaciones macrocurriculares en criterios pedagógicos situados y compartidos, lo que conduce a desplazar el análisis hacia el nivel mesocurricular.

6.1.3. Discusión Ética y Política sobre los Marcos Evaluativos Nacionales e Internacionales

Frente a este escenario, la ausencia de un marco normativo nacional que oriente pedagógicamente la evaluación en la educación superior colombiana ha permitido que la autonomía universitaria sea progresivamente ocupada por una lógica de gestión tecnocrática. Como se evidenció en el análisis del Capítulo 5, la evaluación en el nivel macrocurricular tiende a estructurarse en torno a dispositivos de aseguramiento de la calidad, donde la centralidad recae en la trazabilidad de los resultados más que en la comprensión de los procesos de aprendizaje.

Esta configuración permite leer la evaluación, siguiendo a Paulo Freire, como una posible extensión de la “concepción bancaria” de la educación. En este marco, el acto evaluativo se reduce a la verificación del cumplimiento de resultados previamente definidos, situando al docente como depositario del juicio y al estudiante como receptor de una valoración que no necesariamente

dialoga con su proceso formativo. Esta lógica se hace visible en la tensión identificada entre la fuerza declarativa de los documentos institucionales —que promueven la autonomía y el aprendizaje significativo— y la manera en que la evaluación se materializa en prácticas que privilegian la medición sobre la mediación pedagógica.

En este contexto, los hallazgos refuerzan esta lectura crítica: la discrepancia entre el autorreporte docente y la experiencia estudiantil, así como la ausencia de una comprensión compartida de la evaluación formativa, sugieren que el acto evaluativo no se configura plenamente como un espacio de diálogo, sino que en muchos casos opera como un mecanismo de validación unilateral del aprendizaje. Tal como advierte Freire, cuando la evaluación se reduce a un ejercicio de control, se limita la posibilidad de que el estudiante se constituya como sujeto activo de su propio proceso, debilitando su agencia y su capacidad de autorregulación.

Esta reducción de la evaluación a un procedimiento administrativo coincide con lo que Miguel Ángel Santos Guerra denomina las “patologías de la evaluación”. En el caso analizado, estas patologías pueden reconocerse en la tendencia a privilegiar instrumentos de fácil registro, la centralidad de la calificación y la débil apropiación de procesos como la autoevaluación y la coevaluación, los cuales, como se evidenció en los resultados de la escala EEFCo, presentan las valoraciones más bajas desde la perspectiva estudiantil. Así, la evaluación corre el riesgo de operar como un dispositivo que clasifica y jerarquiza, más que como una práctica que acompaña y transforma el aprendizaje.

Por su parte, la perspectiva de Ernest House permite profundizar en las implicaciones éticas de esta configuración. Desde su enfoque, la evaluación no es un acto neutral sino un proceso que distribuye oportunidades, reconoce trayectorias y legitima determinados saberes sobre otros. En el contexto de la Facultad de Educación, la persistencia de una evaluación más orientada a la verificación de resultados que a la comprensión de los procesos puede generar efectos distributivos

que no siempre son visibles, pero que inciden directamente en la experiencia formativa de los estudiantes, especialmente cuando los criterios evaluativos no son explícitos ni compartidos.

En paralelo, estas perspectivas permiten comprender que la problemática identificada no responde únicamente a una falla técnica en el diseño de los sistemas evaluativos, sino a una tensión estructural entre los marcos de estandarización global y las condiciones pedagógicas reales en las que se desarrolla la evaluación. La evaluación formativa se sitúa de esta forma en una encrucijada: se debate entre su reconocimiento discursivo como mediadora del aprendizaje y su configuración práctica como instrumento de control y rendición de cuentas.

Ahora bien, esta tensión, lejos de resolverse en el nivel macrocurricular, demanda ser abordada en los niveles donde la evaluación se operacionaliza y se vive cotidianamente. Por ello, resulta necesario desplazar el análisis hacia el nivel mesocurricular, en el que la arquitectura de los programas, la alfabetización docente y la definición de criterios compartidos se configuran como espacios estratégicos para rearticular la evaluación como práctica pedagógica situada.

6.2. Nivel Mesocurricular: Arquitectura del Programa y Alfabetización Docente

Si el nivel macrocurricular revela las tensiones entre los marcos globales de estandarización y el vacío normativo nacional, el nivel mesocurricular permite examinar cómo estas fuerzas se traducen en la arquitectura concreta de los programas académicos y en las prácticas profesionales del profesorado. Este nivel constituye un espacio estratégico de mediación entre las políticas institucionales y la experiencia pedagógica situada, pues es en el diseño curricular y en la interpretación docente donde las intenciones normativas adquieren forma operativa.

Desde esta perspectiva, la discusión se centra en dos dimensiones interrelacionadas. Por un lado, la organización curricular de los programas, que define cómo se articulan resultados de aprendizaje, actividades formativas y criterios evaluativos. Por otro, la alfabetización docente en

evaluación, entendida como el conjunto de conocimientos conceptuales, habilidades prácticas y disposiciones reflexivas que permiten al profesorado diseñar, interpretar y utilizar la evaluación como herramienta pedagógica. En los resultados del capítulo anterior se muestra que esta mediación no se resuelve de manera lineal, sino que se encuentra atravesada por una brecha entre la arquitectura institucional de la evaluación y su experiencia efectiva en el aula.

Los resultados obtenidos mediante la validación de la escala EEFCo permiten analizar estas dimensiones desde una perspectiva empírica, revelando una fisura significativa entre el modelo institucional que promueve una evaluación formativa centrada en el estudiante y las prácticas evaluativas efectivamente desplegadas en el aula. Este quiebre no se explica únicamente por factores individuales, sino por la compleja interacción entre estructuras curriculares, concepciones docentes sobre evaluación y las condiciones institucionales en las que se desarrolla la práctica pedagógica.

6.2.1. Arquitectura Curricular y Alineamiento Pedagógico

En este nivel, el currículo actúa como un mecanismo de transposición didáctica institucional que transforma los principios declarativos de la política educativa en estructuras organizativas concretas orientadas a la práctica docente. En el eje mesocurricular, la arquitectura de los programas de la Facultad de Educación actúa como el dispositivo de mediación que permite transitar de la superestructura (intencionalidad y filosofía institucional) a la estructura operativa (organización del trabajo pedagógico). Esta conciliación es fundamental para materializar el propósito último de la Universidad Santo Tomás: la *perfectio*, entendida como la realización y plenificación del ser humano, y la conquista de la *prudencia*, o capacidad de autonomía responsable y juicio crítico. Para lograrlo, el currículo no se concibe como una simple lista de contenidos, sino como una “secuencia intencionada de experiencias formativas integrales” organizadas en un plexo de valores donde el desarrollo personal y la convivencia se entrelazan (Política Curricular, 20).

La operacionalización de este horizonte exige la implementación de lo que Grant Wiggins (1998) denomina *Backward Design* o diseño inverso. En este modelo, la arquitectura curricular de la USTA debe invertirse: no se inicia con la selección de libros de texto, sino con la determinación de las evidencias de desempeño que demostrarán el logro de los resultados de aprendizaje. En la práctica institucional, esta lógica se formaliza a través del *syllabus*, definido como la “concreción curricular” que articula sistemáticamente las dimensiones de la acción humana (comprender, hacer, obrar y comunicar) con las estrategias didácticas y los recursos tecnológicos.

Así, el alineamiento constructivo trasciende su función como marco de referencia institucional para convertirse en la estrategia sistémica que guía el diseño de los programas académicos. Según Biggs (2005), la eficacia de un programa no reside únicamente en la declaración de sus intenciones, sino en la creación de una "red de consistencia" donde cada componente curricular —resultados de aprendizaje, métodos de enseñanza y tareas de evaluación— coopere activamente hacia el logro de un aprendizaje profundo. El *syllabus* debe asegurar que los verbos de acción definidos en los REA —como *teorizar, analizar o proponer*— sean los mismos que se susciten en las actividades de aula y se exijan en las tareas de evaluación. En este sentido, el *syllabus* opera como un artefacto privilegiado de transposición didáctica, pues organiza el paso desde los saberes y desempeños formulados en el currículo hacia experiencias concretas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En esta arquitectura, si el alineamiento es efectivo, la evaluación deja de ser un evento final de "auditoría", transformándola en un proceso de evaluación educativa que enseña al estudiante lo que la disciplina valora como calidad. Es por esto que el alineamiento constructivo no solo asegura la coherencia curricular, sino también la coherencia epistemológica entre lo que la institución declara, lo que el docente enseña y lo que finalmente se evalúa.

En el caso de la Universidad Santo Tomás, la arquitectura de los programas de la Facultad de Educación encuentra su eje operativo en el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SEA), concebido no como un conjunto de trámites, sino como un dispositivo técnico-pedagógico diseñado para operacionalizar los resultados de aprendizaje. El SEA organiza la trayectoria del estudiante mediante cuatro momentos estratégicos que transforman la evaluación de un evento terminal de "auditoría" en un seguimiento continuo y dinámico: El primero es el Ingreso (Diagnóstico), que se centra en identificar las habilidades, expectativas y competencias iniciales con las que el estudiante asume el proceso formativo. Este momento es fundamental para establecer la "línea base" que permitirá monitorear el progreso real. El segundo es el momento de Formación (Seguimiento), ubicado generalmente en el segundo tercio del programa, utiliza herramientas alineadas con el ciclo sociocognitivo para verificar los avances en el desarrollo de competencias. Es aquí donde el docente actúa como mediador, ofreciendo andamiaje a través de la retroalimentación. Después sigue el Egreso (Evidencia Final), que consiste en la demostración del desempeño alcanzado al finalizar el ciclo, validando el cumplimiento del perfil de egreso y de las dimensiones de la acción humana (comprender, hacer, obrar y comunicar). Finalmente, la Retroalimentación o Metaevaluación, este cierre del ciclo (o *closing the loop*) en el que se analizan los resultados de los aprendizajes, la evaluación docente y el seguimiento al *syllabus* para tomar decisiones de mejora curricular.

Sin embargo, como se mostró en el análisis documental del capítulo 5, esta arquitectura no se expresa de manera simétrica en los distintos documentos institucionales. Mientras que la superestructura institucional tiende a organizar la evaluación en torno a la lógica de la calidad, la trazabilidad y la autorregulación del sistema, el SEA la reconfigura como una mediación centrada en el desarrollo del estudiante y en la autorregulación del aprendizaje. De igual forma, la aplicación del SEA termina dando mayor importancia al momento de la "Evidencia Final", ya que es la que

responde de forma más evidente a los requisitos de acreditación y estandarización internacional, y no produce de forma clara una retroalimentación que sea transversal durante todos los momentos.

Esta fractura discursiva pone de manifiesto una desarticulación operativa: la evaluación aparece alineada en el plano normativo, pero no plenamente integrada como horizonte pedagógico común. En consecuencia, la promesa de coherencia entre currículo, enseñanza y evaluación permanece, al menos en parte, en el nivel declarativo. Esta limitación en la traducción pedagógica de la arquitectura curricular permite reconfigurar el análisis desde una pregunta central: ¿qué tipo de prácticas evaluativas serían necesarias para que la evaluación deje de operar como un dispositivo de verificación final y se consolide como un proceso formativo continuo? En este punto, la noción de evaluación sostenible (*sustainable assessment*) propuesta por Sambell, McDowell y Montgomery (2012) ofrece un marco pertinente para comprender no solo el diseño esperado del sistema, sino también las condiciones bajo las cuales la evaluación puede incidir efectivamente en el aprendizaje a lo largo del tiempo.

Como se señaló en el capítulo del marco teórico y conceptual, la noción de evaluación sostenible (*sustainable assessment*) propuesta por Sambell, McDowell y Montgomery (2012), plantea que la evaluación no debe limitarse a la comprobación de saberes retenidos, sino que debe ofrecer a los estudiantes la preparación necesaria para que sean capaces de satisfacer autónomamente sus propias necesidades de aprendizaje en el futuro. Para que la arquitectura del SEA pueda ser realmente sostenible, debe trascender la mejora de una tarea inmediata y centrarse en el desarrollo de capacidades transferibles que preparen al sujeto para enfrentar desafíos profesionales complejos a lo largo de la vida.

Sambell et al. argumentan que la sostenibilidad requiere que la retroalimentación deje de ser un comentario reactivo sobre errores pasados para transformarse en *feedforward* o proalimentación. En los momentos de “Formación” del SEA, esto implica diseñar ciclos iterativos de producción–

retroalimentación–revisión, donde el estudiante no sea un receptor pasivo, sino un agente con la oportunidad real de actuar sobre la información recibida para reconstruir su conocimiento antes de la calificación final. Sin esta posibilidad de revisión iterativa, la retroalimentación pierde su potencia formativa y se reduce a un ejercicio retrospectivo, que puede llegar a trascender en cambios para la mejora institucional, pero que no representa un impacto en el aprendizaje duradero del estudiante.

Asimismo, la evaluación sostenible en la Facultad de Educación exige que la práctica evaluativa sea socialmente distribuida. Esto significa que el poder de evaluar no reside exclusivamente en el docente, sino que se democratiza mediante la implicación activa del alumnado en procesos de autoevaluación y coevaluación. Al participar en la construcción conjunta de criterios y valorar el trabajo de sus pares, el estudiante se "induce" en las culturas de evaluación de su profesión y aprende a "ver" la calidad del mismo modo que los expertos de su comunidad disciplinar. En coherencia con el SEA, el estudiante se posiciona como el "socio" y protagonista de la misión, utilizando la evaluación como un andamiaje para su propia autorregulación.

Sin embargo, los resultados del capítulo 5 sugieren que esta lógica no se consolida de manera sistemática en la experiencia estudiantil. La prevalencia de la “evidencia final” como momento privilegiado del proceso evaluativo indica que, en muchos casos, la retroalimentación no alcanza a convertirse en una instancia de transformación del aprendizaje, sino que se mantiene como un ejercicio posterior a la calificación. En este sentido, la sostenibilidad de la evaluación en el contexto analizado no depende únicamente de su diseño institucional, sino de su capacidad para generar oportunidades reales de revisión, ajuste y mejora dentro del proceso formativo, lo cual exige una reconfiguración de las prácticas evaluativas más allá de su función certificadora.

En estrecha relación con esta perspectiva, la evaluación sostenible se articula con el desarrollo del juicio evaluativo (*evaluative judgement*), entendido como la capacidad del estudiante para valorar la calidad de su propio trabajo y el de otros en relación con criterios disciplinares (Tai et

al., 2018). Este concepto marca un punto de inflexión en la mediación pedagógica, pues trasciende la mejora de una tarea inmediata para centrarse en la formación de una competencia epistémica central que permite al estudiante participar de manera autónoma en comunidades académicas y profesionales a lo largo de su vida. No obstante, como señalan Tai et al. (2018), el desarrollo del juicio evaluativo no emerge de la exposición pasiva a criterios, sino de la participación activa en prácticas evaluativas como la autoevaluación, la coevaluación y la discusión de estándares de calidad.

En este marco, el SEA de la Universidad Santo Tomás (USTA) operacionaliza el desarrollo de este juicio mediante la exigencia de transparencia y negociación de criterios a través de rúbricas y guías de evaluación. Estos instrumentos no son meros requisitos administrativos de calificación, sino artefactos pedagógicos que deben ser diseñados para:

Hacer visible el estándar: Las rúbricas prescriptas por el SEA deben permitir que el estudiante acceda a los niveles de desempeño esperados desde el inicio del proceso formativo, eliminando el carácter "secreto" o arbitrario de la evaluación tradicional.

Fomentar la autorregulación: El uso compartido de estas herramientas necesita buscar que el estudiante se convierta en la "causa eficiente" de su propio conocimiento, permitiéndole reflexionar sobre sus fortalezas y deficiencias para fijar metas de mejora autónomas.

Andamiar la coevaluación y autoevaluación: El SEA puede impulsar que el diseño de instrumentos incluya orientaciones detalladas para que el alumno participe como co-evaluador, lo que activa procesos metacognitivos complejos de análisis y juicio sobre el trabajo de sus pares.

En conjunto, el análisis de la arquitectura curricular de la Facultad de Educación muestra que el modelo institucional de la Universidad Santo Tomás se encuentra conceptualmente alineado con los enfoques contemporáneos de evaluación para el aprendizaje. El SEA, los REA y el uso de

criterios explícitos configuran un marco coherente con los principios del alineamiento constructivo y la evaluación sostenible.

Pese a esto, en el caso analizado, los resultados del capítulo 5 evidencian que estas prácticas presentan una baja consolidación en la experiencia estudiantil, especialmente en lo relacionado con la participación en la evaluación y la apropiación de criterios. Esta situación limita el desarrollo del juicio evaluativo, en la medida en que el estudiante no logra posicionarse como agente activo en la construcción de significado sobre su propio aprendizaje.

Así, aunque el SEA prescribe el uso de rúbricas, guías y criterios explícitos como mecanismos para hacer visible el estándar y fomentar la autorregulación, su implementación no garantiza por sí misma el desarrollo de esta competencia. Para que el juicio evaluativo se consolide, es necesario que estos instrumentos dejen de operar como dispositivos de control y se configuren como mediaciones pedagógicas que habiliten la participación, el diálogo y la interpretación compartida de la calidad.

Ante este panorama, las nociones de evaluación sostenible y juicio evaluativo permiten comprender que el desafío del nivel mesocurricular no radica únicamente en la coherencia del diseño curricular, sino en la capacidad de las prácticas evaluativas para constituirse en espacios de mediación donde el estudiante pueda actuar, interpretar y transformar su propio aprendizaje. En ausencia de estas condiciones, la evaluación tiende a replegarse hacia su función certificadora, debilitando su potencial como mediadora del aprendizaje.

6.2.2. La Alfabetización como Condición para Operacionalizar el Currículo

Si el apartado anterior permitió analizar la arquitectura curricular que organiza el sistema evaluativo de la Facultad de Educación, este primer momento del análisis de la alfabetización docente se centra en el papel del profesorado como mediador de dicha arquitectura. En efecto, los

sistemas institucionales de evaluación, los resultados de aprendizaje y los instrumentos curriculares constituyen condiciones necesarias para orientar el proceso formativo; sin embargo, su eficacia depende en gran medida de la capacidad del docente para comprenderlos, interpretarlos y traducirlos en prácticas pedagógicas concretas dentro del aula.

Desde esta perspectiva, la evaluación para el aprendizaje no puede comprenderse únicamente como un problema de diseño curricular o de regulación institucional, sino también como una cuestión profundamente vinculada a las competencias profesionales del profesorado. La existencia de arquitecturas evaluativas coherentes —como el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SEA) o la incorporación de resultados de aprendizaje en el diseño curricular— no garantiza por sí misma la transformación de las prácticas evaluativas. Entre la formulación normativa y la experiencia pedagógica situada se interpone la mediación docente, que actúa como el principal agente de transposición didáctica entre el currículo prescrito y el currículo vivido. En consecuencia, la alfabetización evaluativa del profesorado no solo remite al dominio de instrumentos o procedimientos, sino a la capacidad de transformar el saber curricular en experiencias de aprendizaje y evaluación comprensibles, pertinentes y formativamente potentes para el estudiante.

Los resultados empíricos presentados en el capítulo 5 permiten situar esta discusión en el contexto específico de la Facultad de Educación. La interpretación de estos resultados no parte de una medición instrumental aséptica, sino de un proceso de traducción epistemológica validado por un juicio experto de nivel doctoral, cuyo acuerdo de contenido alcanzó un coeficiente V de Aiken superior a 0,83. Este alto nivel de concordancia blindó la validez de la escala EEFCo para diagnosticar las brechas de alfabetización evaluativa en el contexto colombiano, y permite afirmar que, aunque la arquitectura institucional de la evaluación formativa se encuentra claramente definida en los documentos y dispositivos curriculares, su traducción en la práctica pedagógica no

se produce de manera homogénea. La discrepancia identificada entre el autorreporte docente y la experiencia estudiantil, así como la fragmentación observada entre las dimensiones conceptual, práctica y socioemocional, sugieren que la alfabetización evaluativa del profesorado constituye un factor crítico para comprender esta brecha.

En este sentido, la literatura especializada ha señalado que la implementación efectiva de modelos de evaluación formativa depende en gran medida del nivel de alfabetización evaluativa del profesorado. W. James Popham define la alfabetización evaluativa (*Assessment Literacy*) como la comprensión de los conceptos y procedimientos fundamentales de evaluación que influyen directamente en las decisiones pedagógicas del docente. Bajo esta perspectiva, la evaluación no puede entenderse como un conjunto de técnicas aisladas o como un simple mecanismo administrativo de calificación; se trata, por el contrario, de una competencia profesional esencial que permite recolectar evidencias de alta calidad y realizar inferencias válidas acerca de lo que el estudiante sabe, comprende y es capaz de hacer.

Para Popham, un docente verdaderamente alfabetizado en evaluación debe dominar al menos cinco ámbitos críticos que garantizan la calidad pedagógica y ética de su práctica evaluativa. En primer lugar, el diseño y selección de instrumentos, que implica la capacidad de elegir y construir múltiples evaluaciones de alta calidad alineadas con los objetivos de aprendizaje y con los desempeños que se espera observar. En segundo lugar, la interpretación disciplinar del desempeño estudiantil, entendida como la habilidad para analizar los resultados de aprendizaje, identificar patrones de error y formular hipótesis pedagógicas que permitan comprender las dificultades propias del campo disciplinar.

En tercer lugar, la alfabetización evaluativa requiere una adecuada gestión técnica de la evaluación, que supone dominar los procedimientos de puntuación, ponderación y calificación más allá de la mera suma mecánica de puntos. Esta dimensión técnica permite garantizar la validez y la

confiabilidad de los juicios evaluativos, evitando interpretaciones arbitrarias del desempeño. En cuarto lugar, el docente debe desarrollar una comunicación efectiva de los resultados, transmitiendo la información evaluativa de manera clara, coherente y comprensible para los estudiantes, de modo que estos puedan utilizarla para orientar sus procesos de mejora. Finalmente, Popham subraya la importancia de la responsabilidad ética en la evaluación, reconociendo que evaluar sin dominio conceptual puede generar decisiones injustas, interpretaciones erróneas y efectos pedagógicos contraproducentes que afectan directamente las trayectorias formativas de los estudiantes.

En esencia, Popham sostiene que cuando los docentes conciben la evaluación como evaluación *para* el aprendizaje y no únicamente como evaluación del aprendizaje, los estudiantes logran niveles más profundos de apropiación del conocimiento. Bajo estos planteamientos, la alfabetización evaluativa constituye no solo una competencia técnica, sino también un fundamento ético que previene la reducción de la evaluación a un procedimiento administrativo centrado en la medición de resultados y la asignación de calificaciones.

Ahora bien, en el contexto analizado, esta dimensión resulta particularmente relevante, ya que los resultados del capítulo 5 evidencian que el dominio técnico y conceptual de la evaluación no siempre se traduce en prácticas pedagógicas percibidas como formativas por los estudiantes, lo que refuerza la necesidad de comprender la alfabetización evaluativa como una competencia situada y no únicamente declarativa. La alfabetización evaluativa del profesorado puede entenderse como el “pegamento pedagógico” que asegura que los instrumentos evaluativos utilizados en la Facultad de Educación no operen como dispositivos arbitrarios de control, sino como herramientas coherentes con la intencionalidad formativa declarada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). En efecto, el humanismo tomista que orienta la misión institucional plantea como horizonte educativo la *perfectio*, entendida como la realización plena del ser humano y el desarrollo de una prudencia que permita ejercer autonomía responsable y juicio crítico. Sin docentes alfabetizados en evaluación, la

autonomía universitaria —garantizada por la Ley 30 de 1992— corre el riesgo de derivar en prácticas evaluativas fragmentadas que, lejos de promover la formación integral del estudiante, reproducen lógicas de control administrativo.

No obstante, reducir la alfabetización evaluativa a una competencia técnica resultaría insuficiente para comprender la complejidad de las prácticas evaluativas en contextos educativos reales. En esta línea, Carla Förster amplía la discusión al concebir la evaluación como una práctica pedagógica situada que organiza, da forma y orienta activamente el aprendizaje. Desde este enfoque, la evaluación no constituye un conjunto de técnicas anexas a la enseñanza, sino un dispositivo estructurante que define qué experiencias, contenidos y procesos adquieren relevancia dentro del aula. Para Förster, enseñanza y evaluación constituyen, en efecto, dos caras de la misma moneda: aquello que el docente decide evaluar termina determinando qué se considera importante aprender. Esta premisa adquiere una traducción concreta en la arquitectura curricular de la Universidad Santo Tomás, particularmente en el papel que desempeña el *syllabus* como concreción curricular del programa. En este instrumento, los verbos de acción definidos en los resultados de aprendizaje deben articularse coherentemente con las actividades de aula y con las tareas evaluativas que permiten evidenciar dichos desempeños.

Desde la propuesta de Förster, el docente alfabetizado en evaluación dentro de la Facultad de Educación debe desarrollar al menos tres capacidades fundamentales que dialogan con el modelo institucional. En primer lugar, la evaluación posee un carácter hermenéutico, en la medida en que evaluar no consiste en aplicar métricas asépticas, sino en interpretar evidencias de aprendizaje a la luz de criterios previamente acordados. Este proceso implica una construcción compartida de significado entre docentes y estudiantes, coherente con el funcionamiento del SEA, que promueve la explicitación y negociación de criterios mediante rúbricas y guías de evaluación.

En segundo lugar, la evaluación posee una dimensión relacional y ética. Evaluar supone interactuar con un sujeto que se expone, arriesga y pone en juego su proceso formativo. Förster subraya que la confianza constituye una condición de posibilidad para que la evaluación tenga efectos formativos: sin un clima pedagógico que valore el error como una oportunidad de aprendizaje, incluso los instrumentos más sofisticados pierden su potencial educativo.

Finalmente, la evaluación cumple una función estructurante dentro del proceso pedagógico. Planificar la enseñanza implica necesariamente planificar la evaluación, pues es a través de ella que se monitorea el progreso del estudiante y se orientan las decisiones pedagógicas posteriores. Aquí, la arquitectura evaluativa del SEA —organizada en los cuatro momentos de Ingreso, Formación, Egreso y Metaevaluación— permite que la evaluación funcione como un proceso continuo de seguimiento del aprendizaje, y no como una verificación terminal descontextualizada.

En diálogo, las perspectivas de Popham y Förster permiten comprender que la alfabetización docente constituye el motor que articula la dimensión técnica, pedagógica y ética de la evaluación en educación superior. Mientras Popham subraya la necesidad de garantizar el rigor conceptual y metodológico de las prácticas evaluativas, Förster recuerda que la evaluación es, ante todo, una práctica pedagógica situada que organiza las experiencias de aprendizaje en el aula. En el caso de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, esta articulación resulta clave para que los resultados de aprendizaje y el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes no permanezcan como disposiciones formales del currículo, sino que se conviertan en auténticos dispositivos de mediación pedagógica.

No obstante, los hallazgos empíricos sugieren que esta articulación entre enseñanza y evaluación no se configura de manera consistente en la experiencia pedagógica. Como se evidenció en el capítulo 5, la evaluación tiende a operar con mayor fuerza en su dimensión certificadora, lo que limita su capacidad para estructurar el aprendizaje de manera formativa y sostenida. A partir de

lo anterior, resulta necesario comprender la alfabetización evaluativa no solo como una condición teórica para la coherencia curricular, sino como una competencia cuya configuración concreta puede observarse empíricamente en las prácticas docentes. Frente a esto, los resultados del capítulo 5 permiten analizar cómo se manifiesta esta alfabetización en el contexto de la Facultad de Educación, evidenciando diferencias significativas entre lo que el modelo institucional prescribe y lo que efectivamente se vive en el aula.

En esta línea, el modelo de competencias docentes propuesto por Serafina Pastore permite sistematizar la alfabetización evaluativa a partir de tres dimensiones interrelacionadas —conceptual, práctica y socioemocional—, las cuales ofrecen un marco particularmente pertinente para interpretar las tensiones identificadas en los resultados empíricos de esta investigación. Esta estructura tridimensional no solo resulta pertinente a nivel teórico, sino que admite articular de manera directa los hallazgos empíricos obtenidos mediante la Escala de Evaluación Formativa para Instituciones de Educación Superior en Colombia (EEFCo). Esta permitió explorar empíricamente cómo los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás comprenden y utilizan la evaluación formativa dentro de su práctica pedagógica. A través de este instrumento fue posible identificar patrones en las concepciones evaluativas del profesorado, así como las tensiones existentes entre los principios declarados por el modelo institucional y las formas concretas en que la evaluación se implementa en el aula.

Desde esta perspectiva, las dimensiones conceptual, práctica y socioemocional de la alfabetización docente no solo ofrecen un marco interpretativo para comprender la competencia evaluativa del profesorado, sino que también permiten articular los resultados empíricos obtenidos mediante la escala EEFCo con las unidades de análisis que estructuran el estudio —entre ellas planificación y diseño, instrumentos y técnicas, retroalimentación, autoevaluación y coevaluación, análisis de la información, reflexión pedagógica y comunicación de expectativas—. Vistas de

manera interrelacionada, estas dimensiones configuran el entramado profesional a través del cual el docente traduce los principios institucionales de evaluación para el aprendizaje en prácticas pedagógicas concretas.

6.2.2.2 Dimensiones de la Alfabetización en Evaluación

Comprender la alfabetización docente en evaluación como una competencia profesional compleja implica reconocer que su desarrollo no puede reducirse a la adquisición de conocimientos técnicos sobre instrumentos evaluativos. Tal como se desprende del diálogo entre las perspectivas de Popham y Förster, la práctica evaluativa del docente se configura en la intersección entre saberes conceptuales, decisiones pedagógicas situadas y relaciones educativas que median la interpretación del aprendizaje. En consecuencia, la alfabetización evaluativa debe entenderse como una capacidad multidimensional que integra distintos tipos de conocimiento profesional.

En esta línea, el modelo de competencias docentes propuesto por Serafina Pastore permite sistematizar la alfabetización evaluativa a partir de tres dimensiones interrelacionadas: una dimensión conceptual, vinculada a la comprensión de los fundamentos teóricos de la evaluación; una dimensión práctica o pedagógica, relacionada con la capacidad de diseñar e implementar estrategias evaluativas coherentes con los objetivos formativos; y una dimensión socioemocional o relacional, que reconoce el carácter interpersonal y situado de los procesos evaluativos. Esta estructura resulta especialmente pertinente para interpretar las prácticas evaluativas en educación superior, donde el profesorado debe integrar simultáneamente saber disciplinar, conocimiento pedagógico y sensibilidad hacia las dinámicas relacionales del aprendizaje.

En el marco de la presente investigación, estas tres dimensiones constituyen el eje interpretativo a partir del cual se analizan las concepciones y prácticas evaluativas del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás. La adaptación lingüística y cultural y

la validación de la Escala de Evaluación Formativa para Instituciones de Educación Superior en Colombia (EEFCo) permitió explorar empíricamente cómo los docentes comprenden y utilizan la evaluación formativa dentro de su práctica pedagógica. Este instrumento posibilitó identificar patrones en las concepciones evaluativas del profesorado, así como las tensiones existentes entre los principios institucionales de evaluación para el aprendizaje y las formas concretas en que estos se traducen en la práctica educativa.

6.2.2.2.1. Dimensión Conceptual de la Alfabetización Evaluativa

La primera dimensión de la alfabetización evaluativa corresponde al conocimiento conceptual que el docente posee sobre la evaluación. Esta dimensión remite a la comprensión de los fundamentos teóricos que sustentan la evaluación formativa, así como a los principios que orientan la interpretación de evidencias de aprendizaje. En este sentido, un docente alfabetizado evaluativamente no solo distingue entre evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje, sino que comprende el papel de los criterios, los estándares de calidad y la retroalimentación como mediadores del proceso formativo.

Desde la perspectiva de Sadler (1989), esta dimensión resulta fundamental, pues la posibilidad de que la evaluación genere aprendizaje depende de que los estudiantes tengan acceso a una noción clara de lo que constituye un trabajo de calidad y puedan comparar su desempeño con ese estándar. Bajo esta lógica, el conocimiento conceptual del docente no es un atributo abstracto, sino una condición pedagógica para hacer visibles las expectativas de calidad y orientar al estudiante en la interpretación de los criterios evaluativos.

En el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, esta dimensión se vincula directamente con la comprensión del modelo institucional de evaluación, particularmente con la incorporación de los resultados de aprendizaje y con el papel del Sistema Institucional de

Evaluación de los Aprendizajes (SEA) como marco organizador del proceso formativo. En términos ideales, esta articulación permitiría que el docente tradujera el currículo institucional en prácticas evaluativas coherentes con los propósitos formativos declarados.

Sin embargo, los resultados empíricos del capítulo 5 revelan una brecha de fundamentación significativa. La exploración abierta del concepto de evaluación formativa entre docentes y estudiantes mostró un conglomerado narrativo en el que el término se asocia principalmente con atributos dispersos como “proceso”, “continuidad” y “retroalimentación”, sin llegar a consolidarse como una categoría conceptual madura e integrada al modelo educativo institucional. Más que un concepto estructurado, la evaluación formativa aparece como un conjunto de rasgos deseables del proceso evaluativo.

Esta dispersión coincide con lo que López-Pastor y Sicilia-Camacho (2017) han señalado como el riesgo de convertir la evaluación formativa en un “constructo etéreo”: una noción ampliamente invocada en el discurso pedagógico, pero débilmente definida en términos operativos. En el caso analizado, esta debilidad conceptual se expresa en el hecho de que los docentes no suelen articular “evaluación” y “formativa” como una unidad estratégica orientada a movilizar el aprendizaje, sino como un conjunto de procedimientos asociados al seguimiento y a la mejora general del desempeño.

A ello se suma un segundo hallazgo relevante: aunque en la escala EEFCo la dimensión conceptual obtiene las valoraciones más altas en el autorreporte docente, esta fortaleza no encuentra una correspondencia equivalente en la experiencia estudiantil. Como se mostró en el capítulo 5, la dimensión conceptual es precisamente aquella en la que el profesorado parece manejar con mayor solvencia el lenguaje de la evaluación para el aprendizaje, pero sin lograr que este se traduzca plenamente en una comprensión compartida con los estudiantes. Las diferencias observadas en unidades como participación, método y articulación entre resultados y necesidades de aprendizaje

sugieren que el problema no radica únicamente en la falta de conocimiento docente, sino en la ausencia de un lenguaje común sobre el sentido de la evaluación.

Bajo la óptica de Sadler, esta situación es crítica. Si los criterios y estándares no son comprendidos ni apropiados de manera compartida, el estudiante no puede reconocer con claridad la brecha entre su nivel actual y el nivel esperado, lo que debilita el potencial regulador de la evaluación. En otras palabras, la evaluación puede estar conceptualmente bien formulada desde el punto de vista del docente o del currículo, pero si no se convierte en una referencia inteligible para el estudiante, su función formativa queda limitada.

Bajo esta propuesta, la alfabetización conceptual no puede reducirse a una familiaridad intuitiva con el lenguaje pedagógico ni al uso declarativo de términos asociados a la evaluación formativa. Los hallazgos del caso USTA muestran que, aunque existe una infraestructura normativa robusta y un discurso institucional alineado con la evaluación para el aprendizaje, persiste una cultura profesional en la que la evaluación sigue fuertemente asociada a la calificación, la verificación y el cumplimiento.

Por ello, fortalecer esta dimensión implica no solo ampliar el dominio teórico del profesorado, sino consolidar una comprensión intersubjetiva de la evaluación como mediación del aprendizaje, capaz de dotar de sentido pedagógico a los REA y de superar la “miopía pedagógica” que reduce el acto evaluativo a un trámite de rendición de cuentas.

6.2.2.2. Dimensión Práctica o Pedagógica de la Alfabetización Evaluativa

La dimensión práctica de la alfabetización evaluativa remite a la capacidad del docente para traducir los principios curriculares, los resultados de aprendizaje y los criterios disciplinares en experiencias concretas de evaluación en el aula. En este sentido, implica un proceso de

transposición didáctica interna mediante el cual el profesorado convierte el currículo prescrito en tareas, interacciones e instrumentos que orientan efectivamente el aprendizaje del estudiante.

Esta competencia no se limita al uso de instrumentos evaluativos, sino que abarca el diseño de tareas pertinentes, la selección de estrategias coherentes con los objetivos formativos y, de manera central, la gestión de procesos de retroalimentación que permitan al estudiante revisar, comprender y mejorar su desempeño. En la Universidad Santo Tomás, esta dimensión encuentra su marco operativo en el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SEA), particularmente en el momento de “Formación”, concebido como el espacio privilegiado para el desarrollo de la evaluación formativa mediante ciclos de producción, retroalimentación y revisión.

Desde la perspectiva de Wiggins (1998), esta dimensión exige un diseño inverso (*Backward Design*), en el que las tareas evaluativas se construyen a partir de los desempeños esperados, evitando la fragmentación entre enseñanza y evaluación. A su vez, este enfoque dialoga con la noción de evaluación sostenible propuesta por Sambell, McDowell y Montgomery (2012), que plantea la necesidad de diseñar experiencias evaluativas que no solo midan el aprendizaje, sino que desarrollen capacidades transferibles para la autorregulación a lo largo de la vida. En este marco, el uso de rúbricas, *exemplars* y procesos iterativos de retroalimentación no constituye únicamente una estrategia metodológica, sino un conjunto de mediaciones que permiten al estudiante apropiarse de los criterios de calidad disciplinar.

Sin embargo, los resultados empíricos del capítulo 5 evidencian una brecha significativa entre esta arquitectura normativa y su implementación en la práctica docente. Aunque el modelo institucional promueve una evaluación formativa centrada en el aprendizaje, el levantamiento de datos muestra que en la Facultad de Educación prevalece una lógica evaluativa de carácter sumativo, fuertemente orientada por el macroproceso de enseñanza y por las exigencias de acreditación y aseguramiento de la calidad. La información obtenida señala así que, mientras los

docentes operan bajo una alta confianza en su práctica, reportando promedios de 4.7 a 4.9 en la dimensión conceptual, la experiencia vivida por los estudiantes se sitúa significativamente por debajo, con una valoración de 4.1. Esta diferencia, que llega a ser de hasta 1.0 punto en unidades como la participación y los métodos de evaluación, confirma que el discurso docente no está logrando una mediación efectiva en el aula, y refuerza la idea de que la evaluación formativa se encuentra más consolidada como discurso que como práctica compartida.

Esta tensión se hace particularmente visible en las unidades de análisis asociadas a la dimensión práctica. Como se evidenció en la aplicación de la escala EEFCo, aspectos centrales como la participación del estudiante en la evaluación, la claridad del propósito evaluativo, la autoevaluación y la coevaluación, así como los procesos de retroalimentación, presentan valoraciones significativamente más bajas desde la perspectiva estudiantil. Estas diferencias sugieren que, aunque los docentes reconocen la importancia de estos elementos, su implementación no logra consolidarse como una experiencia formativa consistente para los estudiantes.

Asimismo, aunque el profesorado declara conocer diversas estrategias e instrumentos de evaluación (Ítem P.8), la evidencia sugiere que su uso se mantiene en un nivel predominantemente declarativo. Instrumentos como las rúbricas, que en el modelo institucional están concebidos como herramientas para hacer visibles los criterios y promover la autorregulación, no logran operar plenamente como dispositivos de mediación pedagógica en la experiencia del estudiante. En términos de Popham (2011), esta situación puede interpretarse como una forma de “miopía pedagógica”, en la que el docente dispone de herramientas evaluativas, pero no consigue que estas se traduzcan en procesos efectivos de aprendizaje. La evaluación, en lugar de funcionar como un medio para comprender, valorar y orientar el aprendizaje, tiende a mantenerse como un procedimiento de verificación del desempeño, centrado en la calificación más que en la transformación del conocimiento.

De este modo, la brecha identificada en esta dimensión no responde únicamente a la ausencia de estrategias evaluativas, sino a la dificultad para articularlas como un sistema coherente de mediación del aprendizaje. La evaluación formativa no logra consolidarse como un proceso continuo que acompañe al estudiante, sino que aparece fragmentada en prácticas puntuales que no siempre se integran en una trayectoria formativa clara.

En consecuencia, fortalecer la alfabetización práctica en evaluación implica no solo ampliar el repertorio de técnicas e instrumentos del profesorado, sino transformar su rol en el aula. Esto supone transitar de una lógica centrada en la emisión de juicios a una lógica de mediación pedagógica, en la que el docente, a través de procesos de participación guiada, transfiera progresivamente la responsabilidad evaluativa al estudiante. Solo en la medida en que el estudiante logre internalizar los criterios de calidad y participar activamente en la evaluación de su propio aprendizaje, la evaluación podrá operar como un verdadero dispositivo de autorregulación y desarrollo autónomo.

6.2.2.2.3. Dimensión Socioemocional y Relacional de la Alfabetización Evaluativa

La tercera dimensión de la alfabetización evaluativa reconoce que la evaluación es, ante todo, una práctica social y relacional, mediada por las interacciones entre docentes y estudiantes. Evaluar no implica únicamente interpretar evidencias de aprendizaje, sino también gestionar procesos comunicativos, emocionales y éticos que configuran la experiencia educativa y condicionan la forma en que el estudiante se vincula con su propio proceso formativo.

Desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje, Barbara Rogoff propone el concepto de participación guiada para explicar cómo los sujetos se incorporan progresivamente a las prácticas culturales de una comunidad mediante la interacción con participantes más experimentados. En el contexto de la evaluación educativa, esta noción implica que el docente no solo emite juicios sobre

el desempeño del estudiante, sino que lo introduce gradualmente en las formas de interpretar evidencias, argumentar valoraciones y reconocer criterios de calidad que caracterizan a una comunidad disciplinar.

Este proceso de mediación supone la construcción de un andamiaje evaluativo en el que el estudiante transita desde una comprensión inicial de los criterios hacia una apropiación progresiva de los mismos. Actividades como el análisis de ejemplos, la discusión colectiva de estándares, la retroalimentación dialogada y la revisión iterativa del trabajo permiten que el estudiante participe activamente en la construcción de su juicio evaluativo. A su vez, este proceso puede comprenderse a partir del concepto de visión profesional (*Professional Vision*) desarrollado por Charles Goodwin, según el cual los miembros de una comunidad aprenden a percibir y valorar el mundo mediante esquemas interpretativos compartidos. En el ámbito educativo, la evaluación constituye uno de los principales dispositivos a través de los cuales los docentes enseñan a los estudiantes a “ver” la calidad disciplinar, no solo mediante la aplicación de criterios, sino a través de la explicitación, el diálogo y la negociación de significados en torno a las evidencias de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa no solo cumple una función cognitiva, sino también una función de socialización profesional. En el caso de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, esta dimensión adquiere una relevancia particular, ya que los estudiantes no solo son evaluados, sino que se están formando como futuros docentes que reproducirán —o transformarán— las culturas evaluativas que experimentan durante su formación. Prácticas como la autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación entre pares se convierten así en espacios de aprendizaje profesional donde se construyen formas de interpretar, valorar y acompañar el aprendizaje.

Sin embargo, los resultados empíricos del capítulo 5 evidencian que esta dimensión presenta las mayores tensiones en el contexto analizado. A pesar de que los docentes reconocen en

su autorreporte la importancia de los aspectos relacionales, motivacionales y emocionales de la evaluación, esta valoración no se traduce de manera equivalente en la experiencia estudiantil. Como se observó en la aplicación de la escala EEFCo, la dimensión socioemocional presenta discrepancias significativas en unidades como motivación, actitudes, bienestar, comprensión compartida y percepción de justicia evaluativa.

Este hallazgo se ve reforzado por el proceso de validación de contenido del instrumento, en el cual los jueces expertos asignaron puntuaciones inferiores a esta dimensión en comparación con la conceptual y la práctica. Este resultado sugiere que, incluso a nivel experto, la dimensión socioemocional tiende a ser subestimada dentro de la alfabetización evaluativa, lo que contribuye a su débil integración en las prácticas pedagógicas.

Desde la perspectiva de Vogl y Pekrun (2016), esta situación resulta particularmente crítica, ya que las emociones de logro —como la ansiedad, la frustración o el disfrute— no son efectos secundarios del proceso educativo, sino mediadores centrales del aprendizaje. Los resultados del capítulo 5, al mostrar menores valoraciones en aspectos relacionados con la atención a las respuestas emocionales y el bienestar del estudiante, evidencian una subestimación del impacto que el juicio evaluativo tiene sobre la experiencia subjetiva del aprendizaje.

Bajo esta coyuntura, la evaluación no solo transmite información sobre el desempeño, sino que configura climas emocionales que pueden favorecer o inhibir el aprendizaje. Como señalan estos autores, emociones desactivadoras como la ansiedad o la desesperanza pueden comprometer los recursos cognitivos del estudiante y limitar su capacidad de procesamiento, mientras que entornos evaluativos basados en la confianza, el reconocimiento y la claridad de expectativas favorecen una mayor implicación y autorregulación.

Asimismo, los resultados empíricos sugieren que la efectividad de la retroalimentación no depende únicamente de su calidad técnica, sino de las condiciones relacionales en las que se

produce. Cuando el clima evaluativo es percibido como punitivo, opaco o excluyente, el estudiante tiende a interpretar la retroalimentación de manera defensiva o a desestimarla, lo que limita su potencial formativo. Por el contrario, cuando existe una percepción de justicia, respeto y seguridad psicológica, la retroalimentación puede operar como un mecanismo efectivo de aprendizaje.

De este modo, la brecha identificada en esta dimensión no responde únicamente a una falta de estrategias evaluativas, sino a una fractura en la dimensión relacional de la evaluación. La evaluación formativa, en el contexto analizado, no logra consolidarse plenamente como una experiencia intersubjetiva compartida, en la que docentes y estudiantes construyen conjuntamente el sentido del aprendizaje. En consecuencia, fortalecer la alfabetización socioemocional en evaluación implica reconocer que la evaluación es, ante todo, una práctica ética. No se trata únicamente de mejorar la calidad de los instrumentos o de las técnicas, sino de crear condiciones pedagógicas que favorezcan la confianza, la participación y la agencia del estudiante. Solo en la medida en que la evaluación sea experimentada como un espacio de reconocimiento, diálogo y construcción compartida, podrá cumplir su función como mediadora del aprendizaje y contribuir al desarrollo de un juicio evaluativo autónomo.

La alfabetización docente en esta dimensión no solo implica la capacidad de emitir juicios fundamentados, sino la habilidad de construir relaciones pedagógicas que permitan al estudiante participar activamente en la evaluación de su propio aprendizaje. En el contexto de la formación inicial docente, esto resulta especialmente relevante, ya que la evaluación se convierte en un dispositivo a través del cual los futuros profesores aprenden no solo contenidos disciplinares, sino también formas de relacionarse con el conocimiento y con los otros.

6.2.3. Síntesis del Nivel Mesocurricular: Entre Arquitectura Declarativa y Mediación

Pedagógica

El análisis del nivel mesocurricular permite comprender que la evaluación formativa, en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, se configura en la intersección entre una arquitectura curricular formalmente alineada con los principios de la evaluación para el aprendizaje y unas prácticas pedagógicas que no logran traducir plenamente dicha intencionalidad en experiencias formativas compartidas. Por una parte, como se evidenció en el análisis de la arquitectura curricular (6.2.1), la institución cuenta con un andamiaje normativo robusto, estructurado en torno a los resultados de aprendizaje, el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SEA) y los principios del alineamiento constructivo. Este marco configura un modelo coherente en el plano declarativo, en el que la evaluación es concebida como un proceso continuo, orientado al aprendizaje, la autorregulación y el desarrollo integral del estudiante.

No obstante, los hallazgos empíricos del capítulo 5 muestran que esta coherencia normativa no se traduce de manera equivalente en la práctica pedagógica. Como se evidenció en los resultados de la escala EEFCo, existe una discrepancia sistemática entre el autorreporte docente y la experiencia estudiantil, lo que indica que la evaluación formativa no se configura como una práctica homogénea ni como un horizonte compartido entre los actores del proceso educativo.

Esta brecha se hace visible al analizar la alfabetización docente en evaluación (6.2.2), donde se identifican tensiones diferenciadas en sus tres dimensiones constitutivas. En la dimensión conceptual, la evaluación formativa aparece reconocida en el discurso pedagógico, pero sin consolidarse como un marco de referencia compartido que oriente de manera clara la práctica. En la dimensión práctica, aunque el profesorado declara conocer estrategias e instrumentos de evaluación, estos no logran articularse como un sistema coherente de mediación del aprendizaje, manteniéndose

en muchos casos en un nivel declarativo o fragmentado. Finalmente, en la dimensión socioemocional, se evidencia una fractura en la experiencia relacional de la evaluación, donde los aspectos asociados a la motivación, el bienestar y la percepción de justicia no son vividos de manera equivalente por docentes y estudiantes.

Estos hallazgos permiten afirmar que la evaluación formativa, en el nivel mesocurricular, se encuentra en un estado de desarrollo desigual: mientras que su formulación conceptual y normativa presenta un alto grado de sofisticación, su apropiación pedagógica y su experiencia en el aula permanecen fragmentadas. Esta configuración refuerza la idea de que la evaluación formativa opera, en gran medida, como un discurso institucional consolidado, pero aún en proceso de convertirse en una práctica pedagógica integrada. Por esto, la principal tensión del nivel mesocurricular no radica en la ausencia de un modelo de evaluación, sino en la dificultad para articular de manera efectiva la arquitectura curricular con las prácticas docentes y la experiencia estudiantil. La evaluación formativa, concebida como mediadora del aprendizaje, requiere no solo de estructuras normativas coherentes, sino de procesos de apropiación profesional que permitan su traducción en experiencias pedagógicas significativas.

Esta tensión evidencia la necesidad de avanzar hacia una mayor integración entre los distintos niveles del sistema educativo, fortaleciendo la alfabetización evaluativa del profesorado como condición para la implementación efectiva del modelo institucional. Asimismo, pone de manifiesto la importancia de construir una visión compartida de la evaluación, en la que docentes y estudiantes participen activamente en la definición, comprensión y uso de los criterios que orientan el aprendizaje. En este sentido, el nivel mesocurricular se configura como un espacio estratégico de intervención, donde es posible articular la evaluación formativa como un proceso sistémico que integre las dimensiones conceptual, práctica y socioemocional en una experiencia coherente. Sin embargo, para que esta articulación se materialice, resulta necesario descender al nivel

microcurricular, donde las prácticas de aula, las interacciones pedagógicas y los dispositivos concretos de evaluación permiten observar cómo estas tensiones se encarnan en la experiencia cotidiana del aprendizaje.

6.3. Nivel Microcurricular: Vivencias, Concepciones y la Agencia del Estudiante

Si el análisis macrocurricular permitió examinar las tensiones estructurales entre los marcos regulatorios globales y el vacío normativo nacional, y el nivel mesocurricular abordó la arquitectura institucional y la alfabetización evaluativa del profesorado como mediadores del currículo, el nivel microcurricular permite descender al espacio donde estas dinámicas adquieren su forma más concreta: la experiencia pedagógica situada en el aula. En este plano de análisis, la evaluación deja de aparecer como una disposición normativa o un diseño curricular para manifestarse como una práctica vivida, mediada por las concepciones, interacciones y decisiones cotidianas de docentes y estudiantes. Es aquí donde la evaluación se experimenta, se interpreta y se negocia, configurando no solo resultados de aprendizaje, sino formas de relación con el conocimiento y con los otros.

El nivel microcurricular constituye, por tanto, el lugar donde se materializan —y a menudo se tensionan— las intenciones declaradas por los modelos institucionales de evaluación. Es en la interacción pedagógica donde los principios de la evaluación para el aprendizaje se traducen —o no— en prácticas concretas de retroalimentación, en el uso efectivo de criterios y en oportunidades reales para la participación del estudiante en la valoración de su propio proceso formativo.

Los resultados empíricos obtenidos en esta investigación permiten observar que, a pesar de la existencia de una arquitectura institucional conceptualmente alineada con los enfoques contemporáneos de evaluación formativa, la experiencia evaluativa en el aula se encuentra atravesada por tensiones persistentes. Como se evidenció en el capítulo 5, estas se expresan en la discrepancia entre el autorreporte docente y la experiencia estudiantil, en la heterogeneidad de las

prácticas evaluativas y en la ausencia de una comprensión compartida sobre el sentido de la evaluación formativa.

Entre estas tensiones destacan la persistencia de prácticas evaluativas predominantemente sumativas, centradas en la calificación; una comprensión fragmentada de la evaluación formativa, frecuentemente reducida a la retroalimentación; y una participación estudiantil aún limitada en los procesos de valoración del aprendizaje. Estas dinámicas sugieren que la evaluación, más que operar como un sistema coherente de mediación del aprendizaje, se configura como un conjunto de experiencias diferenciadas que dependen de las condiciones específicas de la interacción pedagógica. Estas tensiones revelan que la transformación de los sistemas evaluativos no depende únicamente de la formulación de políticas institucionales o del desarrollo de competencias docentes, sino también de las concepciones que docentes y estudiantes construyen en la práctica sobre la naturaleza y la finalidad de la evaluación. En este nivel, dichas concepciones inciden directamente en la forma en que se utilizan los instrumentos evaluativos, en la interpretación de los criterios de calidad y en las posibilidades reales de que el estudiante desarrolle capacidades de autorregulación y juicio evaluativo.

A partir de este marco interpretativo, el presente apartado analiza la experiencia evaluativa en el aula desde tres dimensiones interrelacionadas. En primer lugar, se examina la persistencia de una lógica evaluativa predominantemente sumativa que continúa orientando muchas de las prácticas docentes. En segundo lugar, se abordan las concepciones fragmentadas de la evaluación formativa identificadas entre docentes y estudiantes. Finalmente, se analiza la cuestión de la agencia evaluativa del estudiante, explorando hasta qué punto las prácticas evaluativas favorecen —o restringen— el desarrollo del juicio evaluativo y la autorregulación del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el análisis microcurricular no busca señalar deficiencias individuales, sino comprender las condiciones pedagógicas y relacionales que configuran la

experiencia evaluativa en la educación superior. Solo a partir de esta comprensión situada es posible identificar las brechas entre el modelo institucional de evaluación para el aprendizaje y su realización en el aula, así como avanzar hacia la construcción de un ecosistema evaluativo más participativo, reflexivo y orientado al aprendizaje.

6.3.1. Persistencia de la Evaluación Sumativa: La Cultura de la Nota y la Experiencia

Evaluativa del Aula

En el nivel microcurricular, el aula se convierte en el espacio donde las disposiciones normativas del sistema evaluativo institucional se encuentran con las prácticas pedagógicas concretas de docentes y estudiantes. Es en este escenario donde el “deber ser” declarado por el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SEA) se confronta con las concepciones evaluativas arraigadas en la cultura académica. Los hallazgos de esta investigación indican que, a pesar de la existencia de una arquitectura institucional robusta orientada a la evaluación para el aprendizaje y al desarrollo de resultados de aprendizaje (REA), en la Facultad de Educación persiste una lógica evaluativa predominantemente sumativa, en la cual la experiencia evaluativa del estudiante continúa organizándose principalmente alrededor de la obtención de una calificación.

Esta persistencia no constituye una anomalía aislada, sino una manifestación de lo que Miguel Ángel Santos Guerra (1988) denomina las *patologías de la evaluación*. Según este autor, cuando la evaluación se reduce a la asignación de una nota, su función pedagógica se debilita y el acto evaluativo se transforma en un mecanismo de clasificación y control más que en un proceso de mediación del aprendizaje. En este contexto, la evaluación deja de operar como un dispositivo de comprensión del proceso formativo y pasa a funcionar como un procedimiento de verificación del rendimiento académico.

Desde la perspectiva de John Elliott (1990), la hegemonía de la calificación genera además un fenómeno que puede describirse como la “artificialización del aprendizaje”. Cuando la evaluación se organiza fundamentalmente en torno al resultado numérico, las actividades de aprendizaje comienzan a diseñarse y ejecutarse en función de la obtención de la nota más que del desarrollo del conocimiento. Bajo esta lógica instrumental, el estudiante produce tareas o evidencias principalmente para satisfacer las demandas del sistema evaluativo, y no necesariamente para explorar o comprender los problemas propios de la disciplina. El aprendizaje se convierte así en una especie de “moneda de cambio”, en la que las producciones académicas adquieren valor en la medida en que permiten obtener reconocimiento evaluativo.

En el contexto de la Facultad de Educación, esta dinámica se relaciona con la desarticulación operativa identificada en el análisis documental realizado mediante Nvivo. Los resultados muestran que la narrativa institucional se encuentra fuertemente orientada hacia la gestión administrativa de la calidad, lo que tiende a eclipsar la dimensión formativa del proceso educativo. En efecto, mientras que los nodos relacionados a “Gestión de calidad” presenta una mayor densidad de codificación, los nodos asociados “Agencia estudiantil” tienen un peso semántico mucho menor en los documentos analizados, lo que evidencia una inclinación discursiva hacia el aseguramiento administrativo de los procesos más que hacia la experiencia pedagógica del estudiante. En este contexto, el saber corre el riesgo de transformarse en un trámite burocrático asociado a procesos de acreditación, más que en una experiencia formativa significativa.

Las consecuencias pedagógicas de esta lógica evaluativa han sido ampliamente analizadas por John Biggs (2005), quien sostiene que las formas de evaluación influyen directamente en el tipo de aprendizaje que desarrollan los estudiantes. Cuando el sistema evaluativo privilegia la reproducción de información o la verificación de resultados finales, los estudiantes tienden a adoptar lo que el autor denomina un enfoque superficial del aprendizaje. Este enfoque no debe

interpretarse como una limitación inherente del estudiante, sino como una respuesta racional a un entorno educativo que recompensa el cumplimiento formal más que la comprensión profunda.

En estos contextos, los estudiantes aprenden a identificar los “signos” del aprendizaje — palabras clave, definiciones aisladas o listas de conceptos— que permiten satisfacer los requisitos evaluativos sin necesariamente comprender la estructura conceptual del contenido estudiado.

Cuando las tareas evaluativas exigen procesos cognitivos de bajo nivel —como recordar o identificar información— mientras que el discurso institucional declara metas de aprendizaje más complejas, se produce una fractura en el alineamiento constructivo del sistema educativo. Frente a esta incongruencia, el estudiante responde estratégicamente “patinando sobre la superficie” del conocimiento, es decir, realizando el mínimo esfuerzo cognitivo necesario para cumplir con las exigencias de aprobación del curso.

A esta dinámica se suma un tercer efecto relevante de la centralidad de la calificación: la aversión al riesgo académico. Sambell, McDowell y Montgomery (2012) advierten que cuando la evaluación se organiza fundamentalmente alrededor de la obtención de puntos o calificaciones, los estudiantes desarrollan estrategias orientadas a minimizar el riesgo de error. En lugar de explorar ideas nuevas o asumir desafíos intelectuales, tienden a adoptar comportamientos conservadores que les permitan asegurar resultados previsibles. Esta estrategia, descrita por las autoras como *playing safe*, conduce a que los estudiantes eviten situaciones que puedan exponer sus dificultades o generar incertidumbre evaluativa. Desde la perspectiva de la evaluación para el aprendizaje, esta dinámica resulta particularmente problemática. El error constituye uno de los principales recursos pedagógicos para comprender los procesos cognitivos del estudiante y orientar la retroalimentación formativa. Sin embargo, en un sistema evaluativo fuertemente centrado en la calificación, la equivocación suele percibirse como una amenaza para el rendimiento académico, lo que inhibe la experimentación intelectual y reduce las oportunidades de aprendizaje significativo.

En el contexto de la presente investigación, esta situación se relaciona además con los resultados obtenidos en la validación de la escala EEFCo. Durante el proceso de evaluación por jueces expertos, la dimensión socioemocional de la evaluación obtuvo las puntuaciones más bajas y con mayor variación y contraste de todo el instrumento, lo que sugiere una menor atención profesional hacia los efectos emocionales de la evaluación en el bienestar del estudiante. Este resultado refuerza la idea de que la evaluación continúa siendo concebida predominantemente como un procedimiento técnico de medición del desempeño, más que como una práctica pedagógica que involucra dimensiones relacionales, afectivas y éticas del aprendizaje.

Así, estos hallazgos permiten comprender que la persistencia de la evaluación sumativa no se explica únicamente por decisiones pedagógicas individuales, sino por una cultura evaluativa profundamente arraigada en las estructuras académicas y en las concepciones compartidas sobre el sentido de evaluar. Mientras que el modelo institucional de la Universidad Santo Tomás aspira a promover una formación integral orientada a la *perfectio* y al desarrollo de la autonomía responsable del estudiante, la centralidad de la calificación continúa organizando buena parte de la experiencia evaluativa cotidiana.

Comprender esta tensión resulta fundamental para interpretar los resultados de la presente investigación. La persistencia del paradigma sumativo configura el marco dentro del cual docentes y estudiantes interpretan el significado de la evaluación dentro del proceso educativo. En este contexto, analizar cómo los actores educativos comprenden la evaluación formativa se vuelve una tarea clave para entender las posibilidades reales de transformación de las prácticas evaluativas. Este aspecto se examina con mayor detalle en el siguiente apartado.

6.3.2. Concepciones Fragmentadas sobre la Evaluación Formativa: Entre el Constructo Etéreo y el Reduccionismo Instrumental

El análisis de las narrativas docentes y estudiantiles permite identificar un fenómeno complementario: la comprensión fragmentada de la evaluación formativa dentro de la Facultad de Educación. Más que aparecer como un modelo pedagógico coherente o como un principio organizador del aprendizaje, la evaluación formativa se manifiesta en el discurso de los actores como un conjunto disperso de atributos asociados al proceso educativo.

Este hallazgo coincide con lo señalado por Dunn y Mulvenon, quienes advierten que la evaluación formativa mantiene en la literatura educativa el estatus de un “constructo etéreo” debido a la ausencia de un consenso conceptual claro respecto a su definición y a su operacionalización. Según estos autores, la vaguedad de las definiciones constitutivas y operativas del concepto dificulta tanto su investigación empírica como su implementación coherente en los sistemas educativos, generando un escenario en el cual múltiples prácticas se etiquetan como “formativas” sin compartir necesariamente un marco pedagógico común.

Los resultados obtenidos en esta investigación sugieren que esta ambigüedad conceptual también se reproduce en el contexto institucional analizado. El análisis léxico evidencia la presencia de lo que puede denominarse un conglomerado narrativo con alta dispersión conceptual. Al definir la evaluación formativa, docentes y estudiantes tienden a recurrir a términos como “proceso”, “seguimiento”, “retroalimentación” o “mejora continua”, pero rara vez logran articular estos elementos dentro de una concepción pedagógica integrada capaz de orientar el aprendizaje hacia los resultados de aprendizaje institucionales. Esta dispersión conceptual sugiere que la evaluación formativa aún no ha sido objeto de una transposición didáctica suficientemente consistente dentro de la cultura académica de la Facultad, pues sus principios circulan como nociones parciales o fragmentadas, sin consolidarse como marco pedagógico compartido.

En términos cuantitativos, el análisis de frecuencias realizado en el Capítulo 5 muestra que, en el contexto de la Facultad de Educación, esta fragmentación se manifiesta en lo que los datos revelan como un “conglomerado narrativo” con alta dispersión léxica. Al definir la EF, los 88 participantes (30 docentes y 58 estudiantes) recurrieron a una suma de términos como “proceso”, “evaluación de aprendizajes”, “continuo” y “retroalimentar”. Esta distancia entre el discurso institucional y las concepciones de los actores educativos sugiere que la evaluación formativa aún no se encuentra plenamente internalizada como categoría estructurante del proceso pedagógico.

Este fenómeno ha sido ampliamente documentado en la literatura sobre evaluación educativa. López-Pastor y Sicilia-Camacho (2017) señalan que una de las principales debilidades de los sistemas evaluativos contemporáneos radica precisamente en la vaguedad terminológica que rodea a la evaluación formativa. Cuando los conceptos que orientan la práctica pedagógica carecen de definiciones operativas claras, las prácticas evaluativas terminan dependiendo de interpretaciones individuales o intuiciones profesionales, lo que dificulta la construcción de una cultura evaluativa compartida dentro de las instituciones educativas. En este contexto, la evaluación formativa corre el riesgo de reducirse a un recurso técnico aislado dentro del proceso de enseñanza. La discusión desarrollada en esta investigación revela que, incluso cuando la evaluación se adjetiva como “formativa”, continúa operando en muchos casos como un sistema de información al servicio de la función docente. Desde esta disyuntiva, la retroalimentación se concibe principalmente como una acción que el profesor realiza para corregir o informar al estudiante sobre su desempeño, más que como un dispositivo que permita activar procesos de autorregulación del aprendizaje.

Esta concepción instrumental se aleja del principio planteado por Arribas Estebaranz, quien sostiene que el sentido pedagógico de la evaluación radica en su capacidad para generar conocimiento útil para la mejora del aprendizaje: “no se puede mejorar sin conocer y tiene poco sentido conocer si no es para mejorar”. Cuando la evaluación formativa se interpreta únicamente

como un mecanismo para recoger información o para cumplir con exigencias administrativas relacionadas con la calidad educativa, su potencial como mediadora de aprendizajes complejos se ve considerablemente limitado.

Los resultados del estudio sugieren, además, la presencia de una disonancia en las concepciones evaluativas entre docentes y estudiantes. Mientras que el discurso docente tiende a centrarse en la retroalimentación como herramienta para orientar la enseñanza, los estudiantes comienzan a manifestar una preocupación creciente por identificar sus propios desafíos de aprendizaje. Sin embargo, esta disposición hacia la autorreflexión suele enfrentarse a una dificultad estructural: la ausencia de criterios evaluativos claramente explicitados y negociados.

En ausencia de criterios compartidos, la evaluación tiende a convertirse en una “caja negra” pedagógica, en la cual los estándares de calidad permanecen implícitos en el juicio del docente y resultan difíciles de interpretar por parte del estudiante. Desde la perspectiva de la evaluación formativa, esta situación constituye un obstáculo significativo para el desarrollo de procesos de autorregulación. Como han señalado diversos autores del campo, la capacidad del estudiante para mejorar su desempeño depende en gran medida de su acceso a los criterios que definen qué cuenta como un trabajo de calidad dentro de una disciplina.

En este sentido, la comprensión fragmentada de la evaluación formativa identificada en la Facultad de Educación no debe interpretarse únicamente como una limitación conceptual, sino como un factor que condiciona directamente las prácticas evaluativas en el aula. Mientras la evaluación formativa continúe siendo percibida como un conjunto de técnicas asociadas a la retroalimentación o al seguimiento del aprendizaje, su capacidad para transformar las estructuras profundas del proceso educativo seguirá siendo limitada. De este modo, la evaluación formativa en el contexto analizado aún no alcanza el grado de madurez conceptual necesario para integrarse orgánicamente al modelo educativo institucional. Aunque el discurso institucional promueve una

evaluación orientada al aprendizaje y al desarrollo integral del estudiante, las concepciones evaluativas de los actores educativos continúan mostrando una fuerte dependencia de la tradición evaluativa centrada en la calificación.

Comprender esta brecha resulta fundamental para interpretar los desafíos que enfrenta la implementación de la evaluación formativa en la educación superior. Más que un problema exclusivamente técnico o metodológico, la consolidación de prácticas evaluativas formativas requiere la construcción de una comprensión compartida del sentido pedagógico de la evaluación. Solo cuando docentes y estudiantes logren reconocer los criterios que definen la calidad del aprendizaje y participar activamente en su interpretación será posible avanzar hacia modelos evaluativos que promuevan una participación más activa del estudiante en su propio proceso formativo.

6.3.3. Agencia Estudiantil y Juicio Evaluativo: La Dimensión Ausente de la Evaluación Formativa

El análisis desarrollado en los apartados anteriores muestra que la evaluación formativa en la Facultad de Educación se encuentra atravesada por dos tensiones estructurales. Por un lado, la persistencia de una cultura evaluativa centrada en la calificación continúa organizando gran parte de la experiencia evaluativa del aula. Por otro, las concepciones docentes y estudiantiles revelan una comprensión fragmentada de la evaluación formativa, reducida frecuentemente a prácticas aisladas de retroalimentación o seguimiento del desempeño.

Estas dos condiciones tienen una consecuencia pedagógica directa: la limitada participación del estudiante en los procesos evaluativos. Aunque la evaluación formativa es reconocida discursivamente como un componente central del modelo educativo institucional, en la práctica los estudiantes continúan ocupando un rol predominantemente receptivo dentro del proceso

evaluativo. La participación estudiantil en la evaluación no puede comprenderse como un elemento complementario o un recurso metodológico opcional; desde las perspectivas constructivistas y socioculturales constituye la condición estructural que permite que la evaluación cumpla una función formativa. La evaluación solo produce aprendizaje genuino cuando involucra activamente al estudiante en tareas de análisis, interpretación y reconstrucción de su propio desempeño.

En este contexto, el concepto de juicio evaluativo (*Evaluative Judgement*) permite comprender con mayor claridad el tipo de competencia que la evaluación formativa busca desarrollar. Tai, Ajjawi, Boud, Dawson y Panadero (2018) definen el juicio evaluativo como la capacidad de tomar decisiones informadas sobre la calidad del trabajo propio y ajeno en relación con estándares disciplinares. Esta competencia constituye un elemento central en la educación superior, ya que permite a los estudiantes participar de manera autónoma en las prácticas académicas y profesionales de su campo de conocimiento.

El desarrollo de este tipo de juicio no emerge de la exposición pasiva a rúbricas o criterios declarados. Por el contrario, requiere la participación recurrente del estudiante en prácticas evaluativas auténticas, tales como la comparación de producciones, el análisis de ejemplos de distintos niveles de calidad y la discusión colectiva de los atributos que caracterizan un trabajo académico bien logrado. En esta línea, Nicol (2006; 2013) sostiene que la eficacia de la retroalimentación depende en gran medida de la capacidad del estudiante para generar *feedback* interno, es decir, procesos de monitoreo y autorregulación mediante los cuales interpreta la información recibida, compara su desempeño con los criterios y toma decisiones para mejorar su trabajo. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa no puede entenderse únicamente como un flujo de información desde el docente hacia el estudiante, sino como un proceso activo en el que el estudiante desarrolla progresivamente la capacidad de evaluar su propio aprendizaje. Igualmente, Carless (2015) sintetiza esta evolución conceptual al proponer una visión de la evaluación formativa

basada en la idea de *feedback* dialógico, en la cual la interpretación de los criterios y la construcción del significado de la calidad se desarrollan a través de procesos de interacción entre docentes y estudiantes. En este marco, la evaluación deja de ser una práctica unilateral y se transforma en un espacio de negociación y construcción compartida del conocimiento disciplinar. A través de estos procesos, los estudiantes aprenden progresivamente a “ver” la calidad disciplinar del mismo modo que los expertos de su comunidad académica.

En el contexto de la Facultad de Educación, esta transición resulta particularmente relevante, ya que los estudiantes no solo están aprendiendo contenidos disciplinares, sino que se están formando como futuros docentes que deberán evaluar el aprendizaje de otros. Sin embargo, los resultados de esta investigación sugieren que la participación estudiantil en los procesos evaluativos continúa siendo limitada. Los resultados de la escala EEFCo muestran que los ítems asociados a la participación en la evaluación y al desarrollo de habilidades de autoevaluación presentan frecuencias comparativamente menores dentro del conjunto de prácticas analizadas.

La participación estudiantil en la evaluación se encuentra estrechamente vinculada con los procesos de autorregulación del aprendizaje, entendidos como la capacidad del estudiante para planificar, monitorear y evaluar activamente su propio desempeño académico. En el modelo cíclico desarrollado por Zimmerman (2005), el aprendizaje autorregulado se organiza en tres fases interrelacionadas: previsión (*forethought*), ejecución o control del desempeño (*performance*) y autorreflexión (*self-reflection*). En la fase de previsión, el estudiante establece metas de aprendizaje, interpreta las demandas de la tarea y selecciona estrategias para abordarla. La fase de ejecución corresponde al momento en que desarrolla la actividad académica propiamente dicha, monitoreando su progreso mientras aplica estrategias cognitivas y metacognitivas. Finalmente, en la fase de autorreflexión el estudiante compara su desempeño con los estándares esperados, interpreta

las causas de su resultado y decide cómo ajustar sus estrategias en futuras situaciones de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la evaluación desempeña un papel central en la activación de estos procesos autorregulatorios. Los criterios de evaluación, la retroalimentación y las oportunidades de revisión del trabajo permiten al estudiante contrastar su desempeño con estándares de calidad y reorganizar su acción futura. En otras palabras, la evaluación formativa actúa como un mecanismo de regulación del aprendizaje, no simplemente como un sistema de verificación de resultados. Sin embargo, los hallazgos de esta investigación sugieren que en el escenario microcurricular analizado este ciclo autorregulatorio aparece parcialmente interrumpido. En muchos casos, la evaluación se concentra principalmente en la fase de ejecución —la producción y entrega de tareas evaluables— mientras que la fase de autorreflexión recibe una atención pedagógica mucho menor. Cuando el estudiante entrega un trabajo y posteriormente recibe una calificación o un comentario, pero no dispone de oportunidades estructuradas para analizar su desempeño, revisar su producción o aplicar la retroalimentación recibida, el proceso evaluativo pierde gran parte de su potencial regulador.

Este fenómeno puede comprenderse mejor a partir de la dimensión metacognitiva del aprendizaje. La metacognición trata sobre la capacidad de los alumnos para observar y dirigir deliberadamente sus propios procesos cognitivos, lo que implica tomar conciencia de las estrategias utilizadas, evaluar su eficacia y decidir cómo ajustarlas en función de los resultados obtenidos. Desde esta perspectiva, la retroalimentación solo adquiere un valor formativo real cuando activa procesos de reflexión metacognitiva que permitan al estudiante interpretar la información recibida y transformarla en acción.

Las investigaciones de Trías-Seferian sobre autorregulación del aprendizaje subrayan precisamente este punto: la evaluación solo promueve aprendizaje cuando se convierte en un dispositivo que estimula la reflexión metacognitiva del estudiante. Para estos autores, la

retroalimentación no produce automáticamente mejora en el desempeño; su eficacia depende de la capacidad del estudiante para apropiarse de la información evaluativa, interpretarla en relación con los criterios de calidad y utilizarla para reorganizar su acción futura. Cuando este proceso no se activa, la información evaluativa tiende a permanecer en un nivel meramente informativo.

A la luz de esta perspectiva, los resultados de la presente investigación sugieren que una parte importante de la retroalimentación ofrecida en el aula corre el riesgo de convertirse en lo que diversos autores han denominado “información inerte” dentro del proceso de aprendizaje: datos que el estudiante recibe pero que no logra integrar en su comprensión ni utilizar para modificar su actuación futura. Esta situación aparece vinculada con la falta de espacios estructurados para la reflexión sobre el desempeño, así como con la ausencia de prácticas sistemáticas de autoevaluación y revisión del trabajo.

Los hallazgos cualitativos del estudio muestran que muchos estudiantes experimentan incertidumbre respecto a lo que los docentes esperan realmente de sus trabajos académicos. Esta falta de claridad sobre los estándares de calidad dificulta el desarrollo de procesos metacognitivos de monitoreo del desempeño. Cuando los criterios permanecen implícitos en el juicio del docente o cuando la retroalimentación no se integra en ciclos de revisión y mejora, los estudiantes carecen de los referentes necesarios para evaluar su propio trabajo de manera autónoma. En consecuencia, el fortalecimiento de la evaluación formativa en la Facultad de Educación requiere no solo mejorar la calidad de la retroalimentación ofrecida por el profesorado, sino también crear condiciones pedagógicas que permitan al estudiante participar activamente en los procesos metacognitivos de regulación de su aprendizaje. Esto implica diseñar tareas evaluativas que incorporen espacios de revisión, autoevaluación, análisis de criterios y reflexión sobre el propio desempeño, de modo que la evaluación deje de ser un momento terminal del proceso educativo y se convierta en un mecanismo continuo de regulación del aprendizaje.

A estas dificultades pedagógicas se suman además ciertas tensiones relacionadas con las dinámicas de poder dentro del aula. La literatura sobre evaluación participativa señala que muchos estudiantes tienden a percibir al docente como la única fuente legítima de autoridad evaluativa, lo que genera resistencia o inseguridad frente a prácticas como la coevaluación entre pares. Para algunos estudiantes, evaluar el trabajo de sus compañeros o exponer su propio trabajo al juicio de otros puede resultar una experiencia percibida como arriesgada, especialmente cuando no han sido formados previamente en el uso de criterios y estándares compartidos.

Desde la perspectiva docente, también pueden surgir reservas frente a estas prácticas. Algunos profesores expresan preocupación por la posible pérdida de control sobre el rigor o la objetividad de la evaluación cuando se amplía la participación estudiantil. Estas tensiones se ven reforzadas por contextos institucionales donde los sistemas de aseguramiento de la calidad enfatizan la rendición de cuentas y la estandarización de los resultados, lo que puede favorecer modelos evaluativos más verticales. En el caso de la Universidad Santo Tomás, el análisis realizado mediante Nvivo sugiere la presencia de una desarticulación similar. La narrativa institucional se encuentra fuertemente orientada hacia la gestión administrativa de la calidad, mientras que las referencias a la agencia del estudiante aparecen con menor densidad dentro del discurso documental. En este contexto, la participación del estudiante en la evaluación corre el riesgo de quedar relegada a la periferia del sistema evaluativo, a pesar de su importancia dentro del modelo educativo institucional.

Superar esta tensión implica avanzar hacia formas de evaluación que promuevan una participación guiada del estudiante en los procesos evaluativos. Desde la perspectiva sociocultural de Rogoff, el aprendizaje se desarrolla mediante procesos de participación progresiva en las prácticas de una comunidad. Aplicado al ámbito evaluativo, esto significa que el docente no solo

emite juicios sobre el desempeño del estudiante, sino que gradualmente le enseña a participar en la interpretación de los criterios y en la valoración de la calidad del trabajo académico.

En este sentido, la consolidación de una evaluación formativa coherente con el modelo educativo institucional requiere transitar desde un modelo de evaluación centrado exclusivamente en el juicio docente hacia un sistema en el cual los estudiantes participen activamente en la construcción y utilización de los criterios de calidad. Solo mediante la negociación de criterios, el análisis de ejemplos y la participación en procesos de autoevaluación y coevaluación será posible desarrollar el juicio evaluativo que permite al estudiante actuar con autonomía dentro de su comunidad disciplinar.

De este modo, la participación estudiantil en la evaluación deja de ser un elemento periférico del proceso educativo para convertirse en una condición esencial del aprendizaje profundo. En el contexto de la Facultad de Educación, avanzar en esta dirección no solo contribuiría a fortalecer la coherencia entre el discurso institucional y las prácticas pedagógicas, sino que permitiría materializar el ideal formativo del humanismo tomista que inspira el proyecto educativo de la Universidad Santo Tomás, orientado hacia la promoción de sujetos autónomos capaces de ejercer un juicio crítico y responsable dentro de la sociedad.

Así, el análisis microcurricular permite comprender cómo las tensiones identificadas en los niveles macro y mesocurricular se materializan en la experiencia evaluativa cotidiana del aula. Mientras el marco institucional promueve una evaluación formativa orientada al desarrollo integral del estudiante y al logro de los resultados de aprendizaje, las prácticas observadas muestran la persistencia de una cultura evaluativa donde la calificación continúa ocupando un lugar central en la organización del trabajo pedagógico.

Este fenómeno no debe interpretarse únicamente como una discrepancia entre normativa y práctica, sino como la expresión de un proceso más complejo de transposición didáctica, en el

cual las orientaciones curriculares e institucionales son reinterpretadas, simplificadas, tensionadas o incluso desfiguradas al ingresar en la práctica pedagógica concreta. Las políticas institucionales, los marcos curriculares y los sistemas de evaluación adquieren significado real únicamente cuando son reinterpretados por los actores educativos en los contextos concretos de enseñanza. En este sentido, el nivel microcurricular constituye el espacio donde se hacen visibles las tensiones entre los discursos pedagógicos institucionales y las concepciones evaluativas que orientan la acción docente.

Los resultados del estudio muestran que esta tensión se expresa en tres dinámicas principales. En primer lugar, la persistencia de una lógica evaluativa centrada en la calificación mantiene vigente una cultura académica donde la evaluación funciona principalmente como mecanismo de certificación del desempeño. En segundo lugar, la evaluación formativa aparece en las concepciones docentes y estudiantiles como un constructo fragmentado, asociado a prácticas aisladas de retroalimentación más que a un modelo pedagógico coherente. Finalmente, la participación estudiantil en los procesos evaluativos continúa siendo limitada, lo que dificulta el desarrollo de procesos de autorregulación, metacognición y juicio evaluativo que la literatura especializada identifica como condiciones fundamentales del aprendizaje profundo.

Estas dinámicas sugieren que la transformación de la evaluación educativa no puede abordarse exclusivamente mediante ajustes normativos o mediante la introducción de nuevos instrumentos técnicos. La evaluación constituye un fenómeno pedagógico situado que emerge de la interacción entre políticas educativas, diseños curriculares, concepciones docentes y prácticas de aula. Por esta razón, cualquier intento de fortalecer la evaluación formativa requiere comprender la manera en que estos diferentes niveles del sistema educativo se articulan en la práctica cotidiana de la enseñanza.

En el caso colombiano, este desafío se ve acentuado por el vacío normativo existente en torno a la evaluación del aprendizaje en la educación superior, lo que obliga a las instituciones a

construir sus propios marcos interpretativos y operativos. En el contexto de la Universidad Santo Tomás, el análisis realizado evidencia que, a pesar de la existencia de un marco institucional robusto —expresado en el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SEA) y en la adopción de los resultados de aprendizaje—, persisten dificultades para traducir estos principios en prácticas evaluativas coherentes dentro del aula. Frente a este escenario, el reto no consiste únicamente en mejorar los procedimientos evaluativos existentes, sino en avanzar hacia una comprensión más integrada de la relación entre currículo, enseñanza y evaluación. Más que concebir la evaluación como un conjunto de técnicas o instrumentos administrativos, se trata de reconocerla como un proceso pedagógico que estructura la experiencia de aprendizaje y orienta la construcción del conocimiento disciplinar.

A partir de los hallazgos presentados en este capítulo, se vuelve necesario explorar formas de articulación que permitan superar la fragmentación identificada entre los distintos niveles del sistema educativo. En este sentido, el siguiente apartado propone una ruta de evaluación del aprendizaje situada, entendida no como un manual de procedimientos técnicos ni como un algoritmo administrativo, sino como una síntesis integradora orientada a armonizar los principios del currículo, las prácticas de enseñanza y los procesos de evaluación. Esta propuesta busca responder tanto al vacío normativo detectado en el contexto colombiano como a la desarticulación operativa observada en la Universidad Santo Tomás, ofreciendo un marco interpretativo que permita transitar progresivamente desde una evaluación centrada en la gestión administrativa hacia una evaluación orientada al desarrollo de la agencia y el juicio evaluativo del estudiante.

6.4. Hacia una Ruta de Evaluación del Aprendizaje Situada: De la Gestión a la Agencia

Los análisis desarrollados en los apartados anteriores permiten comprender que las dificultades identificadas en la evaluación del aprendizaje no pueden atribuirse únicamente a

deficiencias instrumentales o a decisiones pedagógicas individuales. Más bien, responden a una desarticulación entre los distintos niveles que estructuran el sistema educativo: un vacío normativo en el nivel macrocurricular, una traducción institucional parcialmente consolidada en el nivel mesocurricular y prácticas evaluativas aún ancladas en una cultura de la calificación en el nivel microcurricular.

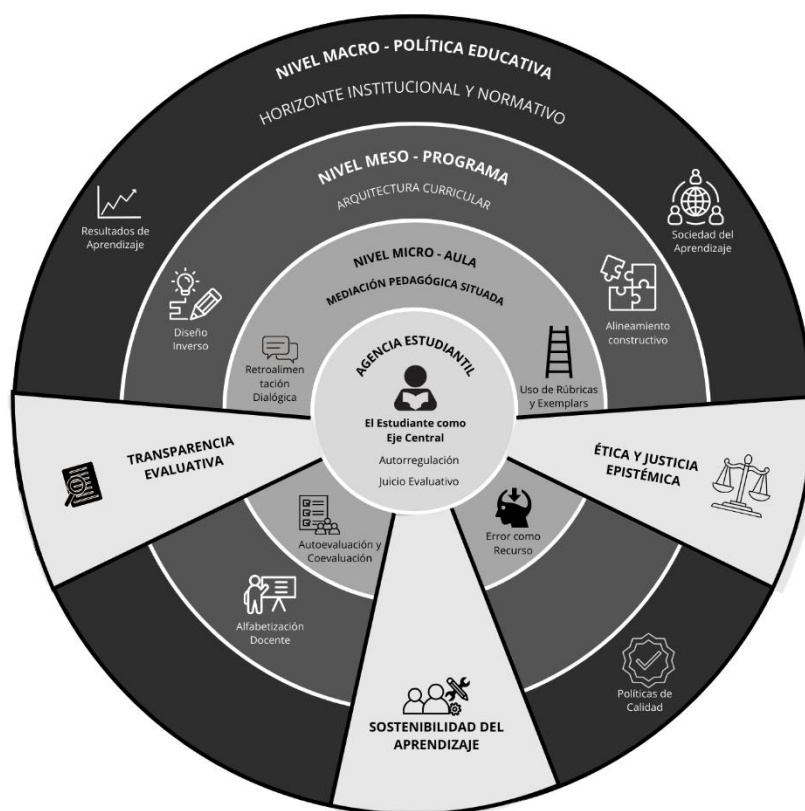
En este contexto, la construcción de una ruta de evaluación del aprendizaje situada no pretende ofrecer un recetario técnico ni un algoritmo administrativo de aplicación universal. Por el contrario, se propone como un dispositivo de mediación pedagógica orientado a articular los niveles macro, meso y microcurriculares en torno a una comprensión más integrada de la relación entre currículo, enseñanza y evaluación. Esta ruta busca contribuir al tránsito desde una racionalidad evaluativa centrada en la gestión administrativa del rendimiento —expresada en la persistencia de la “patología de la nota”— hacia una cultura evaluativa orientada al desarrollo de la agencia del estudiante, entendida como la capacidad de participar activamente en la interpretación de los criterios de calidad y en la regulación de su propio aprendizaje. En este sentido, la ruta también puede entenderse como un marco que orienta los procesos de transposición didáctica del conocimiento disciplinar hacia prácticas evaluativas situadas, permitiendo que los saberes definidos en el currículo se traduzcan en experiencias de aprendizaje significativas dentro del aula.

Desde esta mirada, la ruta propuesta no se estructura como una secuencia lineal de procedimientos, sino como un conjunto de ejes articuladores que orientan la transformación progresiva de las prácticas evaluativas en el contexto institucional analizado. De igual manera, solo puede entenderse dentro de un ecosistema evaluativo donde diferentes niveles del currículo interactúan para favorecer el desarrollo de la agencia evaluativa del estudiante. Así, la Figura 23 presenta una representación sintética de este modelo, mostrando la interrelación entre los niveles

macro, meso y microcurricular, así como los principios transversales que sostienen la transformación de la cultura evaluativa hacia un enfoque centrado en el aprendizaje.

Figura 33

Ecosistema de la Ruta de Evaluación del Aprendizaje Situada



Modelo ecosistémico de la ruta de evaluación situada que articula niveles macro, meso y microcurriculares para el desarrollo de la agencia evaluativa del estudiante. Elaboración propia.

La representación anterior sintetiza la lógica relacional que sustenta la Ruta de Evaluación del Aprendizaje Situada. Más que un modelo jerárquico o un procedimiento lineal, el ecosistema evaluativo se concibe como una estructura de interdependencias en la que los distintos niveles del currículo —macro, meso y micro— interactúan de manera dinámica para sostener el desarrollo de la agencia evaluativa del estudiante. En este modelo, la política institucional, la arquitectura curricular y la mediación pedagógica del aula no operan como dimensiones aisladas, sino como capas articuladas de un mismo sistema orientado a la formación de sujetos capaces de interpretar,

valorar y regular su propio aprendizaje. Esta interacción entre niveles puede comprenderse también como un proceso de transposición didáctica multinivel, en el cual el saber disciplinar definido en el nivel macrocurricular es reinterpretado institucionalmente en el nivel mesocurricular y finalmente transformado en objeto de enseñanza y evaluación dentro del espacio microcurricular del aula.

En el centro de esta estructura se sitúa la agencia estudiantil, entendida como la capacidad del aprendiz para ejercer juicio evaluativo y autorregulación dentro de las prácticas académicas de su disciplina. Este núcleo no constituye un punto de partida espontáneo, sino el resultado de un proceso de mediación pedagógica que requiere la explicitación de criterios, la participación guiada en prácticas evaluativas auténticas y la construcción progresiva de una visión disciplinar compartida. De este modo, la evaluación deja de ser un mecanismo externo de verificación del rendimiento para convertirse en un dispositivo que introduce al estudiante en las formas de razonamiento y valoración propias de su comunidad académica.

A su alrededor se despliegan tres niveles de articulación curricular. El nivel microcurricular corresponde al espacio de interacción pedagógica situada, donde la evaluación se materializa a través de procesos de retroalimentación dialógica, el uso de rúbricas como andamiaje y la transformación del error en recurso pedagógico. El nivel mesocurricular reúne la arquitectura del programa y las condiciones institucionales que orientan el diseño de la enseñanza, incluyendo el uso del diseño inverso y el desarrollo de la alfabetización evaluativa del profesorado. Finalmente, el nivel macrocurricular proporciona el horizonte normativo y axiológico que enmarca el sistema evaluativo, articulando los resultados de aprendizaje, los marcos de calidad y los principios de justicia epistémica que orientan la formación universitaria.

Ahora bien, la presente propuesta de Ruta de Evaluación del Aprendizaje Situada puede entenderse también como un dispositivo de transposición didáctica interna, en el sentido planteado por Chevallard, es decir, como el proceso mediante el cual el docente transforma *el saber a enseñar*

—definido por el currículo oficial y las mediaciones institucionales de la noosfera— en un objeto de enseñanza efectivo, situado y accesible para el estudiante dentro del aula.

En este proceso, el éxito de la ruta no depende exclusivamente de la sofisticación de las técnicas evaluativas empleadas, sino de la capacidad del docente para ejercer una mediación epistemológica consciente sobre el conocimiento disciplinar. En otras palabras, el profesor no actúa únicamente como transmisor de información, sino como un agente de reconstrucción pedagógica del saber, capaz de recontextualizar los problemas, conceptos y formas de razonamiento propios de la disciplina en función de las condiciones concretas del aprendizaje.

Ser un *ser epistémico* en el aula implica precisamente asumir esta responsabilidad de mediación. El docente ejecuta, en cierto sentido, un movimiento inverso al del científico: mientras la investigación produce conocimiento mediante la abstracción progresiva de los fenómenos, la enseñanza requiere rastrear los problemas y preguntas que dieron origen a ese conocimiento para volver a situarlos frente a la experiencia del estudiante. Este proceso de recontextualización permite que el saber disciplinar pierda su aparente transparencia y se transforme en un desafío intelectual significativo para el aprendiz. No obstante, todo proceso de transposición didáctica entraña el riesgo de simplificación excesiva o distorsión del conocimiento disciplinar. Para evitar que esta transformación derive en una vulgarización del saber, la ruta propuesta incorpora momentos explícitos de vigilancia epistemológica, orientados a preservar la coherencia entre el conocimiento experto y las tareas de aprendizaje que se proponen en el aula.

Esta vigilancia se operacionaliza mediante dos herramientas pedagógicas fundamentales. En primer lugar, el uso de *exemplars* permite hacer visible el estándar de calidad propio de la disciplina. A través del análisis comparado de trabajos reales de distintos niveles de desempeño, el docente guía a los estudiantes en el reconocimiento de los rasgos que caracterizan una producción académica rigurosa, reduciendo así la distancia entre el saber experto y el saber en formación.

En segundo lugar, la construcción y negociación de rúbricas funciona como un dispositivo de explicitación de criterios que contribuye a mantener un isomorfismo estructural entre el conocimiento disciplinar y las tareas evaluativas. Lejos de ser simples instrumentos de calificación, las rúbricas operan como artefactos de mediación cognitiva que permiten al estudiante comprender qué significa producir conocimiento válido dentro de su campo de estudio. Desde esta posición, la finalidad última del proceso de transposición didáctica interna consiste en favorecer la transición del estudiante desde una posición de receptor pasivo hacia una participación activa en las prácticas epistemológicas de su disciplina. Al involucrarse en la interpretación de criterios, el análisis de *exemplars* y los ciclos de retroalimentación dialógica, el estudiante desarrolla progresivamente su juicio evaluativo, apropiándose del conocimiento de manera reflexiva, crítica y situada.

Bajo este enfoque, la evaluación deja de concebirse como un mecanismo externo de verificación del rendimiento para convertirse en un dispositivo pedagógico que introduce al estudiante en las formas de razonamiento, valoración y producción de conocimiento propias de la comunidad académica a la que aspira a integrarse.

Esta comprensión ecosistémica permite superar la visión fragmentada de la evaluación como una suma de instrumentos o procedimientos técnicos. En su lugar, la evaluación se concibe como una práctica pedagógica integrada que conecta diseño curricular, mediación docente y participación estudiantil dentro de un mismo entramado formativo. La Ruta de Evaluación del Aprendizaje Situada se organiza así en una serie de ejes pedagógicos que permiten operacionalizar este modelo en la práctica educativa.

El primero de estos ejes se refiere a la planeación pedagógica, entendida como el punto de partida para asegurar la coherencia entre los resultados de aprendizaje, las actividades de enseñanza y las tareas de evaluación. Desde esta perspectiva, el alineamiento constructivo deja de ser un

principio abstracto del diseño curricular para convertirse en una red de consistencia pedagógica que orienta la organización del proceso formativo. Este aspecto se desarrolla en el siguiente apartado.

6.4.1. Eje de Planeación: El Alineamiento como Red de Consistencia Pedagógica

La construcción de una ruta de evaluación situada para la Facultad de Educación no pretende ser un recetario técnico, sino un dispositivo de mediación pedagógica que articule los niveles macro, meso y microcurriculares. Esta ruta busca transitar de una racionalidad instrumental centrada en la "patología de la nota" hacia una cultura evaluativa de la agencia, donde el estudiante sea reconocido como el arquitecto de su propia práctica cognoscitiva

Por esto, el primer eje de la ruta se sitúa en el ámbito del diseño curricular y busca superar lo que diversos autores han denominado una forma de miopía pedagógica, en la cual la evaluación se concibe como una actividad añadida al final del proceso de enseñanza. En contraste, el enfoque de diseño inverso (*Backward Design*) plantea que la planificación educativa debe partir de la identificación de las evidencias de aprendizaje que permitirán demostrar el logro de los resultados de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el alineamiento constructivo no consiste únicamente en declarar metas educativas ambiciosas, sino en construir una red de consistencia pedagógica donde los resultados de aprendizaje, las actividades de enseñanza y las tareas evaluativas cooperen activamente en la construcción del conocimiento. El criterio pedagógico fundamental que orienta este eje puede sintetizarse en una premisa simple: no se evalúa aquello que se enseñó por azar, sino aquello que el currículo reconoce como evidencia de aprendizaje significativo.

En el contexto de la Universidad Santo Tomás, esta lógica implica resignificar el papel del *syllabus*, que debe dejar de operar como un formato de cumplimiento administrativo para convertirse en un verdadero organizador del diseño de aprendizaje. Los verbos de acción presentes en los REA —como teorizar, analizar o proponer— deben orientar no solo las actividades de aula,

sino también las tareas evaluativas y los instrumentos utilizados para valorar el desempeño estudiantil. Los resultados empíricos presentados en el Capítulo 5 muestran, sin embargo, que en varios de los programas analizados persiste una tensión entre las metas de aprendizaje declaradas y el tipo de actividades evaluativas implementadas. La presencia predominante de tareas centradas en procesos cognitivos de bajo nivel sugiere la necesidad de fortalecer este eje de alineamiento pedagógico para garantizar que las prácticas evaluativas exijan realmente los niveles de comprensión que el currículo declara como deseables.

6.4.2. Eje de Mediación: Los Momentos del SEA como Anclas Pedagógicas del Proceso

Evaluativo

El segundo eje de la ruta se orienta a reinterpretar el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SEA) no únicamente como un conjunto de procedimientos administrativos, sino como un dispositivo pedagógico capaz de estructurar el proceso evaluativo a lo largo de la trayectoria formativa del estudiante. En este sentido, los cuatro momentos definidos por el SEA — Ingreso, Formación, Egreso y Metaevaluación— pueden entenderse como anclas pedagógicas que permiten organizar la evaluación como un proceso continuo de regulación del aprendizaje; de igual forma, los momentos del SEA también pueden interpretarse como instancias que acompañan el proceso de transposición didáctica del conocimiento disciplinar, permitiendo que los estudiantes participen progresivamente en las prácticas de valoración propias de su campo de formación..

El momento de Ingreso, tradicionalmente asociado a procesos diagnósticos, debe concebirse como una instancia para reconocer los saberes previos y las experiencias formativas de los estudiantes, estableciendo una línea base que permita interpretar su progreso tanto en cada curso independiente como a lo largo del proceso educativo.

El momento de Formación constituye el núcleo pedagógico de la ruta. En esta fase, la evaluación debe estructurarse a partir de ciclos iterativos de producción, retroalimentación y revisión, donde los estudiantes tengan oportunidades reales de utilizar la información evaluativa para mejorar su desempeño. Desde la perspectiva de la evaluación sostenible, la retroalimentación deja de ser un evento terminal y se convierte en un diálogo continuo que orienta el proceso de aprendizaje.

6.4.3. Eje de Participación: El Desarrollo del Juicio Evaluativo

El tercer eje de la ruta propone desplazar progresivamente el centro de la evaluación desde el juicio exclusivo del docente hacia formas de evaluación socialmente distribuida, en las cuales los estudiantes participen activamente en la interpretación de los criterios de calidad y en la valoración del trabajo académico. El desarrollo del juicio evaluativo puede entenderse como la fase en la cual el estudiante comienza a apropiarse activamente del proceso de transposición didáctica, pasando de ser receptor del saber a participar en su interpretación, valoración y producción dentro de la comunidad disciplinar. Por esto mismo, en este marco, el desarrollo del juicio evaluativo se convierte en una competencia central de la formación universitaria. Aprender a evaluar la calidad del trabajo propio y ajeno constituye una habilidad epistémica fundamental para participar en las comunidades profesionales y académicas de cada disciplina.

Un elemento clave para avanzar en esta dirección es el fortalecimiento de la alfabetización en retroalimentación (*feedback literacy*), entendida como la capacidad del estudiante para reconocer el valor formativo de la retroalimentación, interpretar los comentarios recibidos y utilizarlos para mejorar su desempeño. Este proceso implica no solo habilidades cognitivas, sino también disposiciones socioemocionales que permitan gestionar la incertidumbre y asumir el error como una oportunidad de aprendizaje.

Las prácticas de autoevaluación y coevaluación desempeñan un papel central en este eje. Lejos de constituir ejercicios accesorios o complementarios, estas prácticas pueden entenderse como formas de participación guiada mediante las cuales el estudiante aprende progresivamente a reconocer la calidad disciplinar a través del análisis de ejemplos, el uso de rúbricas y la discusión colectiva de criterios.

Los resultados empíricos presentados en el Capítulo 5 muestran, sin embargo, que este tipo de prácticas aparece con menor frecuencia en las experiencias evaluativas reportadas por docentes y estudiantes. Este hallazgo sugiere que el fortalecimiento de la participación estudiantil constituye uno de los desafíos centrales para la consolidación de una evaluación formativa coherente con el modelo educativo institucional.

6.4.4. Eje Ético-Axiológico: La Justicia Epistémica como Fundamento de la Evaluación

Finalmente, la transformación de las prácticas evaluativas requiere reconocer la dimensión ética y axiológica de la evaluación educativa. Evaluar no es únicamente un acto técnico de medición del desempeño, sino también una práctica social que configura relaciones de poder, reconocimiento y legitimidad dentro del aula. Desde esta perspectiva, la evaluación debe sustentarse en principios de justicia epistémica, entendida como el reconocimiento del estudiante como sujeto capaz de participar en la construcción y validación del conocimiento. Esto implica crear condiciones pedagógicas que favorezcan un clima de confianza, donde el error pueda ser interpretado como un recurso para el aprendizaje y no como una señal de fracaso.

En el contexto de la Universidad Santo Tomás, este enfoque encuentra una resonancia particular en el humanismo tomista que inspira el proyecto educativo institucional. La evaluación, entendida desde esta perspectiva, deja de ser un mecanismo de control o clasificación para

convertirse en un acto de promoción humana, orientado al desarrollo de sujetos autónomos capaces de ejercer un juicio crítico y responsable dentro de la sociedad.

Siguiendo esta lógica, la ruta de evaluación del aprendizaje situada propone un desplazamiento conceptual significativo: desde una evaluación centrada en la gestión administrativa del rendimiento hacia una evaluación orientada al desarrollo de la agencia, la autorregulación y el juicio evaluativo del estudiante. Más que introducir nuevos instrumentos o procedimientos técnicos, este enfoque invita a reconfigurar la cultura evaluativa del aula para que la evaluación pueda cumplir plenamente su función formativa dentro del proceso educativo.

6.4.5. Condiciones y Criterios de Consolidación de la Ruta Situada

Para que esta ruta sea efectiva en la Facultad de Educación, debe cumplir con los siguientes indicadores de calidad y pertinencia:

Alineamiento constructivo profundo: La evaluación debe integrarse al diseño curricular como una red de consistencia donde los resultados de aprendizaje, las actividades de enseñanza y las tareas evaluativas exijan efectivamente los procesos cognitivos declarados en el currículo.

Alfabetización evaluativa del profesorado: El profesorado debe desarrollar competencias evaluativas en tres dimensiones: conceptual (comprensión de criterios y estándares), práctica (diseño de tareas y retroalimentación formativa), y socioemocional (gestión del clima evaluativo). Esto permite comprender la evaluación como una práctica pedagógica situada, en la cual el papel del estudiante es central, y no solo como una técnica de medición.

Evaluación sostenible a lo largo del proceso formativo: La evaluación debe distribuirse a lo largo de los distintos momentos del proceso formativo (Ingreso, Formación, Egreso

y Metaevaluación), garantizando que la retroalimentación funcione como *feedforward* para el aprendizaje profesional futuro.

Desarrollo del juicio evaluativo estudiantil: El sistema evaluativo debe favorecer la transición del estudiante desde una posición pasiva hacia una participación activa en la evaluación, quien entiende, interioriza y aplica la autoevaluación, la coevaluación, el análisis de *exemplars*, y el uso interpretativo de rúbricas, para monitorear su propio progreso de forma autónoma.

Justicia epistémica y equidad evaluativa: La evaluación debe garantizar la transparencia de criterios, el reconocimiento de saberes y trayectorias diversas, y proporcionar condiciones equitativas de participación en el proceso evaluativo.

Retroalimentación institucional del sistema (*closing the loop*): Los resultados del proceso evaluativo deben utilizarse sistemáticamente para revisar y rediseñar el currículo, ajustar las estrategias pedagógicas, y mejorar las condiciones institucionales del aprendizaje.

En su totalidad, los ejes propuestos permiten comprender la Ruta de Evaluación del Aprendizaje Situada no como un conjunto de procedimientos técnicos aislados, sino como un marco integrador capaz de articular los distintos niveles del currículo en torno al aprendizaje del estudiante. Lejos de constituir un modelo prescriptivo o un algoritmo administrativo, esta ruta se plantea como un dispositivo de mediación pedagógica que busca restituir el carácter formativo de la evaluación dentro de la educación superior.

El análisis desarrollado a lo largo de este capítulo ha mostrado que las tensiones identificadas en la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás no se originan únicamente en la ausencia de instrumentos evaluativos adecuados, sino en la desarticulación entre los distintos niveles del sistema curricular. A nivel macrocurricular, la evaluación se encuentra

fuertemente condicionada por marcos de aseguramiento de la calidad que privilegian la trazabilidad administrativa de los resultados de aprendizaje.

En el nivel mesocurricular, aunque existe una arquitectura institucional coherente — expresada en el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SEA) y en la incorporación de los Resultados de Aprendizaje—, su traducción efectiva depende de la alfabetización evaluativa del profesorado. Finalmente, en el nivel microcurricular, la experiencia evaluativa en el aula continúa mostrando la persistencia de prácticas sumativas, concepciones fragmentadas de la evaluación formativa y una participación estudiantil todavía limitada en los procesos de valoración del aprendizaje.

En este contexto, la ruta situada propuesta busca responder a estas tensiones mediante una reconfiguración del sistema evaluativo que sitúe la agencia del estudiante como principio organizador del proceso pedagógico. A través del alineamiento pedagógico en la planeación, la mediación evaluativa en el aula, la participación activa del estudiante en la construcción del juicio evaluativo y la incorporación de principios éticos orientados a la justicia epistémica, la evaluación puede recuperar su función como práctica formativa capaz de movilizar procesos de aprendizaje profundo.

No obstante, es importante subrayar que la consolidación de esta ruta no depende únicamente de la adopción de nuevos instrumentos o procedimientos evaluativos. Su implementación requiere una transformación más amplia de la cultura evaluativa institucional, en la cual docentes y estudiantes reconozcan la evaluación como un espacio de construcción de conocimiento, reflexión crítica y desarrollo de la autonomía académica. En otras palabras, la evaluación deja de concebirse como el momento final del proceso educativo para convertirse en una práctica continua de interpretación, diálogo y aprendizaje compartido.

La Ruta de Evaluación del Aprendizaje Situada no pretende ofrecer una solución definitiva a las tensiones identificadas en el sistema evaluativo universitario, sino proponer un horizonte pedagógico que permita reorientar las prácticas evaluativas hacia modelos más coherentes con los principios del aprendizaje significativo, la participación estudiantil y la formación integral.

6.5. Conclusiones del Capítulo: Hacia una Evaluación de la Agencia y la Justicia Epistémica

El ejercicio de contraste realizado en este capítulo entre los marcos normativos institucionales, la literatura contemporánea sobre evaluación educativa y los hallazgos empíricos presentados en el Capítulo 5 permite derivar un conjunto de conclusiones que contribuyen a comprender las tensiones actuales de la evaluación del aprendizaje en la educación superior. Estas conclusiones no constituyen meros resúmenes descriptivos de los resultados obtenidos, sino interpretaciones que permiten interpretar cómo se configura la cultura evaluativa en la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás.

En primer lugar, la investigación evidencia la existencia de una desarticulación entre la fuerza declarativa del modelo institucional y la vivencia pedagógica de la evaluación en el aula. Si bien la Universidad Santo Tomás se encuentra formalmente alineada con las tendencias globales que promueven sistemas educativos basados en resultados de aprendizaje, el análisis documental realizado mediante Nvivo revela una narrativa institucional fuertemente orientada hacia la gestión administrativa de la calidad. En este contexto, la agencia estudiantil aparece con menor centralidad en los documentos institucionales, lo que sugiere que el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SEA) corre el riesgo de operar principalmente como un dispositivo de rendición de cuentas si no logra traducirse en experiencias pedagógicas que sitúen al estudiante como protagonista del proceso formativo.

En segundo lugar, el estudio confirma que la alfabetización evaluativa del profesorado constituye el mediador crítico para la operacionalización del currículo. Aunque la arquitectura institucional de la evaluación —expresada en el SEA, los REA y el uso de rúbricas— ofrece condiciones favorables para el desarrollo de prácticas evaluativas formativas, su efectividad depende en gran medida de las competencias profesionales del docente. Los resultados obtenidos mediante la escala EEFCo sugieren que esta alfabetización continúa siendo un proceso inconcluso, particularmente en su dimensión socioemocional. Este hallazgo indica que el dominio técnico de instrumentos evaluativos resulta insuficiente si no se acompaña de una comprensión pedagógica y relacional de la evaluación como práctica social situada.

En tercer lugar, la investigación pone de manifiesto que la evaluación formativa aún mantiene el estatus de “constructo etéreo” dentro de la experiencia educativa del aula. Las narrativas de docentes y estudiantes muestran una comprensión fragmentada del concepto, frecuentemente reducida a prácticas aisladas de retroalimentación orientadas a corregir errores puntuales. Esta vaguedad conceptual limita la capacidad de la evaluación para actuar como un mecanismo regulador del aprendizaje, reproduciendo lo que la literatura crítica ha descrito como una “patología de la nota”, donde el interés por la calificación eclipsa el sentido formativo del saber.

En cuarto lugar, una de las conclusiones más relevantes del estudio se refiere a la persistente marginalidad de la agencia estudiantil en los procesos evaluativos. A pesar del humanismo tomista que orienta el proyecto educativo institucional, el estudiante continúa ocupando mayoritariamente un rol de receptor de juicios evaluativos externos. Desde la perspectiva de la evaluación formativa, esta situación limita el desarrollo del juicio evaluativo (*Evaluative Judgement*) y de las capacidades de autorregulación que permiten al estudiante interpretar criterios de calidad y tomar decisiones informadas sobre su propio aprendizaje. Avanzar hacia una evaluación situada implica, por tanto, reconocer la participación estudiantil no como un recurso

metodológico accesorio, sino como la condición estructural que permite que la evaluación funcione como un dispositivo de justicia epistémica y emancipación pedagógica.

Finalmente, a partir de la integración de estos hallazgos, el capítulo propone la Ruta de Evaluación del Aprendizaje Situada como una síntesis conceptual que permite articular currículo, enseñanza y evaluación dentro de un mismo ecosistema pedagógico. Esta ruta no se presenta como un algoritmo administrativo ni como un conjunto de procedimientos técnicos estandarizados, sino como un marco interpretativo que busca reorientar la cultura evaluativa hacia el desarrollo de la agencia estudiantil. A través del alineamiento constructivo profundo, la mediación pedagógica en el aula y la participación activa del estudiante en los procesos evaluativos, esta propuesta pretende responder tanto a las tensiones institucionales identificadas en la Universidad Santo Tomás como al vacío normativo existente en la educación superior colombiana en relación con la evaluación formativa.

Las conclusiones de este capítulo muestran entonces que la transformación de las prácticas evaluativas en la educación superior no depende únicamente de la incorporación de nuevos instrumentos o metodologías, sino de una reconfiguración más profunda de la cultura evaluativa institucional. La evaluación deja así de concebirse como un procedimiento técnico de verificación del aprendizaje para asumirse como una práctica pedagógica situada que articula conocimiento, ética y participación. Este horizonte interpretativo constituye el punto de partida para la formulación de las conclusiones generales de la investigación, desarrolladas en el capítulo siguiente.

Capítulo 7

Conclusiones

La presente investigación partió de la necesidad de comprender la evaluación del aprendizaje en educación superior más allá de su función tradicional de medición del rendimiento académico, reconociéndola como una práctica pedagógica situada que participa activamente en la construcción del conocimiento, en la formación de la autonomía intelectual del estudiante y en la configuración de las culturas educativas universitarias.

El desarrollo del estudio permitió analizar las prácticas evaluativas desde una perspectiva multiescalar que articula los niveles macro, meso y microcurriculares, con el propósito de comprender cómo opera la evaluación del aprendizaje en los espacios universitarios y cuáles son las condiciones institucionales y pedagógicas que posibilitan —o limitan— su carácter formativo. Este enfoque permitió situar la evaluación no solo como un procedimiento técnico asociado a la medición del rendimiento académico, sino como una práctica educativa compleja que se configura en la intersección entre políticas institucionales, culturas pedagógicas y experiencias situadas de enseñanza y aprendizaje.

A lo largo de la investigación se evidenció que la evaluación constituye un campo de tensiones donde convergen dimensiones pedagógicas, institucionales, epistemológicas y éticas. En particular, el análisis permitió identificar la coexistencia de discursos institucionales que promueven la evaluación formativa y la centralidad del estudiante en el aprendizaje, junto con prácticas evaluativas que continúan organizándose en torno a lógicas sumativas centradas en la calificación. Esta tensión no se manifiesta de manera homogénea, sino que adopta formas diferenciadas según el nivel de análisis: mientras en el plano macrocurricular la evaluación se articula predominantemente a discursos de calidad y rendición de cuentas, en el nivel mesocurricular se organiza a través de

arquitecturas institucionales que buscan traducir dichos principios en estructuras operativas, y en el nivel microcurricular se expresa como una práctica pedagógica situada atravesada por concepciones fragmentadas y oportunidades desiguales de participación estudiantil.

Esta configuración multiescalar, evidenciada mediante la triangulación de fuentes documentales, percepciones de actores educativos y evidencia empírica sistematizada, permite comprender la evaluación no como un sistema plenamente coherente, sino como un entramado parcialmente desarticulado donde los principios formativos permanecen, en muchos casos, en el plano declarativo. En este sentido, la investigación pone de manifiesto la existencia de una ilusión de alineamiento curricular, en la que los modelos institucionales de evaluación formativa coexisten con prácticas que no logran materializar plenamente sus principios en el aula.

Frente a este escenario, la investigación se propuso trascender una comprensión instrumental de la evaluación —reducida a la medición del desempeño— para comprenderla como un dispositivo de mediación pedagógica que participa activamente en la construcción del conocimiento, en el desarrollo de la autonomía intelectual del estudiante y en la formación de profesionales capaces de ejercer juicio crítico sobre su propia práctica. Partiendo de esta premisa, la evaluación del aprendizaje se concibe como un espacio donde se articulan procesos de interpretación, retroalimentación y regulación del aprendizaje.

La evaluación se configura así como un escenario privilegiado para el desarrollo de la agencia estudiantil y la participación del estudiante en la construcción y validación del conocimiento. En este marco, uno de los ejes transversales que emerge con mayor fuerza a lo largo de la investigación es la necesidad de fortalecer el papel del estudiante no solo como destinatario de la evaluación, sino como agente activo en la construcción, interpretación y regulación de su propio proceso de aprendizaje. Esta centralidad del estudiante reconfigura la evaluación como un espacio

de participación, negociación de sentido y desarrollo del juicio evaluativo, desplazando su función tradicional de control hacia una lógica de mediación pedagógica.

A partir de este reconocimiento, el presente capítulo sintetiza las principales conclusiones derivadas del estudio, organizadas en torno a los aportes metodológicos de la investigación, la respuesta al problema planteado, las implicaciones teóricas para la comprensión de la evaluación del aprendizaje y las proyecciones pedagógicas que se desprenden de los hallazgos obtenidos.

7.1. Conclusiones Sobre Nuevos Aportes y Logros Alcanzados

El desarrollo de esta investigación permite generar aportes relevantes tanto en el plano metodológico, como en el empírico y conceptual, para una comprensión pedagógica compleja de la evaluación del aprendizaje en educación superior, particularmente en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás.

En primer lugar, en el plano metodológico, uno de los principales aportes del estudio es la adaptación lingüística, cultural y la validación de la Escala de Evaluación Formativa para Instituciones de Educación Superior en Colombia (EEFCo), la cual es una herramienta sistemática que permite analizar y valorar las concepciones y prácticas evaluativas del profesorado universitario. Este proceso no se limitó a una traducción técnica, sino que implicó un ejercicio de contextualización epistemológica que permitió adecuar el instrumento a las particularidades del sistema de educación superior colombiano. El proceso de validación, realizado mediante un juicio de expertos, alcanzó un coeficiente V de Aiken superior a 0,83, lo que garantiza un alto nivel de validez de contenido y respalda la confiabilidad de los resultados obtenidos.

Así, la validación de este instrumento representa una contribución significativa para el estudio de la evaluación del aprendizaje en el país, puesto que, hasta el momento, la literatura nacional ha evidenciado una importante escasez de instrumentos empíricos validados que permitan

analizar la evaluación formativa en educación superior desde una perspectiva integral. En este sentido, la escala EEFCo constituye un avance metodológico que facilita la investigación en este campo, al ofrecer un instrumento capaz de analizar dimensiones conceptuales, prácticas y socioemocionales de la alfabetización evaluativa docente. Este aporte adquiere especial relevancia en un medio donde las políticas educativas han promovido la incorporación de los Resultados de Aprendizaje como eje de transformación curricular, pero donde aún existen limitadas herramientas para comprender cómo dichas orientaciones se traducen en las prácticas evaluativas reales de los profesores.

En segundo lugar, la investigación aporta un hallazgo en el plano empírico de particular importancia: la identificación de patrones consistentes en las prácticas evaluativas, así como brechas significativas entre la autoevaluación docente y la experiencia estudiantil. En este análisis se resalta una desarticulación operativa entre la limitada normatividad existente a nivel nacional y los discursos institucionales que promueven la evaluación formativa, por un lado, y las prácticas evaluativas efectivamente observadas en el aula, por otro. Así, mientras los documentos institucionales y los informes de autoevaluación evidencian un alto nivel de alineación formal con los principios de la evaluación para el aprendizaje —reflejado, por ejemplo, en el cumplimiento de 4,8/5,0 en el Factor 1 (Misión y Proyecto Institucional)—, el análisis de redes semánticas muestra que el estudiante ocupa un lugar periférico en la narrativa institucional, subordinado a una lógica de gestión de la calidad; esto no solo evidencia una desarticulación discursiva, sino que pone de manifiesto la necesidad de reposicionar al estudiante como sujeto epistémico central en los procesos de evaluación del aprendizaje..

De igual forma, con la aplicación de la Escala EEFCo se evidenció una discrepancia perceptual estructural, en la que los docentes reportan valoraciones altas de sus prácticas evaluativas —con promedios entre 4,7 y 4,9 en la dimensión conceptual—, mientras que los estudiantes sitúan

su experiencia en niveles significativamente inferiores, con promedios cercanos a 4,1. Esta diferencia, que alcanza hasta un punto completo en algunas unidades de análisis, confirma la existencia de una brecha en la mediación pedagógica de la evaluación formativa. Este hallazgo no es únicamente descriptivo, sino estructural, ya que pone de manifiesto que la evaluación formativa, aunque reconocida y valorada en el discurso docente, no logra traducirse de manera consistente en experiencias de aprendizaje compartidas por los estudiantes. Así, la investigación evidencia que la evaluación formativa se encuentra más consolidada como marco conceptual que como práctica pedagógica efectivamente integrada. Estos hallazgos sugieren que, si bien las instituciones de educación superior han incorporado en sus marcos normativos discursos asociados a la evaluación formativa, la autorregulación del proceso cognoscitivo y la centralidad del estudiante, estos principios no siempre se traducen de manera consistente en las prácticas pedagógicas cotidianas. De este modo, la evaluación continúa operando, en muchos casos, bajo lógicas predominantemente sumativas asociadas a la certificación del desempeño y a la rendición de cuentas institucional.

En tercer lugar, la investigación ofrece un aporte teórico-conceptual al campo de la evaluación del aprendizaje en educación superior, al proponer una ampliación y problematización de la categoría de evaluación formativa desde su contextualización en el ámbito universitario colombiano. A partir del análisis desarrollado en el marco teórico y su contraste con la evidencia empírica, se evidenció que la evaluación formativa no puede comprenderse como un concepto homogéneo ni como un conjunto de técnicas aisladas, sino como una categoría en disputa, cuya operacionalización depende de condiciones institucionales, culturales y pedagógicas específicas. Este proceso permitió identificar un vacío contextual en la literatura nacional, particularmente en lo que respecta a la articulación entre evaluación formativa, resultados de aprendizaje y transformación curricular en educación superior. En respuesta a este vacío, la investigación contribuye a la construcción de unidades de análisis que permiten operacionalizar la evaluación

formativa como un sistema complejo de relaciones entre prácticas, discursos y estructuras institucionales, superando su comprensión como un constructo difuso o meramente declarativo.

Finalmente, la investigación ofrece un aporte conceptual al proponer la noción de Ruta de Evaluación del Aprendizaje Situada como una síntesis integradora que articula los niveles macro, meso y microcurriculares de la evaluación universitaria. Esta propuesta busca superar visiones fragmentadas de la evaluación que la reducen a un instrumento de medición del desempeño, para comprenderla como un ecosistema pedagógico complejo donde interactúan políticas institucionales, prácticas docentes y experiencias de los estudiantes.

La Ruta Situada se plantea como una respuesta al vacío normativo existente en el marco institucional colombiano respecto a la evaluación del aprendizaje en educación superior. En lugar de constituir un conjunto de procedimientos técnicos o prescripciones administrativas, esta propuesta se concibe como un marco orientador que busca fortalecer la coherencia entre el currículo, la enseñanza y la evaluación, promoviendo prácticas evaluativas orientadas al desarrollo del juicio evaluativo, la autorregulación y la agencia estudiantil.

Estos aportes metodológicos, empíricos y conceptuales contribuyen a enriquecer el campo de estudio de la evaluación educativa en educación superior, al ofrecer herramientas para analizar críticamente las prácticas evaluativas universitarias y orientar procesos de transformación pedagógica que permitan fortalecer el carácter formativo de la evaluación del aprendizaje.

7.2. Conclusiones Sobre el Problema, la Pregunta y los Objetivos

A la luz del análisis desarrollado a lo largo de esta investigación, se concluye que la pregunta rectora de este estudio se resuelve al identificar que la transformación de las prácticas evaluativas en educación superior no depende exclusivamente de la existencia de marcos normativos o de reformas curriculares formales, sino fundamentalmente de la mediación

pedagógica que realizan los docentes en los contextos educativos concretos. Bajo esta óptica, la investigación demuestra que la evaluación del aprendizaje se configura como un espacio donde se disputan sentidos pedagógicos, epistemológicos y éticos, y donde la posibilidad de superar lógicas tecnocráticas de medición depende de la capacidad del profesorado para convertir la evaluación en un dispositivo de mediación pedagógica orientado al desarrollo del aprendizaje y de la agencia estudiantil.

En consecuencia, la investigación da respuesta a la pregunta central al evidenciar que las prácticas evaluativas no se configuran como un sistema coherente y compartido, sino como un entramado de experiencias diferenciadas que dependen de factores como las concepciones docentes sobre evaluación, las condiciones institucionales de implementación y las dinámicas pedagógicas específicas de cada contexto formativo. Esta configuración revela la existencia de una desarticulación estructural entre los niveles macro, meso y microcurriculares, que impide la consolidación de la evaluación formativa como mediadora efectiva del aprendizaje.

De manera más específica, el análisis permitió identificar que, aunque en el nivel macrocurricular los discursos institucionales se encuentran formalmente alineados con los enfoques contemporáneos de evaluación para el aprendizaje, esta alineación no se traduce de manera consistente en el diseño curricular ni en las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula.

Los resultados de la investigación también permiten afirmar que el problema central planteado —comprender la relación entre las prácticas evaluativas del profesorado, el desarrollo del aprendizaje estudiantil y las transformaciones curriculares en educación superior— se encuentra condicionado en gran medida por el marco institucional y normativo en el que operan las universidades. En el caso colombiano, el análisis realizado permite concluir que la ausencia de lineamientos específicos sobre evaluación del aprendizaje en educación superior ha delegado en las instituciones una amplia autonomía para definir sus propios sistemas evaluativos. Si bien esta

autonomía constituye un principio fundamental del sistema universitario, en la práctica ha generado escenarios heterogéneos donde la evaluación se articula de maneras diversas y, en ocasiones, contradictorias.

La investigación evidencia que, en muchos casos, la autonomía institucional ha sido ocupada por lógicas administrativas vinculadas a procesos de aseguramiento de la calidad y rendición de cuentas. Como resultado, la evaluación tiende a organizarse en torno a procedimientos orientados al registro, seguimiento y reporte de resultados académicos, lo que produce una fractura entre el discurso pedagógico que promueve la evaluación formativa y las prácticas evaluativas que se desarrollan en el aula.

En el nivel mesocurricular, la arquitectura institucional —representada en dispositivos como el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SEA) y los resultados de aprendizaje — configura un marco coherente en términos normativos, pero su apropiación por parte del profesorado es desigual y, en muchos casos, permanece en el plano declarativo. La incorporación de los REA en los modelos curriculares institucionales no garantiza por sí misma la transformación de las prácticas evaluativas, y su implementación puede quedar reducida a un ejercicio formal si no se acompaña de procesos de alfabetización evaluativa que permitan traducir estos principios en estrategias pedagógicas concretas. Finalmente, en el nivel microcurricular, la evaluación se experimenta como una práctica fragmentada, donde coexisten elementos formativos con lógicas sumativas centradas en la calificación.

Asimismo, los resultados confirman que la evaluación formativa continúa operando como un concepto difuso o fragmentado en la práctica educativa universitaria. Tanto en el discurso docente como en las percepciones estudiantiles, la evaluación formativa suele asociarse principalmente con la retroalimentación o con la mejora de tareas específicas, sin consolidarse como un modelo pedagógico integral capaz de estructurar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta situación coincide con lo señalado en la literatura especializada, donde diversos autores advierten que la evaluación formativa mantiene un estatus de “constructo etéreo”, caracterizado por la ausencia de definiciones operativas compartidas y por la coexistencia de múltiples interpretaciones en la práctica educativa, lo que dificulta su consolidación como un marco pedagógico capaz de orientar de manera coherente las prácticas evaluativas universitarias

Esta situación configura lo que puede denominarse una ilusión de alineamiento curricular, en la cual los principios de la evaluación formativa —centrados en la retroalimentación, la participación del estudiante y la autorregulación del aprendizaje— se encuentran presentes en los discursos institucionales y en la autoevaluación docente, pero no logran consolidarse como experiencias pedagógicas consistentes para los estudiantes. La brecha perceptual identificada —con diferencias de hasta un punto en la escala entre la valoración docente y la experiencia estudiantil— constituye una evidencia empírica de esta disociación. En consecuencia, la investigación permite concluir que el desafío principal para la transformación de la evaluación en educación superior no reside únicamente en el diseño de políticas o sistemas institucionales de evaluación, sino en la construcción de culturas evaluativas que integren de manera coherente las dimensiones curriculares, pedagógicas y relacionales del proceso educativo.

En relación con los objetivos de la investigación, los resultados permiten afirmar que estos fueron alcanzados en su totalidad. En primer lugar, se logró caracterizar las prácticas evaluativas en el contexto estudiado, identificando tendencias generales, niveles de apropiación de la evaluación formativa y diferencias entre actores educativos. En segundo lugar, se analizaron las relaciones entre las dimensiones conceptual, práctica y socioemocional de la evaluación, evidenciando que la dimensión conceptual presenta un mayor nivel de consolidación, mientras que las dimensiones práctica y socioemocional muestran mayores dificultades en su implementación efectiva.

En tercer lugar, se logró establecer la incidencia de estas prácticas en los procesos de aprendizaje y en la experiencia estudiantil, evidenciando que la evaluación no se configura de manera homogénea como mediadora del aprendizaje, sino que su impacto depende de la forma en que es comprendida y aplicada en contextos pedagógicos específicos. Finalmente, se avanzó en la construcción de una propuesta de interpretación y transformación de la evaluación, orientada a fortalecer su carácter formativo a partir de una perspectiva situada.

De este modo, los resultados permiten concluir que la transformación de la evaluación en educación superior exige superar visiones tecnocráticas centradas exclusivamente en la medición del desempeño, para avanzar hacia modelos que reconozcan la evaluación como un proceso pedagógico situado, capaz de articular el currículo, la enseñanza y la participación estudiantil en la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, la evaluación deja de ser únicamente un mecanismo de certificación académica para convertirse en un dispositivo de mediación pedagógica que contribuye al desarrollo del juicio evaluativo, la autorregulación del aprendizaje y la formación de profesionales con autonomía intelectual y capacidad crítica.

7.3. Posición Epistemológica: Evaluación Situada vs. Evaluación Descontextualizada

Los resultados de la investigación permiten afirmar que la evaluación del aprendizaje en educación superior no puede comprenderse únicamente como un procedimiento técnico destinado a medir el desempeño de los estudiantes. Por el contrario, la evaluación constituye una práctica pedagógica profundamente situada, atravesada por dimensiones pedagógicas, institucionales, culturales y relacionales que configuran la experiencia educativa en el aula.

Bajo este supuesto, la investigación se inscribe en una concepción constructivista y sociocultural de la evaluación, en la cual el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción activa de conocimiento que ocurre en realidades sociales específicas y mediante la

interacción entre sujetos, saberes y prácticas educativas. En este marco, la evaluación deja de ser un mecanismo externo para convertirse en un componente constitutivo del propio proceso formativo.

Un elemento central para comprender el alcance de estas conclusiones es el enfoque metodológico adoptado en la investigación. Uno de los aportes centrales radica en la implementación de un proceso de triangulación metodológica que permitió articular tres niveles de análisis: el nivel macrocurricular, centrado en los discursos institucionales y marcos normativos; el nivel mesocurricular, orientado al análisis de la arquitectura curricular y la alfabetización evaluativa del profesorado; y el nivel microcurricular, enfocado en la experiencia pedagógica situada y en las percepciones de docentes y estudiantes.

Esta triangulación no se limitó a la validación cruzada de resultados, sino que operó como un dispositivo de producción de conocimiento que permitió identificar tensiones estructurales que no serían visibles desde un único enfoque metodológico. Mientras el análisis documental mediante Nvivo evidenció la “fuerza declarativa” de los discursos institucionales y la centralidad de la lógica de gestión de calidad, la exploración de las voces de docentes y estudiantes permitió captar la vivencia pedagógica concreta de la evaluación en el aula, y la aplicación de la escala EEFCo reveló brechas significativas entre la autoevaluación docente y la experiencia estudiantil, así como una comprensión fragmentada de la evaluación formativa como categoría pedagógica. Por ende, la triangulación permitió poner en diálogo distintos niveles de la realidad educativa, mostrando que las prácticas evaluativas se configuran en la intersección entre discursos institucionales, estructuras curriculares y experiencias pedagógicas. En consecuencia, las brechas identificadas no corresponden a fallas aisladas en la implementación de instrumentos o en la actuación individual de los docentes, sino a una configuración estructural que emerge de la desarticulación entre niveles del sistema educativo.

Desde este enfoque, la investigación reafirma la necesidad de comprender la evaluación como un proceso situado, es decir, como una práctica pedagógica que adquiere significado en función de los contextos institucionales, las culturas disciplinarias y las relaciones pedagógicas que se establecen entre docentes y estudiantes. En esta línea, la evaluación formativa no puede reducirse a la aplicación de técnicas específicas —como el uso de rúbricas o la provisión de retroalimentación—, sino que debe entenderse como un enfoque pedagógico que busca involucrar activamente al estudiante en la interpretación, regulación y mejora de su propio aprendizaje.

Los hallazgos de la investigación refuerzan la idea de que la evaluación constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de la agencia estudiantil, en la medida en que permite al estudiante participar en procesos de interpretación de criterios, análisis de evidencias de aprendizaje y toma de decisiones sobre la calidad de su propio desempeño. Comprender la evaluación desde esta postura implica reconocer que evaluar no es únicamente emitir un juicio sobre el rendimiento académico, sino crear condiciones pedagógicas que permitan a los estudiantes desarrollar la capacidad de juzgar críticamente su propio proceso y participar activamente en la construcción del conocimiento.

En consecuencia, la evaluación del aprendizaje debe entenderse como un proceso pedagógico orientado no solo a la certificación del saber adquirido, sino también a la formación de sujetos capaces de reflexionar sobre su práctica, autorregular sus procesos cognitivos y participar de manera crítica en las comunidades de conocimiento a las que pertenecen. Bajo esta perspectiva, la evaluación se configura como un espacio privilegiado de mediación pedagógica donde se articulan aprendizaje, conocimiento y participación estudiantil.

Pero comprender la evaluación como práctica situada implica reconocer que no se trata únicamente de un problema pedagógico o metodológico, sino de un problema profundamente político y epistemológico. En efecto, los modos en que se definen, aplican e interpretan los criterios

de evaluación determinan qué formas de conocimiento son legitimadas, cuáles son marginadas y qué sujetos son reconocidos como capaces de participar en su producción.

7.4. Implicaciones Teóricas: De la Colonialidad y la Justicia Epistémica

Las implicaciones teóricas desarrolladas en este apartado no constituyeron categorías iniciales de organización del trabajo de campo ni ejes estructurantes del diseño metodológico de la investigación. Por el contrario, emergen como marcos interpretativos posteriores a partir de las tensiones identificadas en el análisis de los niveles macro, meso y microcurricular, particularmente en relación con la participación estudiantil, la legitimación del conocimiento, las asimetrías en la experiencia evaluativa y las formas de mediación pedagógica presentes en la evaluación del aprendizaje. Desde esta perspectiva, categorías como justicia epistémica y colonialidad del saber funcionan aquí como herramientas de profundización analítica que permiten ampliar la comprensión crítica de los hallazgos obtenidos.

A partir de la concepción de la evaluación como práctica situada desarrollada en el apartado anterior, los resultados de esta investigación permiten profundizar en sus implicaciones teóricas, particularmente en relación con los modos en que la evaluación participa en la construcción, validación y circulación del conocimiento en la educación superior. Los hallazgos ponen de relieve la necesidad de superar enfoques tecnocráticos que reducen la evaluación a un procedimiento de medición del desempeño académico. Bajo esta mirada, la evaluación no puede entenderse únicamente como un instrumento técnico destinado a clasificar o certificar aprendizajes, sino como un proceso pedagógico y epistemológico que participa activamente en la definición de qué conocimientos son considerados válidos, qué formas de aprendizaje son reconocidas y qué sujetos son legitimados dentro del espacio educativo.

El análisis realizado —particularmente a partir de la triangulación entre el análisis documental, la escala EEFCo y las percepciones de docentes y estudiantes— muestra que los modelos evaluativos excesivamente centrados en la estandarización de resultados y en la producción de indicadores cuantificables tienden a reproducir dinámicas de normalización que invisibilizan la diversidad de trayectorias, saberes y experiencias de los estudiantes. Es así que la evaluación corre el riesgo de convertirse en un dispositivo que refuerza lógicas de homogeneización del conocimiento, limitando las posibilidades de reconocimiento de otras formas de comprensión y producción del saber.

En esta línea argumentativa, la investigación dialoga con los debates contemporáneos sobre colonialidad del saber, que advierten cómo ciertos dispositivos educativos pueden reproducir jerarquías epistémicas donde determinados conocimientos se legitiman como universales mientras otros quedan marginados. Cuando la evaluación se reduce a la aplicación de criterios rígidos y descontextualizados —como se evidencia en la persistencia de prácticas sumativas y en la baja participación estudiantil identificadas en el Capítulo 5—, se refuerzan estas jerarquías al privilegiar formas de conocimiento alineadas con modelos normativos dominantes.

Frente a este escenario, la investigación propone comprender la evaluación del aprendizaje como un espacio potencial para la construcción de justicia epistémica. Esto implica reconocer al estudiante no como un receptor pasivo de conocimientos previamente definidos, sino como un sujeto capaz de participar activamente en los procesos de interpretación, discusión y validación del conocimiento en contextos educativos. Siguiendo esta idea, la evaluación formativa adquiere un papel central, en la medida en que promueve prácticas pedagógicas orientadas a la participación del estudiante en la comprensión de los criterios de calidad, en el análisis de su propio desempeño y en la toma de decisiones sobre su proceso de aprendizaje. De esta forma, la evaluación deja de ser un mecanismo de verificación externa para convertirse en un espacio donde el estudiante puede

desarrollar capacidades críticas y reflexivas que le permitan participar activamente en la construcción del conocimiento.

Bajo esta lógica, la transposición didáctica adquiere una relevancia central como mecanismo pedagógico. Siguiendo a Chevallard, este proceso implica la transformación del saber sabio en saber enseñado y saber aprendido, permitiendo que el estudiante acceda a los fundamentos epistemológicos de la disciplina. Sin embargo, esta investigación propone comprender la transposición didáctica no solo como un proceso técnico y neutro de adaptación del conocimiento, sino como un acto de justicia epistémica, pues implica decisiones pedagógicas, interpretaciones curriculares y mediaciones docentes que configuran las formas en que el conocimiento es presentado, aprendido y evaluado.

Evaluar, entonces, no consiste en "depositar" contenidos o calificaciones en los estudiantes —tal como advierte Freire en su crítica a la educación bancaria—, sino en generar condiciones pedagógicas que permitan problematizar el conocimiento, interpretarlo críticamente y reconstruirlo colectivamente en el proceso educativo. Por esto, la evaluación constituye una de las fases finales de este proceso de transposición, en la medida en que determina qué dimensiones del conocimiento enseñado son finalmente reconocidas como válidas o valiosas dentro del contexto educativo. Cuando este proceso se desarrolla de manera reflexiva y situada, la evaluación puede contribuir a que el estudiante comprenda el sentido del conocimiento que aprende y participe activamente en su construcción. Por el contrario, cuando la evaluación se reduce a la aplicación mecánica de criterios o instrumentos —como se observa en la brecha entre el discurso docente y la experiencia estudiantil evidenciada en el Capítulo 5—, puede limitar la comprensión profunda del saber y reforzar dinámicas de transmisión acrítica del conocimiento.

En este sentido, la investigación sugiere que la construcción de prácticas evaluativas orientadas hacia la justicia epistémica requiere fortalecer procesos de mediación pedagógica que

permitan a los estudiantes acceder no solo a los contenidos del conocimiento, sino también a su lógica interna, sus criterios de validación y su relevancia dentro de las comunidades académicas y profesionales. Bajo este lente teórico, la evaluación no puede reducirse a la verificación externa de los REA, sino que debe constituirse en un espacio de mediación donde el estudiante pueda comprender cómo se produce, se legitima y se discute el conocimiento dentro de una disciplina.

La mediación pedagógica implica, por lo tanto, un desplazamiento desde una concepción transmisiva de la enseñanza hacia una comprensión relacional del aprendizaje, en la que el docente actúa como facilitador de procesos de interpretación, problematización y reconstrucción del saber. Siguiendo esa lógica, la evaluación formativa se convierte en una herramienta privilegiada para hacer visibles los criterios de calidad que organizan una práctica disciplinar, permitiendo que los estudiantes no solo reproduzcan contenidos, sino que aprendan a pensar y actuar conforme a los estándares epistemológicos de su campo de conocimiento.

En diálogo con el concepto de transposición didáctica, esta mediación supone transformar el conocimiento experto en formas pedagógicamente accesibles que permitan al estudiante participar activamente en su construcción. No se trata simplemente de simplificar los contenidos, sino de crear condiciones para que el estudiante comprenda por qué ciertos problemas son relevantes, qué tipos de evidencias se consideran válidas y cómo se elaboran los juicios de valor dentro de una comunidad académica. Evaluar, entonces, implica también enseñar a evaluar, es decir, acompañar a los estudiantes en el desarrollo de su capacidad para interpretar criterios, analizar evidencias y emitir juicios informados sobre la calidad del trabajo propio y ajeno.

Así entendida, la mediación pedagógica se convierte en una condición fundamental para la justicia epistémica en la educación superior. Cuando los criterios de evaluación permanecen implícitos o reservados al conocimiento experto del docente, los estudiantes quedan excluidos de los procesos mediante los cuales se define qué cuenta como conocimiento válido. En cambio,

cuando la evaluación se organiza como un proceso dialógico que explicita los estándares, promueve la reflexión sobre el desempeño y habilita espacios de autoevaluación y coevaluación, los estudiantes pueden apropiarse progresivamente de las prácticas de conocimiento de su disciplina. De este modo, la evaluación se configura no solo como un mecanismo de verificación del aprendizaje, sino como un espacio pedagógico donde se juega la posibilidad de que los estudiantes se reconozcan como sujetos capaces de comprender, interpretar y producir conocimiento en diálogo con otros.

7.5. Implicaciones Prácticas: La Ruta Situada como Ecosistema Educativo

Los resultados de esta investigación no solo permiten comprender las tensiones existentes en las prácticas evaluativas de la educación superior, sino que también ofrecen orientaciones para impulsar procesos de transformación pedagógica en los espacios universitarios. En este sentido, una de las principales implicaciones prácticas del estudio consiste en la formulación de una Ruta de Evaluación del Aprendizaje Situada, concebida como un marco integrador que articula los niveles macro, meso y microcurriculares de la evaluación en torno al aprendizaje y la agencia estudiantil.

Esta ruta surge como una respuesta a la desarticulación identificada entre los discursos institucionales que promueven la evaluación formativa y las prácticas evaluativas efectivamente desplegadas en el aula. Frente a esta brecha, la propuesta busca ofrecer criterios que permitan fortalecer la coherencia entre las políticas curriculares institucionales, las prácticas pedagógicas docentes y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Por esto mismo, la Ruta Situada no se plantea como un conjunto de procedimientos técnicos o un algoritmo administrativo destinado a estandarizar las prácticas evaluativas. Por el contrario, se concibe como un ecosistema pedagógico que reconoce la complejidad de los procesos educativos y la necesidad de integrar dimensiones curriculares, pedagógicas y relacionales en la evaluación del aprendizaje.

En este ecosistema, el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SEA) puede entenderse como una arquitectura institucional que organiza distintos momentos del proceso formativo —diagnóstico, seguimiento, evaluación y retroalimentación— y que permite acompañar el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la trayectoria académica del estudiante. Sin embargo, para que este sistema cumpla efectivamente una función formativa, resulta necesario que su operacionalización se sustente en prácticas pedagógicas que promuevan la participación activa del estudiante en la interpretación y regulación de su propio proceso.

Así, la investigación pone de relieve la importancia de fortalecer prácticas evaluativas que favorezcan el desarrollo del juicio evaluativo y la autorregulación del aprendizaje. Esto implica generar espacios donde los estudiantes puedan comprender los criterios que orientan la evaluación, analizar evidencias de desempeño, discutir estándares de calidad y reflexionar sobre su propio proceso formativo. De igual forma, los resultados del estudio evidencian la necesidad de fortalecer los procesos de alfabetización evaluativa del profesorado, particularmente en su dimensión socioemocional. La investigación mostró que la capacidad de los maestros para ofrecer retroalimentación significativa, generar climas de confianza y acompañar el aprendizaje de los estudiantes constituye un elemento clave para que la evaluación pueda desempeñar una función formativa. En esta coyuntura, uno de los desafíos más relevantes para las instituciones de educación superior consiste en promover procesos de formación docente que integren no solo el dominio de instrumentos evaluativos, sino también la comprensión pedagógica y ética de la evaluación como un proceso relacional que involucra dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del aprendizaje.

Uno de los hallazgos más significativos de la investigación se relaciona con la dimensión socioemocional de la evaluación, la cual obtuvo las valoraciones más bajas en el proceso de validación de la escala EEFCo. Este resultado evidencia que, a pesar de los avances en la discusión

técnica sobre evaluación formativa, aún persisten importantes desafíos en la comprensión de la evaluación como una práctica profundamente relacional. En consecuencia, la transformación de las culturas evaluativas universitarias exige un giro socioemocional en los procesos de formación docente. No basta con desarrollar competencias técnicas para diseñar instrumentos o rúbricas; resulta indispensable formar a los profesores en la gestión de la ansiedad evaluativa, en la construcción de climas de confianza y en el reconocimiento del error como una oportunidad pedagógica. Solo en contextos educativos donde los estudiantes se sienten seguros para expresar dudas, asumir riesgos intelectuales y participar activamente en los procesos de evaluación, la evaluación formativa puede desplegar plenamente su potencial transformador.

La Ruta de Evaluación del Aprendizaje Situada, si bien constituye una propuesta teórico-metodológica derivada de los hallazgos de esta investigación, se proyecta como un marco en desarrollo que requiere ser profundizado y operacionalizado en futuras fases de trabajo pedagógico. Más que un modelo cerrado, la ruta se concibe como un dispositivo dinámico capaz de articular y dinamizar ecosistemas disruptivos de evaluación pedagógica, en los cuales la evaluación deja de operar como un mecanismo de control para convertirse en un sistema relacional que integra prácticas, actores, tecnologías y contextos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la ruta busca generar condiciones para la emergencia de prácticas evaluativas más abiertas, participativas y situadas, en las que el estudiante asume un rol activo en la construcción del conocimiento y en la regulación de su propio aprendizaje. Su desarrollo futuro implica no solo su validación en contextos específicos, sino también su expansión como una herramienta de innovación pedagógica en educación superior.

En conjunto, estas implicaciones prácticas sugieren que la transformación de la evaluación en educación superior requiere avanzar hacia modelos capaces de integrar de manera coherente el currículo, la enseñanza y la evaluación, promoviendo prácticas pedagógicas que reconozcan al

estudiante como agente activo de su propio proceso formativo y que fortalezcan la función formativa de la evaluación dentro de las instituciones universitarias.

7.6. Limitaciones del Estudio

Como toda investigación empírica situada, el presente estudio presenta ciertas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus resultados y al proyectar sus implicaciones en otros contextos educativos. Reconocer estas limitaciones no disminuye el alcance del estudio, sino que permite situar con mayor claridad sus aportes y delimitar el alcance de sus conclusiones.

En primer lugar, la investigación se desarrolló a partir de un estudio de caso institucional centrado en la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás en la ciudad de Bogotá. Si bien este enfoque permitió un análisis profundo y contextualizado de las prácticas evaluativas, sus resultados no pretenden ser generalizados de manera directa a la totalidad del sistema de educación superior colombiano. No obstante, el valor del estudio radica precisamente en la posibilidad de comprender con mayor detalle las dinámicas concretas a través de las cuales se configuran las prácticas evaluativas en marcos institucionales específicos. La investigación se inscribe así en una tradición interpretativa que reconoce el potencial analítico de los estudios de caso para generar conocimiento transferible que pueda orientar procesos de reflexión pedagógica en instituciones con características similares.

En segundo lugar, la investigación se apoyó en una combinación de análisis documental, percepciones de actores educativos y datos derivados de la validación de la Escala de Evaluación Formativa para Instituciones de Educación Superior en Colombia (EEFCo). Aunque esta triangulación permitió obtener una comprensión amplia del fenómeno evaluativo, el estudio no incluyó observaciones sistemáticas de prácticas evaluativas en el aula. La incorporación de metodologías de observación directa o de análisis etnográfico de las interacciones pedagógicas

podría aportar, en futuras investigaciones, una mirada más detallada sobre cómo se negocian los criterios de evaluación, cómo se produce la retroalimentación y cómo participan los estudiantes en los procesos evaluativos en situaciones concretas de enseñanza.

En tercer lugar, la investigación se desarrolló en un momento particular del proceso de transformación curricular en educación superior, caracterizado por la incorporación progresiva de modelos basados en los REA. En este contexto, muchas instituciones universitarias se encuentran aún en procesos de transición hacia estos enfoques, lo que implica que las prácticas evaluativas observadas reflejan dinámicas institucionales en proceso de ajuste y consolidación. Por esta razón, los resultados deben interpretarse considerando que las culturas evaluativas universitarias se encuentran actualmente en un escenario de cambio donde coexisten prácticas tradicionales de evaluación con intentos institucionales de promover enfoques más formativos.

Finalmente, la propuesta de una Ruta de Evaluación del Aprendizaje Situada se plantea como una síntesis conceptual derivada del análisis realizado. No obstante, su implementación sistemática requeriría procesos de acompañamiento institucional, estrategias de formación docente y estudios longitudinales que permitan analizar su impacto en la transformación de las prácticas evaluativas y en la consolidación de culturas evaluativas orientadas al aprendizaje.

Reconocer estas limitaciones no reduce el valor de los hallazgos obtenidos; por el contrario, permite situar la investigación dentro de un marco analítico claro y abre nuevas posibilidades para el desarrollo de estudios futuros que profundicen en la comprensión de la evaluación del aprendizaje en educación superior.

7.7. Líneas de Investigación Futuras

Las limitaciones identificadas en este estudio abren diversas posibilidades para el desarrollo de investigaciones futuras orientadas a profundizar en la comprensión de la evaluación del aprendizaje en Educación Superior y en la transformación de las culturas evaluativas universitarias.

Una primera línea de investigación se relaciona con la expansión empírica de los resultados obtenidos en esta tesis. La aplicación de la escala EEFCo en otras instituciones de educación superior permitiría contrastar los hallazgos obtenidos en este estudio de caso y contribuir a la construcción de un panorama más amplio sobre las prácticas evaluativas universitarias en el panorama colombiano. Este tipo de estudios comparativos podría aportar evidencia relevante para comprender cómo influyen las características institucionales, disciplinarias y culturales en la configuración de las prácticas evaluativas.

Una segunda línea de investigación se orienta hacia el desarrollo de estudios longitudinales que permitan analizar la evolución de las prácticas evaluativas en el tiempo. En particular, resultaría relevante investigar cómo la implementación de estrategias orientadas a fortalecer la alfabetización evaluativa docente y la participación estudiantil incide en la transformación de las culturas evaluativas universitarias.

Asimismo, futuras investigaciones podrían profundizar en el estudio de los procesos de desarrollo del juicio evaluativo y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios, analizando cómo distintas prácticas pedagógicas favorecen o limitan la participación activa de los estudiantes en la evaluación de su propio aprendizaje. En particular, resultaría relevante explorar cómo el uso de estrategias como la coevaluación, la autoevaluación y el trabajo con *exemplars* contribuye a que los estudiantes desarrollen criterios de calidad y capacidades para emitir juicios informados sobre su desempeño académico.

Finalmente, una línea emergente de investigación se relaciona con el impacto de la revolución digital y el uso de tecnologías basadas en datos en los sistemas de evaluación educativa.

El desarrollo de herramientas de analítica del aprendizaje, plataformas digitales de evaluación y sistemas de inteligencia artificial abre nuevas posibilidades para personalizar procesos de retroalimentación, acompañar trayectorias formativas y apoyar el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje.

Sin embargo, estas transformaciones también plantean interrogantes éticos y pedagógicos relevantes. Investigaciones futuras podrían explorar cómo integrar estas tecnologías en los sistemas de evaluación universitaria de manera que contribuyan al fortalecimiento de la agencia estudiantil y del juicio evaluativo, evitando al mismo tiempo la reproducción de modelos tecnocráticos de control académico o la profundización de desigualdades digitales y de reproducción de nuevas formas de colonialidad del conocimiento en los contextos educativos.

En este sentido, el diálogo entre evaluación formativa, analítica del aprendizaje e inteligencia artificial constituye un campo emergente de investigación con un alto potencial para repensar los sistemas evaluativos universitarios en la coyuntura pedagógica del tránsito de la sociedad del conocimiento a la sociedad del aprendizaje y a la sociedad del dato. El desafío consiste en desarrollar enfoques tecnológicos que, en lugar de reforzar modelos tecnocráticos de control académico, contribuyan a fortalecer la agencia del estudiante, el desarrollo del juicio evaluativo y la construcción de prácticas evaluativas más reflexivas, inclusivas y pedagógicamente significativas.

De este modo, la presente tesis se propone no como un punto de cierre, sino como una invitación a continuar profundizando en el estudio de la evaluación del aprendizaje en educación superior. Los hallazgos aquí presentados constituyen una aproximación situada a un fenómeno complejo que sigue planteando múltiples interrogantes pedagógicos, institucionales y epistemológicos. En consecuencia, se espera que futuras investigaciones puedan ampliar, contrastar y enriquecer estas reflexiones, contribuyendo a la construcción de sistemas evaluativos más coherentes con los propósitos formativos de la educación superior.

7.8. Cierre

La presente investigación ha buscado comprender la evaluación del aprendizaje en educación superior más allá de su dimensión instrumental, reconociendo su carácter profundamente pedagógico, epistemológico y ético. A lo largo del estudio se evidenció que la evaluación no constituye un simple mecanismo de medición del desempeño académico, sino un dispositivo de mediación que participa activamente en la configuración de las experiencias de aprendizaje, en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de la autonomía intelectual de los estudiantes.

El análisis desarrollado permitió identificar tensiones significativas entre los discursos institucionales que promueven la evaluación formativa y las prácticas evaluativas que se despliegan en los contextos educativos. Estas tensiones no deben interpretarse únicamente como inconsistencias metodológicas, sino como expresión de los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior al intentar transformar culturas evaluativas históricamente centradas en la calificación hacia modelos orientados al aprendizaje.

En este escenario, la investigación propone comprender la evaluación como un fenómeno pedagógico situado, cuya efectividad depende de la articulación entre el currículo, la enseñanza y la participación activa de los estudiantes en los procesos de valoración del aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa no puede reducirse a un conjunto de técnicas o instrumentos, sino que implica la construcción de prácticas pedagógicas capaces de involucrar a los estudiantes en la interpretación de criterios, el análisis de evidencias y la reflexión sobre su propio proceso formativo.

La Ruta de Evaluación del Aprendizaje Situada, propuesta en esta tesis, se plantea precisamente como una síntesis integradora orientada a fortalecer esta articulación. Más que ofrecer un modelo prescriptivo de evaluación, la ruta propone un marco orientador que reconoce la evaluación como un ecosistema educativo donde interactúan políticas institucionales, prácticas

docentes y experiencias de aprendizaje estudiantil. El estudio reafirma así la necesidad de avanzar hacia culturas evaluativas que reconozcan al estudiante como agente activo del aprendizaje, capaz de desarrollar juicio evaluativo, autorregulación y responsabilidad intelectual sobre su propio proceso formativo. Este desplazamiento implica comprender la evaluación no como un mecanismo de control académico, sino como un espacio pedagógico donde se construyen relaciones de conocimiento, confianza y participación.

Finalmente, la investigación invita a repensar la evaluación del aprendizaje en educación superior como una práctica orientada a la promoción humana, en la que el conocimiento no se concibe como un conjunto de contenidos que deben ser verificados mediante pruebas, sino como una experiencia de comprensión, diálogo y transformación. En este horizonte, la evaluación puede convertirse en una herramienta fundamental para formar profesionales capaces de reflexionar críticamente sobre su práctica, participar activamente en la construcción del conocimiento y contribuir al desarrollo de sociedades más justas y democráticas. De este modo, repensar la evaluación del aprendizaje implica también repensar el sentido mismo de la educación superior y su papel en la formación de sujetos capaces de comprender, interpretar y transformar la realidad en la que participan.

Bibliografía

- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. Pearson Education.
- American Psychological Association (2019). *Style and Grammar Guidelines*. Recuperado el 25 de enero de 2026. <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/>
- Amineh, R. J., y Asl, H. (2015). Review of constructivism and social constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), 9–16.
- Andrade, H. y Brown, G. (2016). Student Self-Assessment in the Classroom. En G. T. L. Brown y L. R. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 319-334). Routledge.
- Ariza, M. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, procesos, técnicas*. U. Cooperativa de Colombia.
- Arnold, M. 1998. Recursos para la investigación sistémico/constructivista *Cinta moebio* 3: 31-39. www.moebio.uchile.cl/03/frprin05.htm
- Arribas, J. M. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. Universidad de Valladolid. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*. 21(4), 381-404. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639020>
- Arroyo, N., Quizás, C., Rubilar-Cuevas, J., y Salinas, P. (2025). Effect of Formative Feedback on Human Anatomy Learning: A Mixed-Methods Study on Student Perceptions and Academic Performance. *Frontiers in Education*, 10, <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1471254>.
- Asiú Corrales, L., Asiú Corrales, A. M., y Barboza, O. (2021). Evaluación formativa en la práctica pedagógica. *Revista EDUCARE*, 25(1), 1–24. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.2>.

- Ballesteros, V. A. (2020). Una aproximación inicial a los resultados de aprendizaje en Educación Superior. *Revista Científica*, 39(3); 259-261.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-22532020000300259.
- Barth, M., y Thomas, I. (2012). Synthesising Case-Study Research—Ready for the Next Step? *Environmental Education Research*, 18(6), 751–764.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2012.665849>
- Beltrán, J., Navarro, B., y Peña, S. (2018) Prácticas que obstaculizan los procesos de transposición didáctica en escuelas asentadas en contextos vulnerables: Desafíos para una transposición didáctica contextualizada. *Revista Educación* 42(2), pp. 1-31.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27571>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Editorial Ariel.
- Biggs, J.B. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea ediciones.
- Bisquerra, R. (Coord). (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bloxham, S., y Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education: A Practical Guide*. McGraw-Hill.
- Black, P., y Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.
- Bonilla-Esquivel, J. L. (2017). *Caracterización de la competencia informativa en estudiantes universitarios*. [Tesis doctoral] Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Guadalajara, Jalisco, México. Editorial UEA. <http://hdl.handle.net/11117/4493>.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/713695728>.

- Boud, D., y Molloy, E. (2013). What is the Problem with Feedback? En D. Boud y E. Molloy (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and Doing it Well* (pp. 1–10). Routledge.
- Boud, D., y Molloy, E. (2013). Decision-Making for Feedback. En D. Boud y E. Molloy (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education* (pp. 202–218). Routledge.
- Brown, G. y Harris, L. (2016). Volume Conclusion: The Future of Assessment as a Human and Social Endeavour. En G. T. L. Brown y L. R. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 506-524). Routledge.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Machado Libros.
- Cáceres Mesa, M. L., Pérez Maya, C. J., y Callado Pérez, J. (2019). El papel de la evaluación del aprendizaje en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje [The Role of Evaluation of Learning in the Renewal of Teaching and Learning Processes]. *Conrado*, 15(66), 38-44. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000100038&lang=en
- Callado Pérez, J., Cáceres Mesa, M. L., Moreno Olivos, T., Chong Barreiro, M. C., y Serna Alcántara, G. A. (2022). Evaluación del aprendizaje en nivel superior [Learning Assessment in Higher Education]. *Conrado*, 18(86), 312-321. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000300312&lang=en.
- Camacho-Miñano, M. M., del Campo, C., y del Campo, C. (2020). Solving the Mystery About the Factors Conditioning Higher Education Students' Assessment: Finland versus Spain. *Education + Training*, 62(6), 621–634. <https://doi.org/10.1108/ET-08-2019-0168>.

- Camargo, Á., y Hederich, C. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13(24), 329–346.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552357008>
- Camero, M. G. G. (2013). *Pertinencia de la formación por competencias en los diseños curriculares de los programas de postgrado de la universidad metropolitana* [Tesis doctoral], Universidad de Sevilla. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129605>.
- Cano, E. (2005). *Com millorar les competències del docents*. Barcelona: Graó.
- Cano, E., Lluch, L., Grané, M. y Remesal, A. (2023). Competency-Based Assessment Practices in Higher Education: Lessons from the Pandemics. *Trends in Higher education*, 2, 238–254.
<https://doi.org/10.3390/higheredu2010012>.
- Cañadas, L. (2023). Contribution of Formative Assessment for Developing Teaching Competences in Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 46.0(3.0), 516.0-532.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1950684>.
- Capuñay Uceda, O. E., y Zuñe Chero, L. (2022). Percepción y prácticas evaluativas de los docentes universitarios. *Revista de la Universidad del Zulia*, 13(38), 747-762.
<https://doi.org/10.46925//rdluz.38.41>.
- Carless, D. (2013). Trust and Its Role in Facilitating Dialogic Feedback. En D. Boud y E. Molloy (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education* (pp. 90–103). Routledge.
- Carless, D., y Boud, D. (2018). The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., y Neville, A.J. (2014). The Use of Triangulation in Qualitative Research. *Oncol Nurs Forum*. Sep;41(5):545-7.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25158659/>.

- Castaneda, L. (2021). Educational Design Research of a Summative Evaluation Task in Transmedia Form for Initial Teacher's Preservice Training. *RIED-Revista Iberoamericana de educación a distancia*, 24.0(2.0), 203-224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7913198>.
- Castillo Sánchez, M. y Gamboa Araya, R. (2012). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12(24); 55-69.
<http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n24/castillo>
- Castro Monge, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración* 1(2), 31-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693387>
- CESU. (2014). Acuerdo por lo Superior 2034. Bogotá, Recuperado de:
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf.
- Chand, S. P. (2023). Constructivism in Education: Exploring the Contributions of Piaget, Vygotsky and Bruner. *International Journal of Science and Research*, 12(7). doi: 10.21275/SR23630021800
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE Grupo Editor.
- Cifrian, E., Andrés, A., Galán, B., y Viguri, J. R. (2020). Integration of Different Assessment Approaches: Application to a Project-Based Learning Engineering Course. *Education for Chemical Engineers*, 31, 62.0-75.0. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2020.04.006>.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161; 34-39.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2021). *Lineamientos para la acreditación de programas de cara a las demandas del mundo actual*. https://www.cna.gov.co/1779/articles-404750_norma.pdf

Contreras, F. (2013). Vigilancia epistemológica. *Horizonte de la Ciencia* 3(5), pp. 39-43.

<https://www.redalyc.org/journal/5709/570960878006/html/>

Cortes Ibarra, E. F. (2021). *Percepción de estudiantes y docentes sobre las prácticas evaluativas como competencia profesional del profesorado en tres títulos de la Universidad El Bosque (Bogotá, Colombia)*. [Tesis doctoral], Universidad de Murcia.

<http://hdl.handle.net/10201/109543>.

Cortés Ibarra, E. F., y Martínez Clares, P. (2020). Adaptación y validación de un cuestionario para la caracterización de las prácticas evaluativas de los aprendizajes en educación superior *PREVAPREDU. Horizontes Pedagógicos*, 22(2), 25-36.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8144459>.

Cowie, B., y Harrison, C. (2016). Classroom Processes that Support Effective Assessment. En G. T. L. Brown y L. R. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (335-350). Routledge.

Custodio-Carbajal, L., Hernández-Fernández, B, y Centurion-Larrea, A. (2025). Evaluación formativa en los aprendizajes: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(39), 2909-2923.

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1094>.

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Paidós.

Daniels, H. (2007). Pedagogy. En H., Daniels, M., Cole y Wertsch., J. (Eds). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. (307-331). Cambridge University Press.

Decreto 1330 de 2019 [Ministerio de Educación Nacional] "Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación" 25 de julio de 2019. Decreto 529 de 2024 [Ministerio de Educación Nacional] Por medio del cual se modifica parcialmente el

Capítulo 2 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único

Reglamentario del Sector Educación. 29 de abril de 2024.

Dellinger, A. y Leech, N. (2007). Toward a Unified Validation Framework in Mixed Methods

Research. *Journal of Mixed Methods Research* 1(4), pp. 309-332. doi:

10.1177/1558689807306147

DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., y Luhanga, U. (2016). Teacher Assessment Literacy: A Review

of International Standards and Measures. *Educational Assessment, Evaluation and*

Accountability, 28(3), 251–272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>

De Faria, E. (2006). Transposición didáctica: Definición, epistemología, objeto de estudio.

Cuadernos de investigación y formación en educación matemática, 1(2).

[https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/transposicion-didactica-definicion-](https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/transposicion-didactica-definicion-epistemologia-objeto-de-estudio/)

[epistemologia-objeto-de-estudio/](https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/transposicion-didactica-definicion-epistemologia-objeto-de-estudio/)

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.). *El campo de la investigación cualitativa*. Manual de

investigación cualitativa. Vol. I. Gedisa

Deslauriers, J.P. (2004). *Investigación cualitativa – Guía práctica*. Editorial Papiro.

Dunn, K. y Mulvenon, S. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessment: The

Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education. *Practical*

Assessment, Research & Evaluation 14(7).

<https://openpublishing.library.umass.edu/pare/article/1520/galley/1471/view/>

Echevarría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto* (91), 31, 35-55.

<https://hdl.handle.net/2445/108045>

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

- Ercikan, K., y Solano-Flores, G. (2016). Assessment and Sociocultural Context: A Bidirectional Relationship. En G. T. L. Brown y L. R. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (490-505). Routledge.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de Contenido y Juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27–36.
https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Escurra Mayaute, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista De Psicología*, 6(1-2), 103-111. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- Espinoza-Colón, J., y Medina-Gual, L. (2021). Evaluación del proceso de aprendizaje de la competencia informativa en estudiantes universitarios [Evaluation of the Learning Process of Informational Competencies in University Students]. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 13(2), 38-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v13n2.2069>.
- Espinosa Martin, M. T. (2018). Resultados de aprendizaje y cualificaciones en la educación superior. En: C. López García y J. Manso (Ed). *Transforming Education for a Changing World*. Eindhoven, (159-169) Adaya Press.
- European Higher Education Area and Bologna Process [EHEA] (25 de mayo de 1998). Sorbonne Declaration <https://eha.info/page-sorbonne-declaration-1998>.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flick, U. (Ed.). (2014). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. SAGE Publications Ltd.
- Förster, C. (2017). Alfabetización educativa de los docentes. En C. Förster (Ed.). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. (13-42). Universidad Católica de Chile.

- Förster, C. (2017). Los estudiantes como agentes de evaluación. En C. Förster (Ed.). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. (147-176). Universidad Católica de Chile.
- Förster, C. y Rojas-Barahona, C. (2017). Aprendizaje y evaluación: Lo que se evalúa, no se aprende. En C. Förster (Ed.). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. (43-74). Universidad Católica de Chile.
- Freire, P. (1970/2004). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996/2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Gabalán-Coello, J., y Vásquez-Rizo, F. E. (2025). International Accreditation of Higher Education Institutions Based on Information Management Processes. *Journal of Latinos and Education*. <https://doi.org/10.1080/15348431.2025.2484271>.
- Gamboa Solano, L., Guevara Mora, M. G., Mena, Á., y Umaña Mata, A. C. (2021). Aspectos para integrar el enfoque de resultados de aprendizaje en el diseño curricular universitario [Aspects to Be Considered to Integrate the Learning Outcomes Approach into University Curricular Design. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), 150-165. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i34.3474>.
- García Sanz, M. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 17(1), enero-abril, 87-106. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217030664007.pdf>
- Gelpi, R., del Valle, M., Pagano, C., Andrés, M.L., García, A., y Canet, L. (2021). Adaptación y validación de un cuestionario de compromiso escolar en la escuela primaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 14(1), 173-189. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.010>
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Editorial Brujas.

- Gómez Mendoza, M. Á. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 1(1), 83-115
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *Co-Operative Action* (407–428). Cambridge University Press.
- Guitart, M., Nadal, J. y Vila, I. (2010). La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural. *Límite*, 5(21), 77-94.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=836137090004>
- Guba, E.G., y Lincoln, Y-S- (1994). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En N.K., Denzin y Y.S., Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (105-117). Sage Publications, Inc.
- Guzmán, A., Torres, G., Ferrer, Y. y De la Hoz, S. (2021). Transposición didáctica y la perspectiva crítica de Pablo Freire. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico.*, 13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4395248>
- Hargreaves, D. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122–144. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00107>
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2016). Volume Introduction: The Human and Social Experience of Assessment: Valuing the Person and Context. In G. T. L. Brown y L. R. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (1–18). Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Haug, G. (2020). Los Resultados de Aprendizaje: Concepto clave para la calidad y relevancia de las IES. Foro Internacional de Resultados de Aprendizaje. Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) UNESCO. (2017).

Heath, S.B. (1983). *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*.

Cambridge University Press

Henríquez Ritchie, P., Boroel Cervantes, B., y Arámburo Vizcarra, V. (2020). Percepciones docentes en torno a la evaluación del aprendizaje en el nivel educativo superior: El caso de la UABC (México) y la UCM (España) [Teacher Perceptions Around the Evaluation of Learning at the Higher Educational Level: The Case of the UABC (Mexico) and the UCM (Spain)].

Actualidades Investigativas en Educación, 20(1), 231-256.

<https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40122>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Hernández-León, N., y Rodríguez-Conde, M.-J. (2024). Artificial Intelligence Applied to Education and Educational Assessment at the University: Introduction of Intelligent Tutoring Systems, Recognition Systems, and Other Future Trends; [Inteligencia artificial aplicada a la educación y la evaluación educativa en la Universidad: Introducción de sistemas de tutorización inteligentes, sistemas de reconocimiento y otras tendencias futuras]. *Revista de Educación a Distancia*, 24(78), 6. <https://doi.org/10.6018/red.594651>.

Hincapié Parejo, N. F., y Clemenza de Araujo, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 106-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8297213>

Hill, S. y Eyers, G. (2016). Accountability Assessment's Effects on Teachers and Schools. En G. T. L. Brown y L. R. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (40-56). Routledge.

Hill, J., y West, H. (2020). Improving the Student Learning Experience Through Dialogic Feed-Forward Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(1), 82-97.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1608908>.

- House, E. R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Morata.
- Hughes, G., y Spanner, L. (2019). *The University Mental Health Charter*. Student Minds.
- Hyslop-Margison, E. J., y Strobel, J. (2007). Constructivism and Education: Misunderstandings and Pedagogical Implications. *The Teacher Educator*, 43(1), 72–86.
<https://doi.org/10.1080/08878730701728945>.
- Ibarra, M. S., Rodríguez, G., y Gómez, M. Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231.
http://www.mecd.gob.es/revistadeeducacion/numeros-revistaeducacion/numerosanteriores/2012/re359/re359_11.html.
- Jerez Yáñez, O. (2011). *Los resultados de aprendizaje en la educación superior por competencias*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, España.
- Jiménez Galán, Y. I., González Ramírez, M. A., y Hernández Jaime, J. (2016). De frente a la reforma educativa de segunda generación para la educación superior: ¿se han logrado los cambios en la epistemología docente? [Assessing Second-Generation Educational Reform for Higher Education: Have the Proposed Changes in Epistemology of Teaching Been Achieved?]. *Perfiles educativos*, 38(154), 20-40.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400002&lang=en.
- Jordan, A., Carlile, O., y Stack, A. (2008). *Approaches to Learning. A Guide for Teachers*. McGraw-Hill
- Jolly, B. y Boud, D. (2013). Written Feedback. What is it Good for and How Can We Do It Well? En D. Boud y E. Molloy (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education* (104-125). Routledge.

- Koivuniemi, M., Panadero, E., Malmberg, J., y Järvelä, S. (2017). Higher Education Students' Learning Challenges and Regulatory Skills in Different Learning Situations. *Infancia y Aprendizaje*, 40(1), 19–55. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1272874>
- Kouicem, K. (2020). Constructivist Theories of Piaget and Vygotsky: Implications for Pedagogical Practices. *Psychological & Educational Studies*, 13(3). <https://doi.org/10.35156/1192-013-003-023>
- Lagos Cuitiño, R. (2016). *Representaciones sociales de los docentes e innovación curricular: análisis de la modificabilidad de las representaciones sociales de los docentes del Instituto Virginio Gómez de la Universidad de Concepción. Chile, sobre los procesos de innovación curricular por competencias*. [Tesis doctoral], Universidad de Burgos. <https://investigacion.ubu.es/documentos/5c13b1b1c8914b6ed37772be>
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994 (Colombia)
- Lima-Frossard, M., Stieg, R., y dos Santos, W. (2021). Prácticas evaluativas en tres cursos de educación física en Sudamérica [Assessment Practices in Three Physical Education Courses in South America]. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(2), 211-222. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.04>.
- Lipnevich, A. A., Berg, D. A. G., y Smith, J. K. (2016). Toward a Model of Student Response to Feedback. En G. T. L. Brown y L. R. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (169-185). Routledge.
- López, C., Benedito, V., y León, M. J. (2016). El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación: La perspectiva de un grupo de profesionales

- expertos en pedagogía. *Formacion Universitaria*, 9(4), 11-22.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400003>.
- López-Pastor, V. M., y Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and Shared Assessment in Higher Education. Lessons Learned and Challenges for the Future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77–97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>.
- Lukas, J. F. L., Etzeberria, K. S., Hernández, L. L., y Murgiondo, J. E. (2017). University Students' Perceptions of their Assessment; [Percepciones del alumnado universitario sobre la evaluación]. *Bordon, Revista de Pedagogía*, 69(1), 103-122
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.43843>.
- Lupiañez, J.L. (2014). Competences of the Elementary School Teacher. *Educacao & Realidade*, 39 (4), 24-36. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45875>
- Mansilla Sepúlveda, J., Huaiquian Billeke, C., Vásquez Burgos, K., y Nogales-Bocio, A (2020). La fenomenología de Edmund Husserl como base epistemológica de los métodos cualitativos. *Revista Notas Históricas y Geográficas*, 25, Julio – Diciembre. 1-25. [Dialnet-LaFenomenologiaDeEdmundHusserlComoBaseEpistemologi-8106422.pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7544442)
- Mariano C. (1999) Case Study: The method. En: Munhall, P.L., y Oiler Boyd, C., (Eds.) *Nursing Research: A Qualitative Perspective*. Jones and Barlett Publishers (233-260).
- Martínez, V. L. (2013). *Métodos, técnicas e instrumentos de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajo de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctica crítica*. Lima, Perú.
- Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de Literatura. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (54), julio-septiembre, 849-875.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300008&lng=es&tlng=es.

McMillan, J. H. (2017). Juicio evaluativo y toma de decisiones docentes. En C. Förster (Ed.), *El poder de la evaluación en el aula*. Ediciones UC.

Mendoza, W., Ramírez, G. M., González, C., y Moreira, F. (2022). Assessment of Curriculum Design by Learning Outcomes (LO). *Education Sciences*, 12(8), 541.
<https://doi.org/10.3390/educsci12080541>.

Merino-Soto, C. (2023). Coeficientes V de Aiken: diferencias en los juicios de validez de contenido. *MHSalud. Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud* 20(1), 1-14.
<https://doi.org/10.15359/mhs.20-1.3>

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Convocatoria de experiencias de innovación y buenas prácticas sobre Resultados de Aprendizaje y Calidad en la Educación Superior*.
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-410446_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (octubre de 2021). Una mirada a los resultados de evaluación: Definición de los resultados de aprendizaje. Conferencia “La evaluación basada en los resultados de aprendizaje en la educación superior: Tendencias internacionales.

Molloy, E. y Boud, D, (2013). Changing Conceptions of Feedback. En D. Boud y E. Molloy (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well* (pp. 11–33). Routledge.

Molloy, E., Borrell-Carrió, F., y Epstein, R. (2013). The Impact of Emotions in Feedback. En D. Boud y E. Molloy (Eds.) *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well* (50–71). Routledge.

- Molloy, E., y Boud, D. (2013). Changing Conceptions of Feedback. En D. Boud y E. Molloy (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well* (11–33). Routledge.
- Mora, J.G. (2003). Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios. *Revista de Educación*, 330, 157-170.
- Moreno Olivos, T. (2021). Cambiar la evaluación: Un imperativo en tiempos de incertidumbre. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(2), 223-234.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>.
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula* (Primera edición). Universidad Autónoma Metropolitana. <http://dced.cua.uam.mx/repositorio/libros.php?libro=MorenoOlivos-EvaluacionDelAprendizaje>
- Munna, A. S. (2021). Assessment and Verification: A Higher Education Perspective. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 15(3), 425-431. <https://doi.org/https://doi.org/10.11591/edulearn.v15i3.20080>
- Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J., y Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. (5ª Edición). Ediciones de la U.
- Nichols, S., y Harris, L. (2016). Accountability Assessment's Effects on Teachers and Schools. En G. T. L. Brown y L. R. Harris (Eds.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (40-56). Routledge.
- Nicol, D. (2013). Resituating Feedback from the Reactive to the Proactive. En D. Boud y E. Molloy (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well* (34–49). Routledge.

- Nicol, D. J., y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Osorio Romero, J. A. (2016). *Opinión del profesorado de educación superior responsable de la formación inicial de futuros docentes sobre las competencias que deben caracterizar en la actualidad a los nuevos profesores de la docencia en El Salvador* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada <http://hdl.handle.net/10481/43356>.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). How Do Students Self-Regulate? Review of Zimmerman's Cyclical Model of Self-Regulated Learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pastore, S. (2023). Teacher Assessment Literacy: A Systematic Review. *Frontiers in Education*. 8:1217167. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1217167>.
- Patton, M. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Services Research*, 34, 1189-1208. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1089059/>
- Patton, M. (2017). Pedagogical principles of evaluation: Interpreting Freire. *New Directions for Evaluation*, 155, 49–77. <https://doi.org/10.1002/ev.20260>
- Pavié, A., Comigual, A. C., y Vásquez Burgos, K. (2022). Evaluación basada en competencias y su implementación en Educación Superior: percepciones y desafíos como elementos de

consideración y análisis. *Revista de filosofía*, 39(1), 235-248.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5980255>

Paul, A., Gilbert, K., y Remedios, L. (2013). Sociocultural Considerations in Feedback. En D. Boud y E. Molloy (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education* (72–89). Routledge.

Payo, R., Nieto, A., y Nieto, S. (2012). Provalis Research, Software especializado para el análisis de textos en la investigación educativa. Aplicación operativa. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 397-422. <https://doi.org/10.6018/rie.30.2.130881>

Penfield, R. D. y Giacobbi, P. R., Jr. (2004). Applying a Score Confidence Interval to Aiken's Item Content-Relevance Index. Measurement in Physical Education and Exercise. *Science*, 8(4), 213-225. http://dx.doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3

Peña Molina, M. A. (2017). *Concepciones y prácticas evaluativas en la educación técnico profesional en el marco de un currículum basado en competencias* [Tesis doctoral], Universidad de Alcalá, <http://hdl.handle.net/10017/38170>.

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación. Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), enero-junio, 15-29.
<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI (M. E. Nordenflycht, Trans.). *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago - Chile), XIV, n° 3, 503-523.
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Pozzo, D. N., Reales-Correa, K. R., García-Tamayo, D. M., y Gutiérrez-Roa, I. P. (2022). Teaching Strategies, Assessment Methodologies, and Student Performance in International Business: An Exploratory Study; [Estrategias de enseñanza, metodologías de evaluación y desempeño estudiantil en negocios internacionales: un estudio exploratorio]. *Formación Universitaria*, 15(6), 1.0-10.0. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000600001>.

- Popham, W. J. (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, 48(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>.
- Quintana, A (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa Psicología. Tópicos de Actualidad*. UNMSM
- Quiroz, M. (2023). La relación pedagogía-colonialidad: No se nos ve donde nos encuentran, sino donde nos sentimos vivir. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*. 8(2), 1-16. 3. <https://doi.org/10.48162/rev.36.112>.
- Ramírez Bravo, R. (2015). Aproximación al concepto de transposición didáctica. *Folios*, (21), 33.45. <https://doi.org/10.17227/01234870.21folios33.45>
- Ramírez, H., Chiquito, T. y Alzate, I. (2025). La evaluación formativa: un cambio metodológico para los aprendizajes: Concepciones y realidades en la práctica. *Revista Textos*, 13(22), 33-44. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/textos/article/view/9373>
- Ramos-Monobe, A., Gallardo-Cordova, K., y Camacho-Gutierrez, D. (2020). Analysis of Assessment Practices with Multiple Cases Methodology Related to International Learning Assessment Standards. *Revista Electronica Educare*, 24.0(3.0). <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.12>.
- Reyes García, C. I., Díaz Megolla, A., Pérez Solís, R., Marchena Gómez, R., y Sosa Moreno, F. (2020). La evaluación del aprendizaje: Percepciones y prácticas del profesorado universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 136-162. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8449>.
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (Segunda edición., 923–948). Sage.
- Rodríguez-Gómez, G., e Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education. En M. Peris-Ortiz y J. M. Merigó

- Lindahl (Eds.), *Sustainable Learning in Higher Education: Developing Competencies for the Global Marketplace* (1-20). Springer International Publishing.
- https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1.
- Rodríguez Gómez, H. M., y Salinas Salazar, M. L. (2020). La Evaluación para el Aprendizaje en la Educación Superior: Retos de la Alfabetización del Profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 111-137. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144. Recuperado de: <https://michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Formative-Assessment-and-Design-of-Instructional-Systems.pdf>.
- Salas Meruane, P. y Cárdenas Castro, M. (2008). *Métodos de investigación social*. Chile: Ediciones Universidad Católica del Norte.
- Salgado Lévano, Ana Cecilia. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. Recuperado en 23 de marzo de 2026, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es.
- Sambell, K., McDowell, L., y Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.
- Santos Guerra, M. A. (1988). Patología general de la evaluación educativa. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje*, 11(41), 143-158.
- <https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822197>

- Santos Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Enfoques Educativos*, 5(1), 69–80.
<https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47513>
- Santos Guerra, M. A. (2017). El poder de la evaluación en el aula: Una mirada crítica. En C. Förster (Ed.), *El poder de la evaluación en el aula*. Ediciones UC.
- Santos Guerra, M. A. (2024). ¿Qué Hacemos con el Cuchillo? Las Finalidades de la Evaluación. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 17(1), 11-24.
<https://doi.org/10.15366/rie2024.17.1.001>.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (Coord) (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Universidad Nacional de La Plata.
- Silva, T., Santos, R. D., y Mallet, D. (2023). Constructing a Roadmap to Measure the Quality of Business Assessments Aimed at Curriculum Management. *Journal of Education for Business*, 98(1), 34-42 <https://doi.org/10.1080/08832323.2021.2023855>.
- Smith, C. D., Worsfold, K., Davies, L., Fisher, R., y McPhail, R. (2013). Assessment Literacy and Student Learning: the Case for Explicitly Developing Students ‘Assessment Literacy.’ *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 44–60.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2011.598636>.
- Stake, R. (2010). *Investigación cualitativa: El estudio de cómo funcionan las cosas*. The Guilford Press.
- Stieg, R., Soares, D. J. M., y dos Santos, W. (2024). Assessment Methods for Learning: What do Teachers from Latin American Countries Show in the PISA 2018 Contextual Questionnaire? *Educar Em Revista*, 40.0, e93764. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93764-T>.

- Tabernero, B. y Daniel, M. J. (2012). Análisis de los sistemas de evaluación del alumnado en la formación de maestros: estudio comparativo entre lo que opinan profesores y egresados. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 15 (3), 133-144.
<https://doi.org/10.15366/ricce2020.13.1.001>
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., y Panadero, E. (2018). Developing Evaluative Judgement: Enabling Students to Make Decisions about the Quality of Work. *Higher Education*, 76, 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>.
- Tamayo Valencia, L. A., Niño Zafra, L. S., Cardozo Espitia, L. S., y Bejarano Bejarano, O. L. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. Taller de Edición Rocca - Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
<https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/923>
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- TomásNoticias. (13 de marzo de 2024). Titulación digital en la Santoto: una realidad y otro camino de innovación. *TomásNoticias*. <https://tomasnoticias.usta.edu.co/titulaci%C3%B3n-digital-en-la-santoto-una-realidad-y-otro-camino-de-innovaci%C3%B3n#:~:text=La%20Universidad%20Santo%20Tom%C3%A1s%20lleva,electr%C3%B3nicas%2C%20firma%20digital%20certificada%20y>.
- Trías Seferian, D. (2017). *Autorregulación en el aprendizaje: Análisis de su desarrollo en distintos contextos socioeducativos* [Tesis doctoral], Universidad Autónoma de Madrid.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18957.74726>
- Universidad Santo Tomás (2004). *Política Curricular para Programas Académicos*.
<https://usantotomas.edu.co/hubfs/politica-curricular.pdf?hsLang=en>

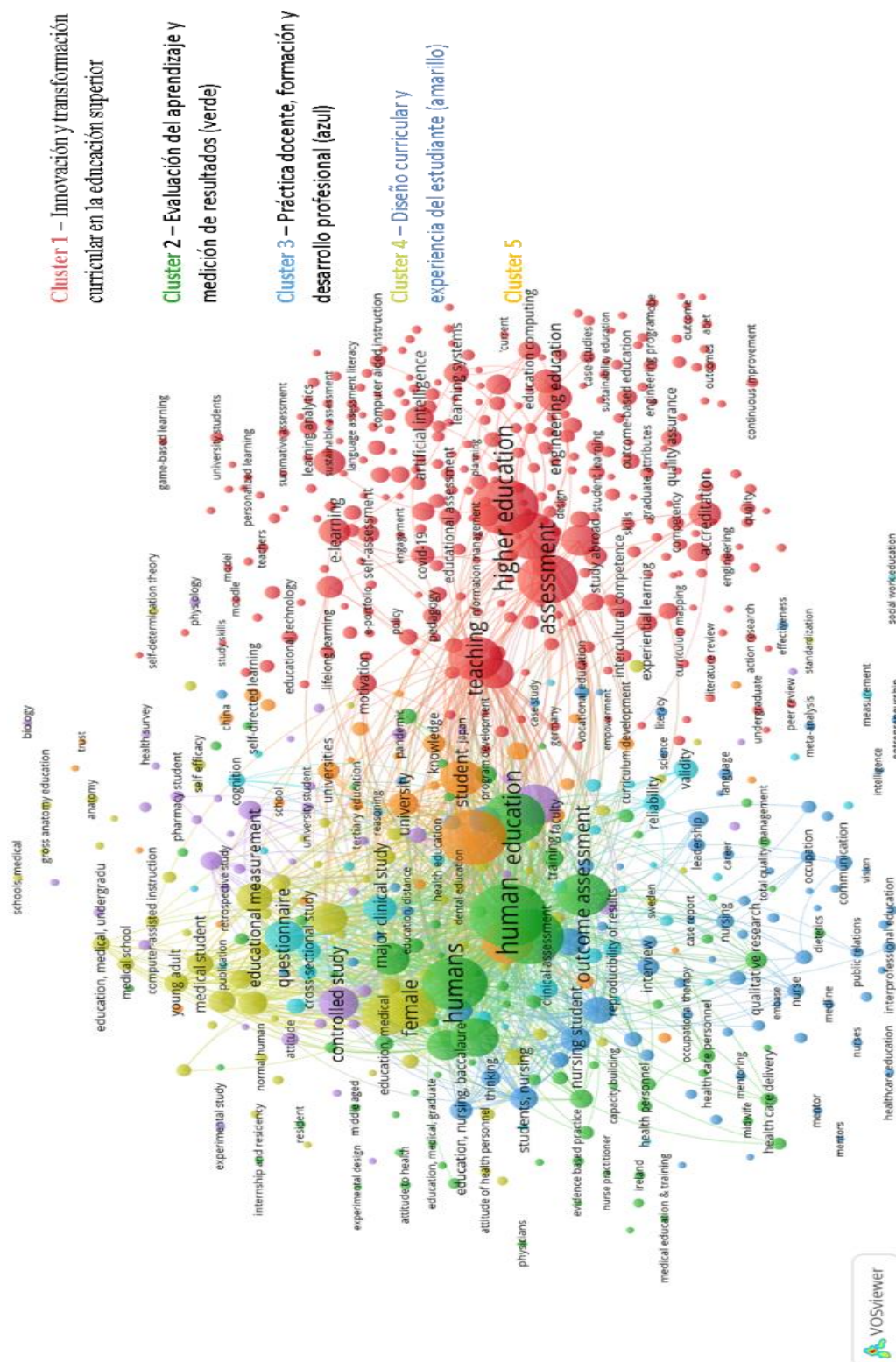
- Universidad Santo Tomás (2018). *SEA. Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes - SEA-*. Bogotá, Vicerrectoría Académica General.
<https://es.scribd.com/document/868720494/SEA-VAG-UDCFD-3>.
- Universidad Santo Tomás (2020). *Informe de Autoevaluación*.
<https://vivelareacreditacion.usta.edu.co/images/documents/Informe%20Autoevaluacion.pdf>
- Universidad Santo Tomás. (2022). *La Universidad Santo Tomás en cifras. La evolución de nuestros datos a 2021*. https://estrategia-prospectiva.usta.edu.co/images/documentos/UNIVERSIDAD_SANTO_TOMAS_EN_CIFRAS_2021.pdf
- Universidad Santo Tomás – Sede Principal Bogotá. (16 de julio de 2025). *Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes – SEA*. [Archivo de video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=FGBISGJNKXs>.
- Upsher, R., Percy, Z., Cappiello, L., Byrom, N., Hughes, G., Oates, J., y Foster, J. (2022). Understanding How the University Curriculum Impacts Student Wellbeing: A Qualitative Study. *High Educ* (Dordr), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00969-8>.
- Velasco Ponce. A. (2021) *Manual para elaborar citas y referencias en formato APA: basado en la 7a. edición de las normas APA*. ECOE Ediciones.
- Ventura-León, J. (2022) De regreso a la validez basada en el contenido. *Adicciones* 34(4), 323-325.
<https://doi.org/10.20882/adicciones.1213>
- Villarroel Henríquez, V. A., Gutiérrez Suárez, M. P., Bruna Jofré, D. V., y Castillo Rabanal, I. F. (2021). Aplicación de la metodología de aprendizaje experiencial en Educación Superior [Application of the Experiential Learning Methodology in Higher Education.]. *Podium*(40), 41-58. <https://doi.org/10.31095/podium.2021.40.3>.

- Vogl, E., y Pekrun, R. (2016). Emotions that Matter to Achievement: Student Feelings About Assessment. En G. T. L. Brown y L. R. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (111–128). Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. En H. Daniels, M. Cole, y J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (178–192). Cambridge University Press
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.
- Wise, S. L., y Smith, L. F. (2016). The Validity of Assessment When Students Don't Give Good Effort. En G. T. L. Brown y L. R. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (204-220). Routledge.
- World Bank. (2019). Naturaleza cambiante del trabajo. En *World Bank Publications* (Ed). Report. www.bancomundial.org
- Yin, R. (1994): Case Study Research: Design and Methods. Sage Publications,
https://www.researchgate.net/publication/308385754_Robert_K_Yin_2014_Case_Study_Research_Design_and_Methods_5th_ed_Thousand_Oaks_CA_Sage_282_pages
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.
- Zepeda, S. (2017). El fin justifica los medios: Intencionalidades de la evaluación. En C. Förster (Ed.). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. (95-120). Universidad Católica de Chile.

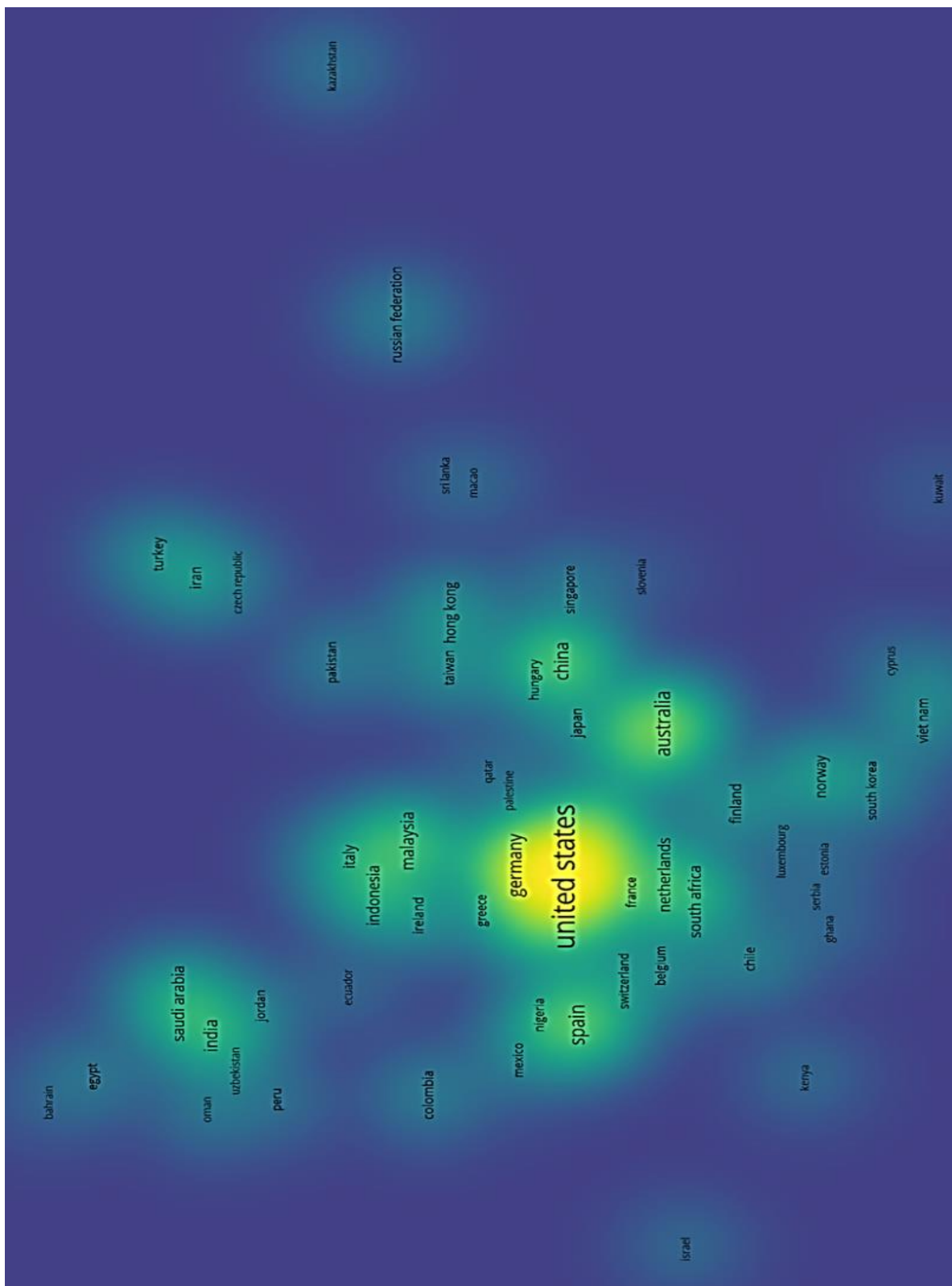
- Zepeda, S. y Förster, C. (2017). Planificando integralmente la enseñanza y la evaluación. En C. Förster (Ed.). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. (75-94). Universidad Católica de Chile.
- Zimmerman, B. (2005). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (13–39). Academic Press.
- Zhou, W., López Domínguez, A., y Travieso Valdés, D. (2021). Estrategia de evaluación formativa en el aprendizaje del español de la universidad de Hunan, China [Formative Assessment Strategy in Learning Spanish at the University of Hunan in China]. *Referencia Pedagógica*, 9(3), 391-405. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-30422021000300391&lang=en.
- Zubiría, J. (2021). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio.
- Zurita Fabre, A. (2017). *La evaluación del aprendizaje: Concepciones y prácticas en la carrera ingeniería en sistemas computacionales de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil* [Tesis Doctoral], Universidad de Almería. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136763>

Anexos

Anexo A. Análisis bibliométrico a partir de palabras clave Scopus



Anexo B. Análisis bibliométrico a partir de producción teórico-empírica de estudios de coautoría por países para evaluación formativa



Anexo C: Escala de Alfabetización Docente en Evaluación Formativa – TFALs (Zi Yan y Serafina Pastore, 2022)

La Escala de alfabetización docente en evaluación formativa (TFALS), Evalúa aspectos conceptuales, prácticos y socioemocionales de la competencia docente en evaluación formativa y proporcionar un indicador holístico de la competencia en el modelo de autoevaluación formativa del profesorado, en las dimensiones conceptual, práctica y socioemocional, propuestas por Pastore y Andrade (2019) (Anexo1)

Su ficha técnica se resume a continuación

FICHA TÉCNICA		
Nombre	Escala de alfabetización docente en evaluación formativa (TFALS)	
Objetivo	Evaluar los aspectos conceptuales, prácticos y socioemocionales de la competencia docente en evaluación formativa	
Autores	Autores: Pastore y Andrade (2019)	
Año	2022	
Variables/ Dimensiones	Dimensión Conceptual (7) Dimensión Práctica (8) Dimensión Socioemocional (7)	
	Competencias en evaluación de los docentes	
	Resultados de aprendizaje de estudiantes	
Escala Likert	1 Totalmente en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 Ligeramente en desacuerdo	4 Ligeramente de acuerdo 5 De acuerdo 6 Totalmente de acuerdo
Procedencia	Hong Kong	
Adaptación	Autores Itzi, Iter e Izga, 2024 Contexto: Turquía	
Validación	Profesores Institución Básica y Media Estudiantes Básica y Media Directores de Programas Básica y Media	
Aplicación	Individual y colectiva	
Versión	Auto reporte	
Ámbito de aplicación	Institución de Educación Media y superior	
Ítems	22 ítems	
Duración	20 - 30 minutos	
Edad	Muestras Educativa IE primaria y media de 18 años en adelante Muestras Primaria, Secundaria y Media: de 10 años en adelante.	
Uso aplicado	Poblaciones del ecosistema de Educación superior colombiano. Seguimiento de docentes en el sistema de evaluación la competencia en evaluación formativa Evaluación de grado de influencia en rendimiento de estudiantes de pregrado durante el desarrollo de su carrera profesional	

Anexo D. Traducción inversa de la Escala de valoración de conocimientos y prácticas de evaluación formativa (TFALS) a la Educación superior

TEACHER FORMATIVE ASSESSMENT LITERACY SCALE.

A six-point Likert-type response scale (1 = Never, 2 = Rarely, 3 = Seldom, 4 = Sometimes, 5 = Frequently, 6 = Very Frequently) was adopted for all items.

Conceptual Dimension

Item 1 I can explain the rationale for formative assessment.

Item 2 I know that students' learning needs can be identified through formative assessment.

Item 3 I think assessment activities should be aligned with learning goals.

Item 4 I understand that formative assessment tasks should elicit evidence about students' learning.

Item 5 I know that formative assessment results are useful for teachers to cater for student learning needs.

Item 6 I think students should be engaged in the formative assessment in order to promote learning

Item 7 I know diverse assessment methods that allow students to demonstrate their learning.

Practical Dimension

Item 8 I use a variety of assessment methods that allow students to demonstrate their learning.

Item 9 I teach students to engage in peer feedback processes.

Item 10 I help students to develop self-assessment skills.

Item 11 I engage students in using feedback information in subsequent tasks.

Item 12 Based on assessment results, I show students what they need to do in order to improve their learning.

Item 13 I train students to act on assessment feedback information to improve their learning.

Item 14 I clarify assessment purposes to students.

Item 15 I share assessment criteria with students.

Socio-emotional Dimension

Item 16 I am aware of the need to create a common understanding of formative assessment among teachers and students.

Item 17 I attend to students' emotional responses to assessments.

Item 18 I recognize that students' values, beliefs, and attitudes impact how they experience the process of formative assessment.

Item 19 I am aware of the impact that assessment feedback information might have on students' learning motivation.

Item 20 I am sensitive to the ethical aspects of formative assessment, such as fairness and student privacy. Item

21 I am aware of my responsibilities to cater for students' well-being during the formative assessment process. Item

22 I am conscious of the fact that students have the right to benefit from formative assessment practices.

Anexo E. Proceso de Validación de la Escala EEFCo

Tabla: Coeficiente *V* de Aiken para criterios de adaptación lingüística y cultural por valoración de jueces en el dominio de contenido de la DIMENSIÓN CONCEPTUAL

Coeficiente V de Aiken	Ítem	V	Sintaxis y comprensión (SC)			Formatos y convenciones (FC)			Comprensión (C)			Adaptación Lingüística (AL)		
			V _{SC}	Límite		V _{FC}	Límite		V _C	Límite		V _{AL}	Límite	
				Inferior	Superior		Inferior	Superior		Inferior	Superior		Inferior	Superior
	1	0,89	1,00	0,89	1,00	0,80	0,63	0,90	0,87	0,70	0,95	0,87	0,70	0,95
	2	0,93	0,97	0,83	0,99	0,90	0,74	0,97	0,93	0,79	0,98	0,93	0,79	0,98
	3	0,93	0,97	0,83	0,99	0,93	0,79	0,98	0,93	0,79	0,98	0,90	0,74	0,97
	4	0,93	0,97	0,83	0,99	0,97	0,83	0,99	0,87	0,70	0,95	0,90	0,74	0,97
	5	0,93	1,00	0,89	1,00	0,97	0,83	0,99	0,87	0,70	0,95	0,87	0,70	0,95
	6	1,00	1,00	0,89	1,00	1,00	0,89	1,00	1,00	0,89	1,00	1,00	0,89	1,00
	7	0,92	0,97	0,83	0,99	0,97	0,83	0,99	0,87	0,70	0,95	0,87	0,70	0,95

Nota: Elaboración propia

Tabla: Coeficiente *V* de Aiken para criterios de adaptación lingüística y cultural por valoración de jueces en el dominio de contenido de la DIMENSIÓN PRÁCTICA

Tabla XX. Estimación del coeficiente V de Aiken que determina por valoración de jueces la relevancia de los ítems para el dominio de contenido de la DIMENSIÓN PRÁCTICA

Coeficiente V de Aiken	Ítem	V	Sintaxis y comprensión (SC)			Formatos y convenciones (FC)			Comprensión (C)			Adaptación Lingüística (AL)		
			V _{SC}	Límite		V _{FC}	Límite		V _C	Límite		V _{AL}	Límite	
				Inferior	Superior		Inferior	Superior		Inferior	Superior		Inferior	Superior
	8	0,69	0,53	0,36	0,70	0,77	0,59	0,88	0,73	0,56	0,86	0,73	0,56	0,86
	9	0,93	0,97	0,83	0,99	0,97	0,83	0,99	0,90	0,74	0,97	0,87	0,70	0,95
	10	0,87	0,90	0,74	0,97	0,90	0,74	0,97	0,77	0,59	0,88	0,90	0,74	0,97
	11	0,92	0,97	0,83	0,99	0,97	0,83	0,99	0,83	0,66	0,93	0,90	0,74	0,97
	14	0,90	0,97	0,83	0,99	0,90	0,74	0,97	0,87	0,70	0,95	0,87	0,70	0,95
	15	0,95	1,00	0,89	1,00	0,93	0,79	0,98	0,87	0,70	0,95	1,00	0,89	1,00

Nota: Elaboración propia

Tabla: Coeficiente *V* de Aiken para criterios de adaptación lingüística y cultural por valoración de jueces en el dominio de contenido de la DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL

Coeficiente V de Aiken	Ítem	V	Sintaxis y comprensión (SC)			Formatos y convenciones (FC)			Comprensión (C)			Adaptación Lingüística (AL)		
			V _{SC}	Límite		V _{FC}	Límite		V _C	Límite		V _{AL}	Límite	
				Inferior	Superior		Inferior	Superior		Inferior	Superior		Inferior	Superior
	16	0,91	0,93	0,79	0,98	0,87	0,70	0,95	0,93	0,79	0,98	0,90	0,74	0,97
	17	1,00	1,00	0,89	1,00	1,00	0,89	1,00	1,00	0,89	1,00	1,00	0,89	1,00
	18	1,00	1,00	0,89	1,00	1,00	0,89	1,00	1,00	0,89	1,00	1,00	0,89	1,00
	19	1,00	1,00	0,89	1,00	1,00	0,89	1,00	1,00	0,89	1,00	1,00	0,89	1,00
	20	1,00	1,00	0,89	1,00	1,00	0,89	1,00	1,00	0,89	1,00	1,00	0,89	1,00
	21	0,98	1,00	0,89	1,00	1,00	0,89	1,00	1,00	0,89	1,00	0,93	0,79	0,98
	22	0,98	1,00	0,89	1,00	1,00	0,89	1,00	1,00	0,89	1,00	0,93	0,79	0,98

Nota: Elaboración propia

DIMENSIÓN	Coeficiente V de Aiken General escala		Intervalo de confianza		Coeficiente V de Aiken en Coherencia	Coeficiente V de Aiken en Relevancia	Coeficiente V de Aiken en Claridad	Coeficiente V de Aiken en Suficiencia
	Ítem		Límite Inferior	Límite Superior				
CONCEPTUAL	1				0,85	0,80	0,90	
	2				0,80	0,80	0,85	
	3				0,80	0,80	0,80	
	4	0,84	0,80	0,95	0,80	0,80	0,80	0,90
	5				0,85	0,80	0,90	
	6				0,85	0,80	0,90	
	7				0,90	0,85	0,95	
PRÁCTICA	8				0,80	0,85	0,80	
	9				0,85	0,90	0,85	
	10				0,80	0,85	0,80	
	11	0,85	0,80	0,90	0,80	0,85	0,85	0,90
	12				0,80	0,85	0,85	
	13				0,80	0,85	0,80	
	14				0,85	0,90	0,90	
SOCIO EMOCIONAL	15				0,85	0,90	0,90	
	16				0,80	0,90	0,65	
	17				0,90	0,95	0,75	
	18				0,90	0,95	0,80	
	19	0,83	0,65	0,95	0,85	0,90	0,70	0,90
	20				0,85	0,90	0,70	
	21				0,85	0,90	0,70	
	22				0,85	0,90	0,75	

Anexo F. Instrumento EEFCo Versión Final

DIMENSIÓN	ÍTEM	ESCALA DE EVALUACIÓN FORMATIVA - EEF para IES en Colombia (Adaptación: Rodríguez, I, 2025)	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
DIMENSIÓN CONCEPTUAL	1	Puedo transmitir con precisión la justificación de una evaluación.					
	2	Las necesidades de aprendizaje de los estudiantes se pueden identificar a través de la evaluación.					
	3	Las actividades de evaluación son acordes con los objetivos de aprendizaje y cuentan con metas/criterios de aprendizaje.					
	4	Con las tareas de evaluación que he acordado con los estudiantes, genero evidencia del aprendizaje de los estudiantes y retroalimentación su desempeño.					
	5	Los resultados de evaluación me son útiles para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.					
	6	Los estudiantes deben participar en la evaluación con el docente para promover su aprendizaje.					
	7	Conozco varias estrategias/procedimientos de evaluación que permiten evidenciar el aprendizaje de los estudiantes					
DIMENSIÓN PRÁCTICA	8	Utilizo varias estrategias/procedimientos de evaluación que le permite a los estudiantes demostrar su aprendizaje					
	9	Enseño a los estudiantes a participar en procesos de coevaluación (descriptiva, criterial, oportuna)					
	10	Implemento estrategias que ayuden a los estudiantes a desarrollar habilidades de autoevaluación, identificando criterios y momento para realizarse					
	11	Involucro a los estudiantes en el uso de la retroalimentación en actividades de manera continua					
	12	A partir de los resultados de la evaluación, muestro a los estudiantes lo que necesitan hacer para mejorar su aprendizaje					
	13	Promuevo en los estudiantes el mejoramiento de su aprendizaje mediante la realimentación de sus logros					
	14	Antes de realizar una evaluación, presento y aclaro a los estudiantes el propósito de la misma					
DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL	15	De manera previa a la evaluación, presento y aclaro los criterios de evaluación con los estudiantes					
	16	Soy consciente de la necesidad de una comprensión compartida de la evaluación entre profesores y estudiantes					
	17	Presto atención a las respuestas emocionales de los estudiantes frente a las evaluaciones					
	18	Los valores, creencias y actitudes de los estudiantes influyen en cómo experimentan el proceso de evaluación					
	19	Soy consciente del impacto que la retroalimentación puede tener en la motivación de los estudiantes para aprender					
	20	Soy consciente de los aspectos éticos de la evaluación, tales como la imparcialidad y la privacidad de los estudiantes					
	21	Soy consciente de mi responsabilidad de velar por el bienestar de los estudiantes durante el proceso de evaluación					
	22	Estoy convencido de que los estudiantes tienen derecho a beneficiarse de las prácticas de evaluación					

Anexo G. Variante Autoinforme Docentes

A continuación se le solicita diligenciar la Escala de alfabetización docente en evaluación formativa (TFALS), la cual corresponde a una autoevaluación asociadas a las competencias y las prácticas que los docentes tienen en Instituciones de Educación Superior (IES) en Colombia. Esta evalúa aspectos conceptuales, prácticos y socioemocionales de la alfabetización en las prácticas y evaluación formativa, la promoción del aprendizaje continuo en los estudiantes y la percepción sobre la calidad de estas en contexto en las aulas.

En la Escala TFALS, no hay respuestas correctas o incorrectas son preguntas que buscan establecer la valoración perceptual o experiencia personal alrededor de la práctica de la evaluación formativa que Ud. desarrolla como docente de pregrado o posgrado en el contexto de IES.

Considerando cada afirmación, Ud. deberá seleccionar la opción que mejor representa su práctica y/o experiencia habitual de evaluación formativa (Siempre, Casi Siempre, A veces, Casi Nunca o Nunca).

AFIRMACIÓN		Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
1	Puedo transmitir con precisión la justificación de una evaluación formativa					
2	Las necesidades de aprendizaje de los estudiantes se pueden identificar a través de la evaluación formativa					
3	Las actividades de evaluación son acordes con los objetivos de aprendizaje y cuentan con metas/criterios de aprendizaje.					
4	Con las tareas de evaluación formativa que he acordado con los estudiantes, genero evidencia del aprendizaje de los estudiantes y retroalimentación su desempeño					
5	Los resultados de evaluación formativa me son útiles para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes					
6	Los estudiantes deben participar en la evaluación formativa con el docente para promover su aprendizaje					
7	Conozco varias estrategias/procedimientos de evaluación que permiten evidenciar el aprendizaje de los estudiantes					

AFIRMACIÓN		Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
8	Utilizo varias estrategias/procedimientos de evaluación que le permite a los estudiantes demostrar su aprendizaje					
9	Enseño a los estudiantes a participar en procesos de coevaluación (descriptiva, criterial, oportuna).					
10	Implemento estrategias que ayuden a los estudiantes a desarrollar habilidades de autoevaluación, identificando criterios y momento para realizarse					
11	Involucro a los estudiantes en el uso de la retroalimentación con sus pares					
12	A partir de los resultados de la evaluación, muestro a los estudiantes lo que necesitan hacer para mejorar su aprendizaje					
13	Promuevo en los estudiantes el mejoramiento de su aprendizaje mediante la realimentación de sus logros.					
14	Antes de realizar una evaluación, presento y aclaro a los estudiantes el propósito de la misma					

AFIRMACIÓN		Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
15	De manera previa a la evaluación, presento y aclaro los criterios de evaluación con los estudiantes					
16	Soy consciente de la necesidad de una comprensión compartida de la evaluación formativa entre profesores y estudiantes					
17	Presto atención a las respuestas emocionales de los estudiantes frente a las evaluaciones					
18	Los valores, creencias y actitudes de los estudiantes influyen en cómo experimentan el proceso de evaluación formativa					
19	Soy consciente del impacto que la retroalimentación puede tener en la motivación de los estudiantes para aprender.					
20	Soy consciente de los aspectos éticos de la evaluación formativa, tales como la imparcialidad y la privacidad de los estudiantes					
21	Soy consciente de mi responsabilidad de velar por el bienestar de los estudiantes durante el proceso de evaluación formativa					
22	Estoy convencido de que los estudiantes tienen derecho a beneficiarse de las prácticas de evaluación formativa					

Anexo H. Variante Estudiantes

A continuación se le solicita diligenciar la Escala de alfabetización docente en evaluación formativa (TFALS), la cual corresponde a una evaluación **perceptual** asociadas a las competencias y las prácticas que los docentes tienen en Instituciones de Educación Superior (IES) en donde cursa su formación profesionalizante en el nivel de pregrado o posgrado. En esta se evalúa aspectos conceptuales, prácticos y socioemocionales de la alfabetización en las prácticas y evaluación formativa, la promoción del aprendizaje continuo que emplean los docentes con los estudiantes y sobre la calidad de estas en contexto en las aulas.

En la Escala TFALS, no hay respuestas correctas o incorrectas son preguntas que buscan establecer la valoración perceptual o experiencia personal alrededor de la práctica en los procesos de evaluación formativa en la que participa o participó como estudiante de pregrado o posgrado en el contexto de IES.

Considerando cada afirmación, Ud. deberá seleccionar la opción que mejor representa su práctica y/o experiencia habitual de evaluación formativa (Siempre, Casi Siempre, A veces, Casi Nunca o Nunca).

AFIRMACIÓN		Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
1	El docente transmite con precisión la justificación de una evaluación formativa					
2	Las necesidades de aprendizaje de los estudiantes son identificadas a través de la evaluación formativa que desarrolla el docente					
3	Las actividades de evaluación son acordes con los objetivos de aprendizaje y cuentan con metas/criterios de aprendizaje.					
4	Con las tareas de evaluación formativa que he acordado con el docente, se generan evidencia de los aprendizaje y retroalimenta de desempeño de los estudiantes					
5	Los resultados de evaluación formativa son útiles para que el docente oriente las necesidades de aprendizaje de los estudiantes					
6	Los estudiantes participan en la evaluación formativa con el docente para promover el aprendizaje					
7	El docente emplea varias estrategias/procedimientos de evaluación que permiten a los estudiantes evidenciar su aprendizaje					

AFIRMACIÓN		Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
8	El docente utiliza varias estrategias/procedimientos de evaluación que me permite demostrar mi aprendizaje					
9	Me enseñaron a participar en procesos de coevaluación (descriptiva, criterial, oportuna).					
10	El docente implemento estrategias que ayudaban a los estudiantes a desarrollar habilidades de autoevaluación, identificando criterios y momento para realizarse					
11	El docente promueve en los estudiantes en el uso de la retroalimentación con sus pares					
12	A partir de los resultados de la evaluación, el docente presenta a los estudiantes lo que necesitan hacer para mejorar su aprendizaje					
13	El docente promueve en los estudiantes el mejoramiento de su aprendizaje mediante la realimentación de sus logros.					
14	Antes de realizar una evaluación, el docente nos presenta y aclara a los estudiantes el propósito de la misma					

AFIRMACIÓN		Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
15	De manera previa a la evaluación, el docente nos presenta y aclara los criterios de evaluación con los estudiantes					
16	Se conscientiza sobre la necesidad de una comprensión compartida de la evaluación formativa entre profesores y estudiantes					
17	Los docentes prestan atención a las respuestas emocionales de los estudiantes frente a las evaluaciones					
18	Los valores, creencias y actitudes de los estudiantes influyen en cómo experimentan el proceso de evaluación formativa					
19	El docente considera el impacto que la retroalimentación puede tener en la motivación de los estudiantes para aprender.					
20	Se evidencia en los docentes su consciencia sobre aspectos éticos de la evaluación formativa, tales como la imparcialidad y la privacidad de los estudiantes					
21	Los docentes presenta conciencia sobre la responsabilidad de velar por el bienestar de los estudiantes durante el proceso de evaluación formativa					
22	Se percibe convicción sobre el derecho que los estudiantes tienen a beneficiarse de las prácticas de evaluación formativa					

Anexo I. Consentimiento Informado

Se informa que la participación en el presente estudio no manejará registro de datos personales desagregados, la información aquí consignada, se empleará con fines estrictamente académicos e investigativos, su participación no representa riesgos para su vida e integridad; por tanto manifiesto conocer el objetivo e implicaciones del estudio y acepto el tratamiento de datos de acuerdo con la ley 1581 de 2012 y su decreto Reglamentario 1377 de 2013, o Ley de protección de Datos Personales en la Republica de Colombia. ¿Acepto política de privacidad y tratamiento de datos?

☐ SI ☐ NO

Anexo J. Guion Entrevista Semiestructurada

Vamos a suponer que en su Institución de Educación Superior (IES) se han implementado o se han intentado implementar cambios en evaluación dándole un enfoque formativo. Según la escala de colores que se presenta a continuación, marque el color que corresponda al ritmo o velocidad en que se han dado dichos cambios.

Recuerde que, al estar explorando percepciones, no hay preguntas incorrectas o correctas.

Considere las convenciones correspondientes a cada color que se suministra a continuación
Significado de los colores

No se han realizado cambios o está completamente parados	
Es posible que se comiencen a realizar cambios, pero todavía no han comenzado	
Comenzaron los cambios, pero por diferentes razones están en "stand by"	
Ya se han realizado cambios, pero de manera lenta	
Ya se han realizado cambios y van con muy buen ritmo (implementación rápida)	

AFIRMACIÓN							Le solicitamos comparta su percepción sobre los ítems considerando las siguientes preguntas.
1	Comparto la intención de aprendizaje antes de que los estudiantes comiencen a trabajar en clase.						¿Cómo comparte?
2	Aclaro cuál es el valor de cada tarea de evaluación.						¿La evaluación que utilizas están integrados dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué tipo de evaluaciones les parecen más útiles para impactar el aprendizaje?

AFIRMACIÓN							Le solicitamos comparta su percepción sobre los ítems considerando las siguientes preguntas.
3	Utilizo diversas actividades de evaluación en el aula para comprobar el dominio del contenido del curso por parte de los estudiantes.						¿Qué métodos usan para evaluar el aprendizaje?
							¿De qué manera considera que los resultados de aprendizajes influyen en la calidad de la educación impartida?
4	Me aseguro de que la tarea pueda verificar el progreso del aprendizaje de los estudiantes						¿Cómo verifica y registra el progreso?
							¿Cómo se implementan los resultados de aprendizajes?
5	1. Señalo las fortalezas y debilidades de los estudiantes en la retroalimentación.						¿Cómo identifica las fortalezas? ¿Qué aspectos valora en para determinar que corresponde a una fortaleza?
							¿Cómo y cuándo realiza esta retroalimentación?
							¿Cómo considera que los estudiantes apropián mejor y aplican esos aprendizajes identificados en las fortalezas?

AFIRMACIÓN							Le solicitamos comparta su percepción sobre los ítems considerando las siguientes preguntas.
6	Ofrezco sugerencias para que los estudiantes mejoren su desempeño.						¿En qué información sustenta las sugerencias? ¿Cómo y cuándo realiza estas?
7	Pido a los estudiantes que brinden retroalimentación para ayudar a sus compañeros a mejorar.						¿Se entiende para que se haces? ¿Cómo y cuándo desarrollan la evaluación de compañeros?
8	Pido a los estudiantes que evalúen el trabajo de sus compañeros.						¿Emplean alguna rubrica dada por el docente? ¿Cuáles son los 3 criterio principales para realizar la evaluación?
9	Pido a los estudiantes que identifiquen estrategias que mejorarán su propio trabajo						¿Cómo identifica el estudiante la estrategia?

AFIRMACIÓN							Le solicitamos comparta su percepción sobre los ítems considerando las siguientes preguntas.
10	Pido a los estudiantes que identifiquen las fortalezas y debilidades en su propio trabajo.						¿Cómo identifica, selecciona y delimita las estrategias de mejoramiento el estudiante? ¿Cómo perciben los estudiantes la evaluación y retroalimentación sobre su aprendizaje?

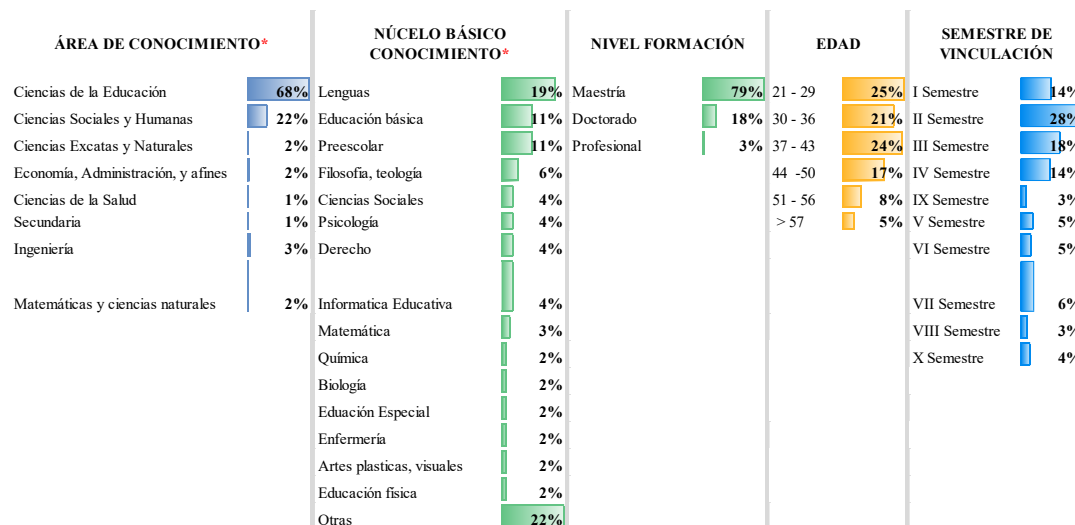
Anexo K. Caracterización de los Participantes – Definiciones Evaluación Formativa

Los participantes en la Evaluación formativa son estudiantes y docentes pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, en los niveles de formación de pregrado, especialización y maestría. La convocatoria se realizó mediante distribución de correos a integrantes de la comunidad, teniendo una respuesta de 119 Docentes y 174 Estudiante. En esta fase se reconoce el valor de la diversidad sin exclusión de ninguno, ni selección arbitraria de los mismos; ni se obligó a participar a ningún sujeto.

En cuanto a los niveles de formación de pregrado, especialización y maestría estuvieron representados por 293 individuos, de los cuales el 41% fueron docentes y el 59% estudiantes, con la representación del 70% comprendido entre 21 y 44 años. Considerando la identidad de género se identifican el 60% como mujeres, el 39% hombres y 1% LGBTQ+. El 61% de los participantes reportan como estado civil estar solteros y casados o en unión libre el 36%. En el contexto general para identidad étnica, se establece que el 49% se identifican como mestizos, el 34% se reconocen como blancos, el 6% negros, 2% como indígenas, y el 7% no informan. Por localización geográfica, se contó con personas localizadas en Bogotá y 19 departamentos (Antioquia, Arauca, Atlántico, Bolívar, Boyacá, Caldas, Casanare, Cesar, Córdoba, Cundinamarca, Huila, La Guajira, Meta, Nariño, Norte de Santander, Santander, Sucre, Tolima, Valle del Cauca).

La prevalencia en cuanto a la modalidad en la que cursan su actividad académica es para el 61% virtual, para el 33% híbrida y solo el para el 6% el programa lo desarrolla de manera presencial. Se contó con representación de todos los niveles de los programas, como se resumen en la figura a continuación.

**PERFIL DE SABERES Y EXPERIENCIAS COMUNIDAD PARTICIPANTE FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD SANTO TOMAS**



* Área de conocimiento de acuerdo al Concepto 202261 de 2023 Departamento Administrativo de la Función Pública -DAFP

Caracterización Docentes

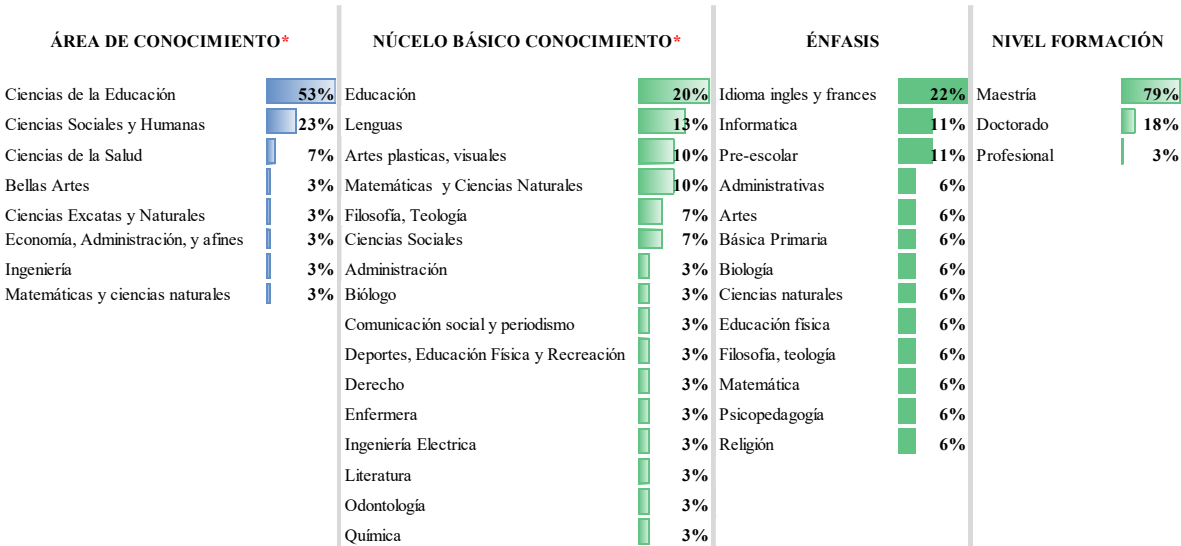
En primera instancia al analizar los docentes participantes en su perfil de saberes y experiencias, se identifica que el 76% provienen de las áreas de conocimiento de las ciencias de la educación (53%, así como las ciencias sociales y humanas (23%), con la representación más notoria en los núcleos de conocimiento para educación (20%), lenguas (13%), Artes plásticas y visuales (10%), matemáticas y ciencias naturales (10%), filosofía y teología (7%) y ciencias sociales (7%).

Las tres áreas principales de énfasis en su formación están en lenguas, preescolar e informática, de otra parte, el 79% de los docentes han alcanzado como nivel de formación maestría y el 18% de doctorad. En cuanto a la distribución por edad, se identifica que el 74% de los docentes tienen entre 30 y 50 años, el 26% son mayores de 51 años y de estos últimos el 42% cuentan con formación doctoral.

Se identifica una distribución a partir del recorrido académico, la experiencia educativa acumulada del 36% está entre seis y diez años, el 34% cuenta con diez años, seguido del 24% quien acumula entre tres y cinco años y un último grupo que representa el 7% de los participantes con hasta 2 años de experiencia docente.

El 70% de los docentes desarrollan su actividad académica en los programas de licenciatura (Licenciatura artes plásticas, Licenciatura Pedagogía Infantil, Licenciatura lenguas extranjeras e inglés), seguido del 9% en la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior y el 21% en programas de maestría (Maestría Didáctica, Maestría Educación, Maestría Gestión y evaluación educativa, Maestría infancias y Maestría pedagogías críticas e intervención socioeducativa).

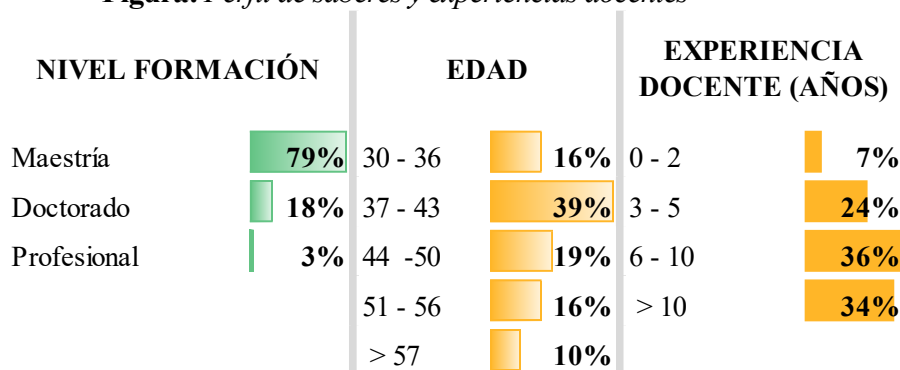
Figura: Perfil de saberes y experiencias docentes



* Área de conocimiento de acuerdo al Concepto 202261 de 2023 Departamento Administrativo de la Función Pública -DAFP

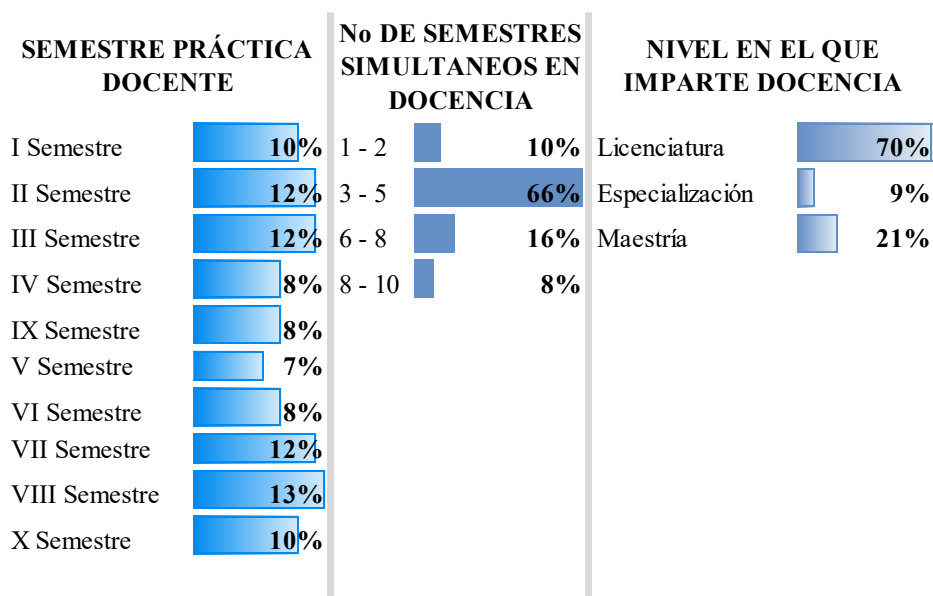
En cuanto a variables sociodemográficas, se identifica diferentes grupos de edad, que se encuentran relacionados con el nivel de experiencia profesional y docente, así como el nivel de formación alcanzado. Se identifica de manera específica una relación directamente proporcional entre la edad, nivel de formación y experiencia docente como se puede observar en la siguiente figura.

Figura: Perfil de saberes y experiencias docentes



De otra parte, se identifica que los docentes participantes desarrollan su actividad en todos los niveles de formación y semestres. Se destaca que el 66% desarrollan actividades entre 3 y 5 semestres y el 24% pueden llegar a desarrollar su carga académica entre 6 a 10 semestres.

Figura: Práctica docente por semestre, nivel y carga académica



De igual manera se caracteriza a estudiantes participantes en la evaluación sobre prácticas evaluativas, que permitiendo comparar características entre las dimensiones demográficas y formativas en los niveles de formación como se presenta a continuación.

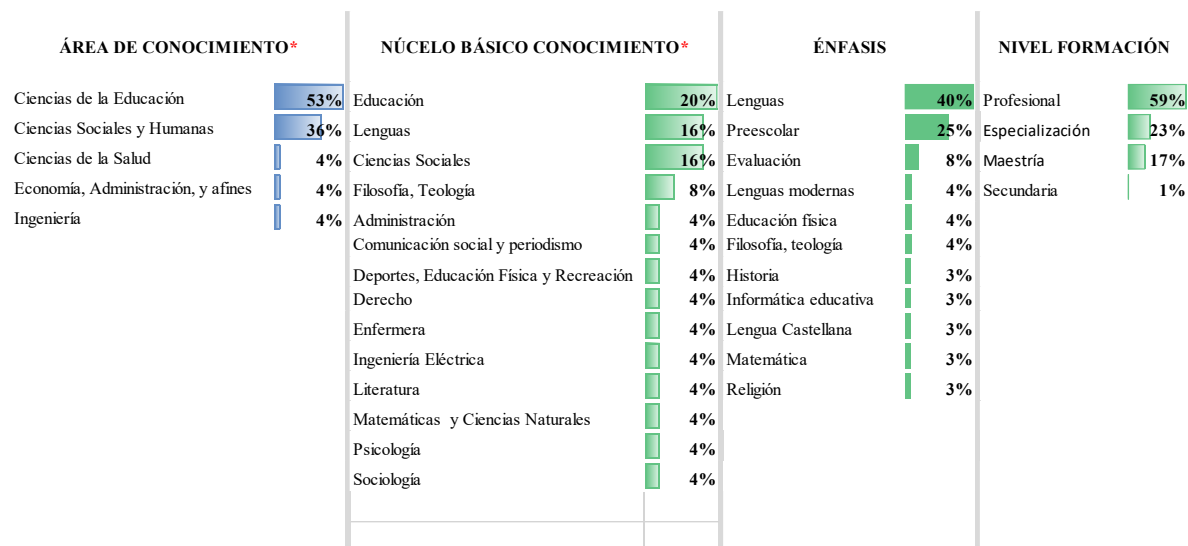
Caracterización Estudiantes

Los estudiantes participantes estuvieron representados por el 67% de mujeres y 33% de hombres de los cuales el 1% reporta como identidad de género ser LGBTQ+. En cuanto al estado civil se identifica que el 95% reportan estar solteros (66%) casados o en unión libre (30%) y el 5% se encuentran separados. Con relación a la edad de los estudiantes, se establece que el 32% tienen entre 21 y 27 años, el 38% entre 28 y 35 años y el 29% entre 36 y 46 años.

En cuanto al nivel académico de los participantes, se identifica que el 59% son profesionales o licenciados, el 23% son especialistas, 17% cuentan con nivel de formación de maestría y el 3% son bachilleres. En el caso de los profesionales provienen de áreas de conocimiento principalmente de las ciencias de la educación (53%) y Ciencias Sociales y Humanas (36%); asociados en la mayor proporción con los núcleos básicos de conocimiento de educación (20%), Lenguas (16%), ciencias sociales (16%) y Filosofía / Teología (8%). El 40% de los estudiantes se distribuyen equitativamente de los núcleos de Administración, Comunicación social y periodismo, Deportes, Educación Física y Recreación, Derecho, Enfermería, Ingeniería Eléctrica, Literatura, Matemáticas y Ciencias Naturales, Psicología y Sociología.

De manera complementaria, se identifica que el 68% de los estudiantes desarrollaron su formación con énfasis en áreas asociadas al desarrollo docente en educación básica y media en su formación de pregrado dirigido hacia área temáticas tales como Lenguas /40%), Preescolar (25%) y el 35% restante provienen de profundizaciones en Evaluación, Lenguas modernas, Lengua Castellana, Historia, Educación física, Filosofía, Teología, Matemática, Religión e Informática educativa.

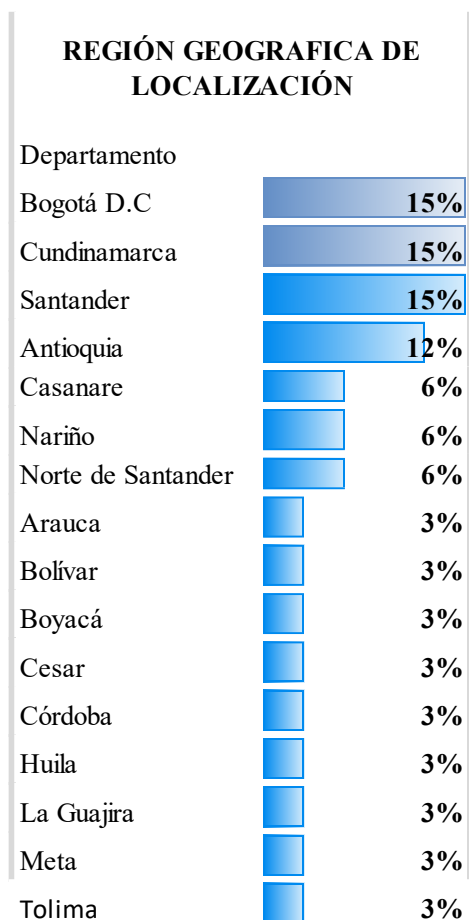
Figura: *Perfiles estudiantes en Evaluación Perceptual de Evaluación Formativa*



* Área de conocimiento de acuerdo al Concepto 202261 de 2023 Departamento Administrativo de la Función Pública -DAFP

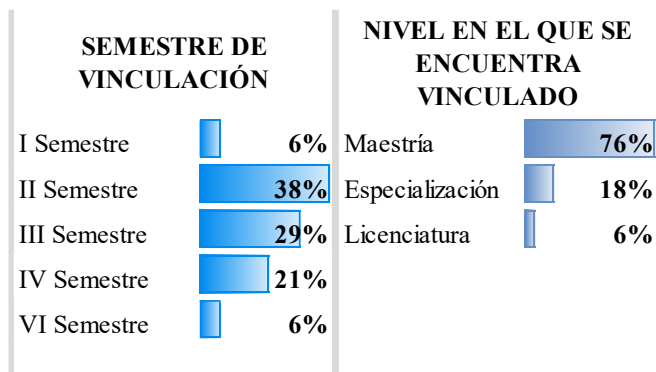
De acuerdo con la distribución geográfica de los departamentos, se contó con estudiantes localizados en % reporta ser solteros y se encuentran solteros y en Bogotá (15%) y 16 departamentos a saber: Cundinamarca (15%), Santander (15%), Antioquia (12%), Casanare (6%), Nariño (6%), Norte de Santander (6%), Arauca (3%), Bolívar (3%), Boyacá (3%), Cesar (3%), Córdoba (3%), Huila (3%), La Guajira (3%), Meta (3%) y Tolima (3%), como se puede ver la figura a continuación

Figura: Perfil estudiantes en Evaluación Perceptual de Evaluación Formativa



Con relación al nivel de programa de vinculación y semestre, el 76% de los estudiantes se encuentran cursando Maestrías, el 18% especialización y el 6% licenciaturas. Del total la distribución por semestre está comprendida entre I y VI semestre.

Figura: *Distribución de estudiantes por semestre de vinculación y semestre de vinculación*

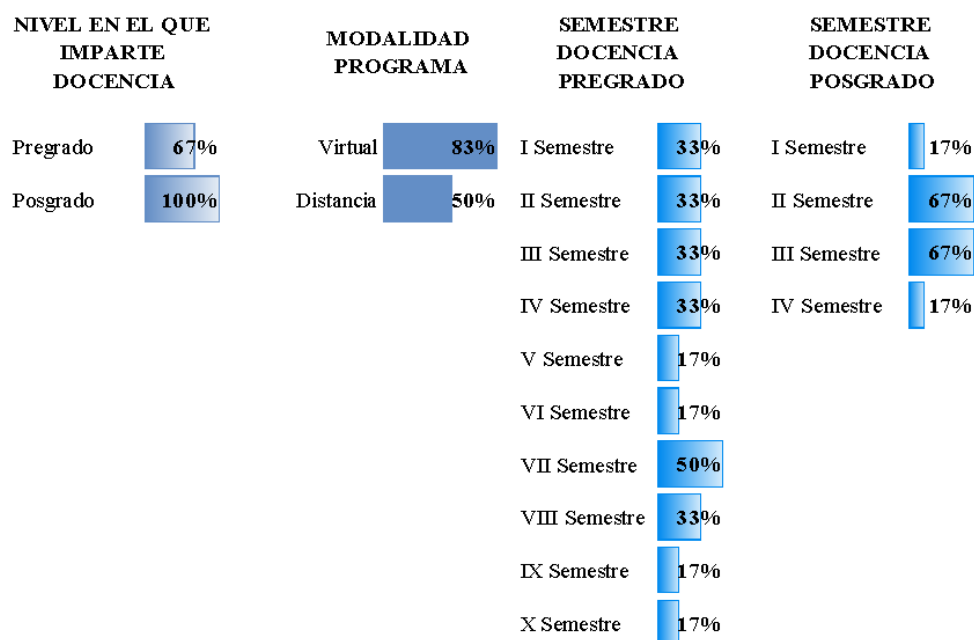
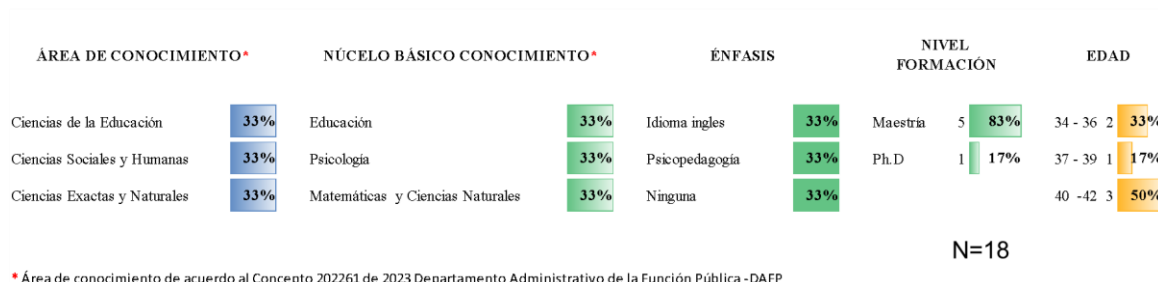


Anexo L. Caracterización demográfica y académica participantes – Grupo Focal

Los participantes se caracterizan a nivel demográficos y formativos conformado por Coordinadores, Docentes y Estudiantes tanto de pregrado como posgrado, caracterizados por grupo así:

Caracterización Coordinadores

Perfil coordinadores y lideres de programas en evaluación sobre prácticas evaluativas Facultad de Educación USTA



Caracterización Docentes

Participaron 38 docentes, de los cuales el 83% mujeres y el 17% hombres. En cuanto a su perfil de saberes, se identifica que provienen con igual peso de representación de las áreas de conocimiento de las ciencias de la educación, ciencias sociales y humanas y Ciencias Exactas y Naturales. En cuanto a la distribución por edad, se identifica que estos se encuentran entre 34 y 55 años, donde el 83% de los participantes cuentan con formación de maestría y el 17% con Ph.D como se muestra en la siguiente figura.

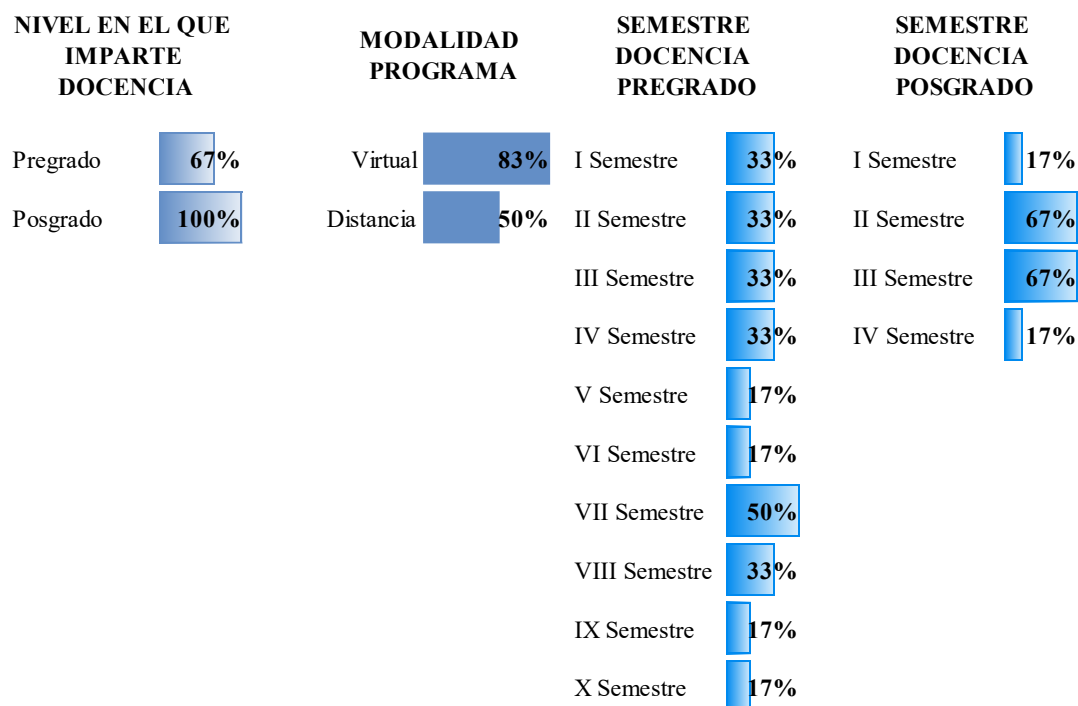
*Perfil coordinadores y líderes de programas en evaluación sobre prácticas evaluativas
Facultad de Educación USTA*

ÁREA DE CONOCIMIENTO*	NÚCLEO BÁSICO CONOCIMIENTO*	ÉNFASIS	NIVEL FORMACIÓN	EDAD
Ciencias de la Educación 33%	Educación 33%	Idioma ingles 33%	Maestría 5 83%	34 - 36 2 33%
Ciencias Sociales y Humanas 33%	Psicología 33%	Psicopedagogía 33%	Ph.D 1 17%	37 - 39 1 17%
Ciencias Exactas y Naturales 33%	Matemáticas y Ciencias Naturales 33%	Ninguna 33%		40 - 42 3 50%

* Área de conocimiento de acuerdo al Concepto 202261 de 2023 Departamento Administrativo de la Función Pública -DAFP

Con relación a su actividad pedagógica, los participantes representan los dos niveles de formación (pregrado y posgrado), en educación virtual (83%) y a distancia (50%) y docencia en todos los semestres; lo que permite afirmar que los participantes son representativos para la valoración de las mejores prácticas evaluativas en el caso de estudio de la facultad de educación de la USTA.

Perfil de práctica pedagógica coordinadores y líderes programa facultad de educación
USTA



Caracterización Docentes

Blanco	45%
Mestizo	47%
Afrocolombiar	3%
Prefiere no inf	3%
Indio	3%

Sexo biológico	
Hombre	53%
Mujer	47%

Identidad de Genero	
Femenino	53%
Masculino	47%
LGTBQ+	

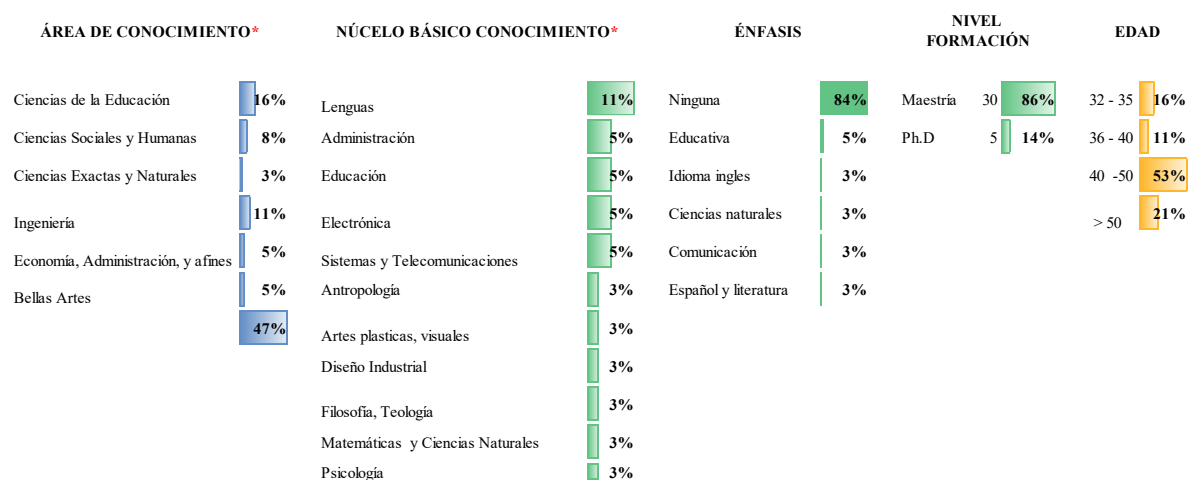
Estado civil	
Soltero	32%
Casado	42%
Unión Libre	26%

Departamento	%
Cundinamarca	51,4%
Bogotá D.C.	17,1%
Boyacá	11,4%
Santander	8,6%
Atlantico	2,9%
Caldas	2,9%
Nariño	2,9%
Sucre	2,9%

Nivel de formación	
Maestría	86%
Doctorado	14%

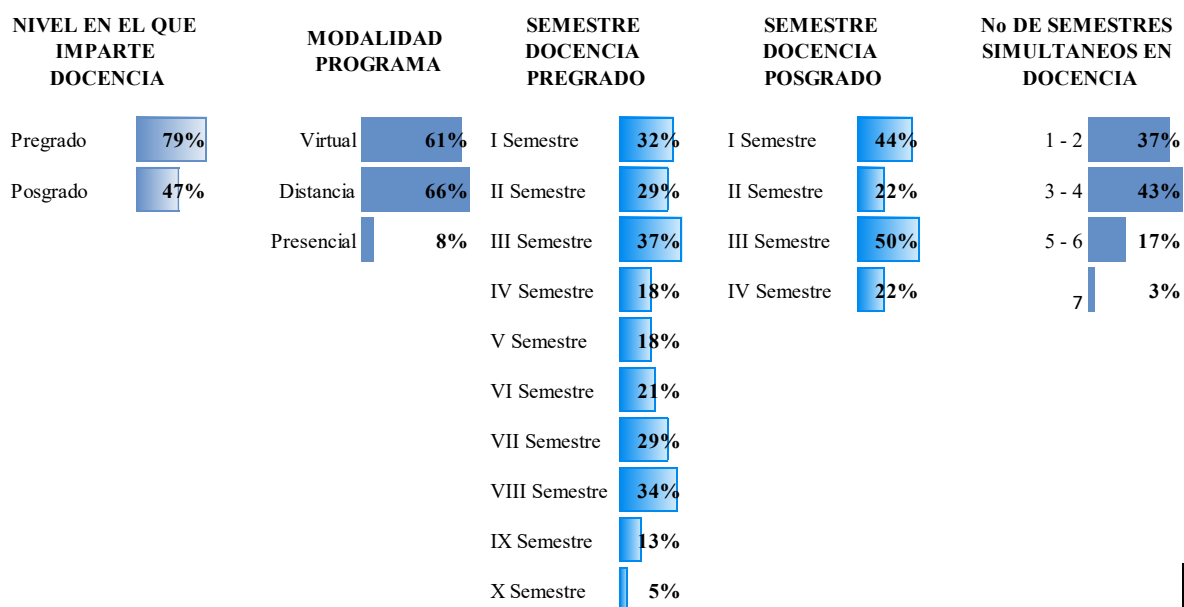
Programa de vinculación	%
Licenciatura Pedagogía Infanti	32%
Maestría innovación	21%
Licenciatura lenguas extranjeras e inglés	13%
Maestría pedagogías críticas e intervención so	13%
Licenciatura artes plásticas	11%
Maestría Educación	5%
Maestría infancias	5%

PERFIL DE SABERES Y EXPERIENCIAS DOCENTES FACULTAD DE EDUCACIÓN USTA



* Área de conocimiento de acuerdo al Concepto 202261 de 2023 Departamento Administrativo de la Función Pública -DAFP

PERFIL PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTES PROGRAMA FACULTAD DE EDUCACIÓN



Caracterización Estudiantes

Raza	%
Mestizo	47%
Blanco	37%
Prefiere no informar	13%
Afrocolombiano	2%
Indio	1%
Multiracial	1%

Sexo biologico	
Mujer	57%
Hombre	43%

Identidad	
Femenino	56%
Masculino	44%

Estado Civil	
Soltero	55%
Casado	29%
Unión Libre	16%

Departamento	%
Cundinamarca	21%
Bogota DC	18%
Antioquia	13%
Bolivar	13%
Norte de Santander	9%
Meta	5%
Caldas	3%
Cesar	3%
Arauca	2%
Atlántico	2%
Nariño	2%
Quindio	2%
Santander	2%
Tolima	2%
Valle del cauca	2%
Casanare	1%
Guaviare	1%
Huila	1%
New Jersey	1%

N=122

PERFIL ESTUDIANTES FACULTAD DE EDUCACIÓN USTA									
ÁREA DE CONOCIMIENTO*		NÚCELO BÁSICO CONOCIMIENTO*		ÉNFASIS		NIVEL FORMACIÓN		EDAD	
Ciencias de la Educación	74%	Lenguas	27%	Ninguna	45%	Profesional	80%	18 - 25	10%
Ciencias Sociales y Humanas	8%	Educación	19%	Idioma ingles	27%	Especialización	16%	26 - 35	46%
Ingeniería	7%	Sistemas y Telecomunicaciones	11%	Educativa	1%	Maestria	4%	36 - 45	32%
Economía, Administración, y afines	6%	Matemáticas y Ciencias Naturales	8%	Español y literatura	8%	Ph.D	1%	36 - 55	10%
Bellas Artes	4%	Ciencias Sociales	7%	Fisica, matematica y biología	5%				
Ciencias Exactas y Naturales	1%	Artes plasticas, visuales	5%	Ciencias naturales	2%				
		Deportes, Educación Física y Recreación	5%	Humanidades					
		Administración	4%						
		Electrónica	2%						
		Diseño Industrial	2%						
		Psicologia	2%						
		Ambietal / agroindustrial	2%						
		Fisica, quimica y biología	2%						
		Filosofia, Teologia	2%						
		Comunicador social	1%						

* Área de conocimiento de acuerdo al Concepto 202263 de 2023 Departamento Administrativo de la Función Pública -DAFP