

ESCTS-Vol.4. N1. 001

**La evaluación formativa en el nivel secundario: prácticas docentes en el
Distrito Educativo de Camargo**

***Formative Assessment at the Secondary Level: Teaching Practices in the
Camargo Educational District***

Autores:

María Elizabeth Mostacedo Herbas
Universidad San Francisco Xavier
Sucre – Bolivia

elizabetdmostacedo@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-8795-8160>

Autor de correspondencia: *María Elizabeth Mostacedo Herbas*, elizabetdmostacedo@gmail.com

Recepción: 12-octubre-2025 **Aceptación:** 04-diciembre-2025 **Publicación:** 06-enero-2026

Cómo citar este artículo:

Mostacedo Herbas, M. E. (2026). La evaluación formativa en el nivel secundario: prácticas docentes en el Distrito Educativo de Camargo. *Sage Sphere of Technology, Sciences, Discoveries And Society Esfera Sabia: Ciencia, Tecnología Y Sociedad*, 4(1), 1-30. <https://doi.org/10.63688/k145k686>

© 2026; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea correctamente citada.



RESUMEN

La evaluación formativa constituye un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite retroalimentar de manera continua el progreso de los estudiantes y orientar la práctica pedagógica. El presente artículo tiene como objetivo analizar las prácticas docentes vinculadas a la evaluación formativa en el nivel secundario del distrito educativo de Camargo. La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, con un diseño descriptivo, empleando como técnicas entrevistas semiestructuradas y encuestas. Los resultados evidencian que, si bien los docentes reconocen la importancia de la evaluación formativa, su aplicación se centra predominantemente en procedimientos que, si bien responden al Modelo socio comunitario productivo, siguen siendo tradicionales, con escasa sistematización de la retroalimentación y limitada participación del estudiante. Se concluye que es necesario fortalecer la formación docente continua y promover prácticas evaluativas coherentes con el enfoque formativo, a fin de mejorar la calidad del proceso educativo en el nivel secundario.

Palabras clave: Evaluación formativa; prácticas docentes; nivel secundario; retroalimentación.

ABSTRACT

Formative assessment is an essential component of the teaching-learning process, as it provides continuous feedback on students' progress and guides pedagogical practice. The objective of this article is to analyze the teaching practices linked to formative assessment at the secondary level of the educational district of Camargo. The research was developed under a mixed approach, with a descriptive design, using semi-structured interviews and surveys as techniques. The results show that, although teachers recognize the importance of formative assessment, its application is predominantly focused on procedures that, although they respond to the productive socio-community model, continue to be traditional, with little systematization of feedback and limited student participation. It is concluded that it is necessary to strengthen continuous teacher training and promote evaluation practices consistent with the training approach, in order to improve the quality of the educational process at the secondary level.

Keywords: Formative assessment; teaching practices; secondary level; feedback.



1. INTRODUCCIÓN

Desde el año 2021, las investigaciones internacionales han señalado un notable incremento en el interés y la implementación de la evaluación formativa dentro del nivel secundario. La literatura científica revela una consolidación clara hacia modelos evaluativos que sitúan al estudiante como protagonista del proceso. Se enfatiza el desarrollo de competencias variadas e integrales esenciales para su formación.

Velásquez Díaz (2025) llevó a cabo un análisis internacional enfocado en la evaluación formativa en educación secundaria. Revisó un total de 30 artículos científicos publicados entre 2019 y 2024, extraídos de bases de datos indexadas como Scopus, WoS, SciELO, Dialnet y Latindex. Su trabajo evidencia que la evaluación formativa aporta sustancialmente al mejoramiento de los aprendizajes, la promoción de competencias y el fortalecimiento de la autonomía en los estudiantes, siempre que se aplique acompañada de una retroalimentación pertinente y oportuna. Destaca la existencia de barreras, como la persistencia de modelos tradicionales de evaluación y la insuficiente formación docente en estrategias formativas (Velasquez Díaz, 2025).

Un estudio fundamental de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2005) abordó la evaluación formativa en ocho sistemas educativos internacionales, incluye países como Australia, Canadá, Dinamarca, Inglaterra, Finlandia, Italia, Nueva Zelanda y Escocia. Los hallazgos respaldan que la evaluación formativa es una de las estrategias más eficaces para elevar el rendimiento estudiantil y fomentar una mayor equidad en los resultados educativos. Se observó que, a pesar de sus beneficios evidentes, estas prácticas no se realizan de manera sistemática, especialmente en los niveles inferiores de educación secundaria (OECD, 2005).

El arte y el panorama actual de la evaluación formativa en secundaria reflejan una necesidad constante de adaptar prácticas evaluativas a las cambiantes condiciones educativas y sociales. Según Velásquez Díaz (2025), afrontar estos retos requiere enfoques flexibles e innovadores que posibiliten una evaluación auténtica, ajustada a la realidad del estudiante, con participación activa de docentes, estudiantes y familias, para recrear procesos educativos más inclusivos y equitativos. La reflexión permanente sobre las prácticas y la colaboración en la comunidad educativa se posicionan como elementos cruciales para superar las limitaciones actuales y consolidar un uso de la evaluación formativa (OECD, 2005).



Schildkamp (2020) ejecutó una revisión sistemática rigurosa centrada en la evaluación formativa, a partir de la cual identificó una serie de prerrequisitos fundamentales para que los docentes puedan implementar esta modalidad evaluativa. Este trabajo aportó bases teóricas para el diseño e implementación de modelos de evaluación enfocados primordialmente en el proceso de aprendizaje continuo y no exclusivamente en el producto final. La investigación sostuvo que, para que la evaluación formativa cumpla su propósito, es imprescindible que el profesorado posea competencias claras en el uso de instrumentos y estrategias formativas, como habilidades para interpretar datos y retroalimentar a los estudiantes mientras se desarrollan los aprendizajes.

Paralelamente, Education International (2023) promovió el establecimiento de círculos de aprendizaje liderados por docentes, denominados Teacher-Led Learning Circles for Formative Assessment (T3LFA). Esta iniciativa situó el desarrollo profesional continuo y el liderazgo docente como elementos estratégicos para el despliegue de la evaluación formativa en diversos contextos internacionales. La evidencia que emergió de esta práctica subrayó que el fortalecimiento de capacidades entre los docentes, mediante el intercambio colaborativo de experiencias y reflexiones, facilita la adecuada implementación de modelos evaluativos formativos adaptados a las necesidades específicas del aula.

En cuanto a América Latina, se ha observado en los últimos años un interés notable en la evaluación formativa como herramienta estratégica para incrementar la calidad educativa y reducir las brechas que afectan a la región. La UNESCO-OREALC (2019) condujo el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), que involucró la evaluación de más de 160,000 estudiantes de 16 países latinoamericanos. Este análisis reveló la necesidad acuciante de implementar sistemas de evaluación formativa que respondan a las particularidades y retos regionales, además de haberse constituido en el primer estudio que mide habilidades socioemocionales a gran escala dentro del contexto latinoamericano. Sentó bases para el diseño de modelos evaluativos integrales.

De forma complementaria, el Banco Interamericano de Desarrollo (2024) publicó resultados basados en el ERCE (UNESCO, 2019) que muestran la persistencia de disparidades de género en los logros educativos en América Latina. Se nombró que las niñas generalmente superan a los niños en asignaturas como lenguaje y ciencias, mientras que los niños presentan mejores resultados en matemáticas. Este hallazgo evidencia la urgente necesidad de que los



modelos de evaluación formativa incorporen enfoques sensibles a las cuestiones de género, para atender estas desigualdades complejas.

Por su parte, el Fondo de Población de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe, UNFPA (2025), llevó a cabo una evaluación formativa específica dentro del Programa Regional para América Latina y el Caribe entre 2022 y 2025. La investigación proporcionó pruebas valiosas destinadas a mejorar los procesos de aprendizaje organizacional y a acelerar el progreso hacia resultados transformadores en educación, salud reproductiva y la prevención de la violencia de género. Los métodos usados combinaron enfoques participativos con técnicas mixtas. Se reafirmó la efectividad de la evaluación formativa en ámbitos programáticos y sociales de la región.

El Ministerio de Educación de Bolivia (2025) dictó la Resolución Ministerial 0001/2025 para el Subsistema de Educación Regular, donde estableció lineamientos claros respecto al calendario escolar compuesto por 200 días hábiles, distribuidos en tres trimestres. La normativa define explícitamente que la evaluación debe considerar las cinco dimensiones esenciales del MESCP: Ser, Saber, Hacer y Decidir. También establece escalas valorativas específicas para ajustar las evaluaciones a las características y necesidades del nivel secundario en Bolivia. Garantiza una evaluación multimodal y contextualizada (MINEDU, 2025).

Con datos estadísticos relevantes, el Servicio de Información Educativa de Bolivia (2021) reportó que las tasas de logro al inicio de la educación secundaria a nivel nacional alcanzaron un 86.89 % y 86.55 %, aunque con variaciones importantes entre departamentos. En el departamento de Chuquisaca, donde se encuentra ubicado el distrito educativo de Camargo, las tasas fueron de 84.59 % y 83.38 %, cifras que señalan la existencia de áreas con potencial para mejorar en términos de logros académicos (MINEDU, 2021). La aplicación del MESCP en este ámbito ha provocado transformaciones en las prácticas pedagógicas. Logra una articulación entre el currículo base, regionalizado y diversificado, con pertinencia local (MINEDU, 2016).

La Dirección Distrital de Educación de Camargo, fundada en 1998, funge como un órgano operativo desconcentrado con competencias distritales directas. Se le atribuyen funciones como la administración de unidades educativas, la garantía y supervisión de recursos para inversión y funcionamiento, además de gestionar aspectos pedagógicos y administrativos



conforme a normativas educativas nacionales e internacionales (Archivo General de la Nación de Bolivia & Ministerio de Cultura y Deporte de España, s.f.).

La revisión de estos antecedentes muestra que se hace indispensable la creación y consolidación de modelos de evaluación formativa ajustados al contexto particular de Camargo.

El problema que motiva la realización del estudio se origina a partir de una contradicción fundamental que se manifiesta entre los lineamientos estipulados por el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (Ministerio de Educación, 2017), el cual impulsa una evaluación de naturaleza formativa, inclusiva y orientada a procesos, y las prácticas reales de evaluación que prevalecen en el distrito educativo de Camargo, caracterizadas principalmente por un enfoque sumativo centrado en la calificación final de los estudiantes. Esta dicotomía genera tensiones y limitaciones relevantes que afectan la calidad y pertinencia del proceso evaluativo en dicho contexto.

En el microcontexto educativo de Camargo, la aplicación de la evaluación suele concentrarse en la administración de pruebas escritas finales y en la asignación de calificaciones numéricas. Deja poco espacio para la observación y seguimiento continuo del proceso de aprendizaje, para ofrecer una retroalimentación reveladora a los estudiantes. Tal proceder resulta muy distante del propósito formativo que debería caracterizar a la evaluación según destacados autores como Black y Wiliam (2009) y Sadler (2010), quienes postulan que la evaluación formativa debe proporcionar información constante, continua y oportuna que permita ajustar las estrategias de enseñanza y facilitar aprendizajes relevantes y duraderos.

Adicionalmente, se identifica una carencia en el uso de rúbricas, criterios consensuados e instrumentos validados para la evaluación, tal como lo señalan Pérez et al. (2022) y Mamani Quispe (2023). Esta problemática limita seriamente la capacidad de los docentes para ofrecer una retroalimentación personalizada, sustentada y basada en evidencias concretas, lo cual deriva en procesos evaluativos genéricos que carecen de dirección y orientación clara para los estudiantes. Esta situación tiene consecuencias directas sobre el bajo rendimiento académico, y sobre la dificultad que presentan los estudiantes para reflexionar críticamente acerca de su propio aprendizaje y para desarrollar estrategias autónomas que les permitan mejorar de forma progresiva.



Por otra parte, el Ministerio de Educación (2016) conceptualiza la evaluación como un espacio pedagógico propicio para el diálogo, la reflexión y la mejora continua del proceso educativo. En el distrito educativo de Camargo, los resultados preliminares evidencian que el magisterio no cuenta con estrategias sistemáticas ni coherentes para la implementación de esta modalidad evaluativa formativa acorde con dichos planteamientos teóricos. Esta brecha existente entre la normativa y la práctica escolar vigente se traduce en una clara debilidad estructural dentro del sistema educativo local, ya que impide que los procesos evaluativos cumplan cabalmente su función orientadora y transformadora, como lo señalan UNESCO (2017) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2019).

De este análisis emerge con nitidez la situación problemática central del estudio: en el distrito educativo de Camargo prevalece una cultura de evaluación de carácter sumativo, orientada fundamentalmente a la calificación de resultados finales, lo cual entra en conflicto con los principios básicos del MESCP y limita con ello el potencial que la evaluación formativa ofrece para evidenciar y fortalecer los logros académicos de los estudiantes en educación secundaria. Derivado de esta problemática mayor, se identifican una serie de problemas asociados que contribuyen a esta realidad:

- Ausencia de instrumentos evaluativos claros, comprende rúbricas, criterios y escalas específicas y validadas para el contexto.
- Retroalimentación genérica, poco precisa y tardía, que no favorece la mejora continua en los procesos de aprendizaje.
- Deficiente formación docente orientada hacia la evaluación formativa y el uso adecuado de evidencias para la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas.
- Escasa inclusión y participación activa del estudiante en prácticas de autoevaluación y coevaluación, reduce los espacios para la reflexión crítica acerca de su propio proceso educativo.

Estos factores se relacionan entre sí de manera causal y secuencial. Generan una estructura problemática. Primero se encuentra la relación causal del problema central, luego la falta de rúbricas claras y criterios definidos, además de la retroalimentación genérica, y, finalmente, está el bajo logro académico de los estudiantes.

En virtud de las anteriores consideraciones, la presente investigación orienta su objetivo hacia el análisis crítico y contextualizado de las prácticas evaluativas que se desarrollan



actualmente, junto con la exploración de las percepciones y experiencias tanto de docentes como de estudiantes en el distrito educativo de Camargo. La finalidad última es diseñar un modelo de evaluación formativa que esté debidamente contextualizado, que respete y se articule con los principios pilares del MESCP, y que repose en fundamentos de equidad, participación activa y mejora continua, conforme han planteado autores como Creswell y Plano Clark (2018) y Hernández Sampieri et al. (2022).

La investigación se fundamenta en su pertinencia desde diversas dimensiones: teórica, metodológica, social y política. Su desarrollo responde a la necesidad imperante de fortalecer las prácticas evaluativas en conformidad con los preceptos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), vigente en Bolivia desde 2016. Este marco orienta una evaluación formativa, que además de ser inclusiva y participativa, se adapta al contexto sociocultural, promoviendo el desarrollo integral del estudiante y el mejoramiento constante de los procesos de enseñanza y aprendizaje (MINEDU, 2016).

Desde la perspectiva de la conveniencia, el estudio adquiere relevancia al apuntar hacia la transformación de las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en el nivel secundario, particularmente en el distrito educativo de Camargo, espacio donde se identifica una marcante prevalencia de evaluaciones de perfil sumativo y calificativo. Estas prácticas, enfocadas principalmente en la medición de resultados finales mediante calificaciones numéricas, restringen considerablemente el potencial que tiene la evaluación formativa para que los estudiantes puedan comprender en profundidad sus procesos de aprendizaje y elaborar estrategias propias de mejoramiento. En este marco, la propuesta investigativa ofrece una alternativa pedagógica con base en evidencia empírica local, orientada a optimizar procesos como la retroalimentación, la autoevaluación y la coevaluación, entendidos como mecanismos esenciales para la mejora continua del aprendizaje y la autonomía estudiantil (Pérez, 2022).

Por otro lado, en términos de relevancia social, la investigación posee un valor importante al promover un enfoque educativo que privilegia la equidad, la inclusión y la calidad, alineándose con las metas expresadas en el Plan Sectorial de Educación de Bolivia y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4) de la UNESCO (2017). El énfasis de la evaluación formativa en comprender los procesos de aprendizaje y atender la diversidad estudiantil contribuye a reducir brechas educativas que afectan a estudiantes de diversos



contextos socioculturales y económicos. En el distrito de Camargo, caracterizado por una población estudiantil heterogénea y con recursos limitados, fortalecer esta modalidad evaluativa se presenta como una vía eficiente para mejorar la permanencia en el sistema educativo, el involucramiento activo de los estudiantes y, por supuesto, el logro académico.

2. METODOLOGÍA

La investigación presente se sitúa dentro del tipo teórico, con un carácter descriptivo, analítico y explicativo, desarrollándose bajo un diseño no experimental. Su propósito radica en analizar una realidad educativa concreta, describir sus características distintivas, comprender las causas y efectos asociados.

En términos de diseño, este estudio se clasifica como no experimental, dado que no hay manipulación deliberada de variables. Se observa el fenómeno en su entorno natural, tal como ocurre cotidianamente (Hernández-Sampieri, 2022). Se emplea un diseño transeccional o transversal, ya que la recolección de datos se realiza en un único momento temporal, permite captar la realidad en un punto específico, correspondiente al año 2025.

En cuanto al enfoque metodológico, se adopta el enfoque mixto, que se fundamenta en la integración intencionada de los paradigmas cuantitativo y cualitativo dentro del proceso investigativo. Esta integración posibilita una comprensión más profunda, completa y holística del fenómeno objeto de estudio (Creswell, 2018). La estrategia mixta favorece la recopilación de diversos tipos de datos, el análisis de múltiples dimensiones del objeto de estudio y la generación de interpretaciones que superen las limitaciones propias de cada enfoque por separado.

La articulación metodológica se estructura mediante un diseño mixto secuencial exploratorio, comenzando con una fase cualitativa para exploración (entrevistas), seguida de una fase cuantitativa confirmatoria (encuestas). Esto facilita que los hallazgos iniciales orienten la construcción y validación de los instrumentos cuantitativos, garantiza una mayor coherencia entre los datos recogidos y el contexto educativo específico (Creswell, 2018).

La integración de ambas fases se logrará a través de un proceso de triangulación metodológica, permite confrontar, complementar y enriquecer los hallazgos a partir de diferentes fuentes y tipos de datos, fortalece la validez interna y la aplicabilidad práctica de los resultados (Flick, 2015).

Participan en la investigación:

- Directores y coordinadores pedagógicos, quienes aportan una visión estratégica y administrativa.
- Docentes, actores centrales en la aplicación y experiencia directa de la evaluación formativa.



La información obtenida, fue transcrita en su integralidad y sometida a un análisis temático riguroso, sigue las pautas establecidas por Braun y Clarke (2006). Para facilitar y sistematizar el proceso, se utilizará el software Atlas.ti, lo que permitió codificar la información, identificar categorías emergentes y, finalmente, elaborar una comprensión estructurada y fundamentada del fenómeno investigado.

La segunda etapa del estudio, de índole cuantitativa, adopta un método descriptivo-correlacional, cuya finalidad central fue medir la percepción que tienen los estudiantes acerca de la evaluación formativa y examinar la relación que guarda esta percepción con el nivel de logro académico alcanzado (Hernández-Sampieri, 2022). Este enfoque metodológico posibilitó la cuantificación de datos, la identificación de relaciones entre variables, y la realización de inferencias fundamentadas en evidencia empírica rigurosa.

Se seleccionó a estudiantes del nivel secundario mediante un proceso de muestreo estratificado, garantiza que la muestra sea representativa de las diferentes características demográficas y sociales dentro del distrito educativo de Camargo. El análisis estadístico se llevó a cabo con el soporte de software especializado, como SPSS o un programa equivalente, que asegura la precisión y confiabilidad de los resultados.

Una vez concluidas ambas fases, la cualitativa y la cuantitativa, se implementó un proceso de triangulación metodológica. Esta estrategia consistió en confrontar, analizar y sintetizar los hallazgos obtenidos desde ambos enfoques, con el propósito de identificar puntos de convergencia, complementariedad y también eventuales divergencias. La triangulación posibilitó una interpretación más completa del fenómeno estudiado, constituyendo un soporte fundamental para la posterior construcción y fundamentación del modelo de evaluación formativa contextualizado que se propone (Flick, 2015).

3. RESULTADOS

El análisis de carácter cuantitativo parte de la información recogida mediante un cuestionario dirigido al estudiantado de bachillerato. Este instrumento, diseñado bajo una escala Likert de cinco niveles, tuvo como propósito cuantificar las percepciones estudiantiles respecto a la efectividad, la regularidad, la pertinencia y la calidad de la retroalimentación asociadas a la evaluación formativa. La información fue procesada con apoyo del software SPSS.

Tabla 1

Resultados de la encuesta a estudiantes

Nro.	ÍTEM	NO	A VECES	SI
------	------	----	------------	----



1	El docente me explica con claridad qué se espera que aprenda en cada clase.	19	23	56
2	Entiendo los criterios con los que se evalúan mis trabajos o actividades.	18	36	45
3	Antes de ser evaluado/a, conozco lo que debo hacer para obtener una buena calificación.	15	29	55
4	El docente relaciona los objetivos de aprendizaje con las actividades prácticas.	13	34	35
5	El docente me explica en qué aspectos debo mejorar después de una actividad evaluativa.	27	32	41
6	La retroalimentación que recibo me ayuda a comprender mejor los contenidos.	15	40	45
7	Recibo observaciones específicas sobre mis errores y cómo corregirlos.	17	41	43
8	Después de cada evaluación, tengo claro en qué he progresado.	23	35	41
9	Me gustaría que los docentes usaran rúbricas antes de las tareas.	25	34	43
10	Entiendo fácilmente los niveles de desempeño que aparecen en las rúbricas.	26	31	46
11	Las rúbricas me ayudan a saber cómo mejorar mis resultados.	33	37	40
12	Se utilizan diferentes instrumentos para evaluar mi aprendizaje, no solo exámenes escritos.	22	37	39
13	El docente me permite opinar sobre cómo me siento con respecto a mi aprendizaje.	24	32	37
14	He participado en actividades de autoevaluación de mi desempeño.	14	35	51
15	En algunas ocasiones he evaluado el trabajo de mis compañeros/as.	39	38	22
16	Me siento parte del proceso de evaluación y no solo un receptor de calificaciones.	25	35	40
17	El docente se interesa por que todos/as los/las estudiantes comprendamos lo que se evalúa.	22	31	47



18	Recibo apoyo cuando tengo dificultades para cumplir con una tarea evaluativa.	25	36	38
19	En mi clase, se respetan los ritmos de aprendizaje de todos/as los/las estudiantes.	31	31	42
20	Me siento seguro/a para expresar mis dudas sin temor a ser juzgado/a.	25	38	37
21	Considero que he mejorado en mi aprendizaje gracias a la evaluación formativa.	18	42	40
22	<i>Identifico mis avances desde el inicio del año escolar hasta ahora.</i>	20	31	48
23	Me siento más preparado/a para aplicar lo aprendido en situaciones nuevas.	13	36	35
24	Estoy satisfecho/a con los logros que he alcanzado en mis asignaturas.	13	36	51

Fuente: Datos de la entrevista a docentes **Tabla 2**

Resultados de la entrevista a docentes. Resumen de codificación en Atlas.ti, docentes.

Categoría principal	Subcategoría	Cita textual (docentes)
Prácticas evaluativas	Estrategias utilizadas	D1: “Crucigramas, Evaluaciones de preguntas abiertas y cerradas, de selección múltiple”
		D6: “Utilizo con mayor frecuencia la observación directa, la resolución de ejercicios prácticos, trabajos en grupo, preguntas orales y pruebas escritas cortas”
		D20: “Utilizo estrategias variadas como la observación directa, listas de cotejo, rúbricas y autoevaluaciones”
	Tipos de instrumentos	D10: “Utilizo listas de cotejo, autoevaluación, ya que considero que son herramientas esenciales para lograr una evaluación transparente”
		D16: “Rubrica para evaluar trabajos escritos: contenido, claridad, uso del lenguaje, formato”
	Planificación	D23: “El instrumento del portafolio, y lo construyo con cartulina, jhurex o grapas” D5: “Primero definir objetivos claros que sean medibles y reales. Luego planificar actividades y seleccionar recursos didácticos acorde al contenido”



Categoría principal	Subcategoría	Cita textual (docentes)
Retroalimentación		D6: “Planifico y articulo la evaluación alineándola directamente con los objetivos de aprendizaje”
		D20: “Al planificar, parto de los objetivos de aprendizaje y defino criterios e indicadores que permitan evidenciar su logro”
		D6: “Proporciono retroalimentación de manera constante, tanto durante las clases como al finalizar actividades”
	Frecuencia	D10: “de manera constante apoyando aquellos estudiantes que tienen cierta dificultad de aprendizaje”
		D20: “La retroalimentación la realizo de forma continua, tanto individual como grupal”
	Formato	D6: “La hago oral y escrita, señalando aciertos, errores y sugerencias para mejorar”
		D16: “Me aseguro de que la retroalimentación sea constructiva y no solo se centre en los errores, sino que también destaque los logros”
		D23: “Mediante el diálogo y retroalimentación bidireccional: Se fomenta el diálogo a través de preguntas”
	Intencionalidad	D3: “Es esencial en una evaluación que permite que los estudiantes sean agentes activos de su formación”
		D8: “Pienso que es clave la retroalimentación de los contenidos ya que hoy en día es mucho más importante hacerlo porque los estudiantes no tienen el control y apoyo de sus padres”
		D20: “Permite a los estudiantes reconocer sus avances y comprender sus errores de manera constructiva”
	Efectos	D6: “La retroalimentación tiene un impacto muy positivo en el aprendizaje, porque permite a los estudiantes identificar sus errores, fortalecer sus aciertos y mejorar continuamente”
		D15: “Hace que los estudiantes recuerden un contenido que tal vez ya avanzaron pero



Categoría principal	Subcategoría	Cita textual (docentes)	
Como se evalúa el logro	Indicadores utilizados	al retroalimentarlo este sigue presente en su aprendizaje”	
		D23: “Les proporciona información para cerrar la brecha entre su desempeño actual y el objetivo deseado”	
		D6: “Identifico que un estudiante ha logrado los aprendizajes esperados cuando puede resolver correctamente los ejercicios, aplicar los conceptos en diferentes situaciones, razonar de manera lógica y explicar sus respuestas”	
		D15: “Cuando ellos participan dando sus propias percepciones del contenido avanzado”	
	Observación del progreso	D20: “Cuando demuestra comprensión, aplicación y transferencia de los conocimientos en distintas situaciones”	
		D11: “Participación constante y segura, respondiendo con claridad las preguntas de la evaluación escrita”	
		D12: “La observación me ayuda a identificar la satisfacción o desaliento del estudiante al conocer los resultados obtenidos”	
		D27: “Constantemente estamos observando, detectando el trabajo, desenvolvimiento que realiza cada estudiante en la clase”	
		Conocimiento	D16: “Rubrica para evaluar trabajos escritos: contenido, claridad, uso del lenguaje, formato”
			D20: “Sí, utilizo rúbricas, listas de cotejo y escalas de valoración. Las construyo a partir de los objetivos de aprendizaje”
D29: “Sí, utilizo rúbricas, listas de cotejo y escalas de evaluación para evaluar el desempeño de los estudiantes”			
Diseño	D6: “Las construyo definiendo criterios claros y niveles de desempeño según los objetivos de aprendizaje”		
	D11: “En la planificación de clase se identifica en el propósito y criterios de evaluación, durante la revisión de trabajos se establece niveles de desempeño”		
Instrumentos de evaluación - rúbricas			



Categoría principal	Subcategoría	Cita textual (docentes)
	Aplicación	D23: “El instrumento del portafolio, y lo construyo con cartulina, jhurex o grapas”
		D6: “Además, aplico juegos matemáticos con operaciones básicas y contenidos avanzados para retroalimentar lo aprendido”
		D20: “Generalmente, las aplico antes, durante y después de la actividad, explicando a los alumnos los criterios”
		D27: “Se aplica, ya que nos permite describir el desempeño de cada estudiante y este se hace de acuerdo a los criterios de evaluación”
	Beneficios	D4: “Es un cemento fundamental del aprendizaje”
		D6: “Los estudiantes participen con diversión y motivación, disfrutando el proceso de aprender matemáticas”
		D20: “Permite a los estudiantes comprender cómo serán evaluados y puedan autoevaluarse”
	Limitaciones	D1: “Solo en alguna ocasión para la práctica del taller de inteligencia artificial”
		D8: “A medida que vamos avanzando, sé que no es suficiente en el horario de clases”
		D27: “Otra dificultad es que no podemos a veces registrar todo lo que observamos en la evaluación formativa por falta de tiempo”
Modelos pedagógicos y enfoques	Modelos aplicados	D5: “Como un proceso continuo de recopilar evidencias de aprendizaje para que profesores y estudiantes podamos tomar decisiones para mejorar el aprendizaje”
		D16: “La evaluación formativa es un proceso continuo y sistemático que busca mejorar el aprendizaje de los estudiantes a través de la retroalimentación y el ajuste de la enseñanza”
		D20: “La evaluación formativa en mi práctica docente es un proceso continuo que me permite monitorear el aprendizaje de los estudiantes”



Categoría principal	Subcategoría	Cita textual (docentes)
	Fundamentos	D2: “La evaluación es un proceso pedagógico, continuo, participativo para mejorar la calidad de los aprendizajes”
		D12: “La evaluación formativa es muy importante, porque es: continua, flexible y busca superar las debilidades”
		D26: “Al proceso de valoración a través del análisis, reflexión crítica y constructiva de la formación integral y holística”
	Referentes pedagógicos	D10: “Valorar de manera integral a los estudiantes en las cuatro dimensiones: ser, saber, hacer y decidir”
		D25: “Iniciativa personal, cultural, artística, valores cívicos, lectura reflexiva, comprensiva, escritura crítica”
		D29: “Planifico la evaluación desde el inicio del proceso educativo partiendo de los objetivos de aprendizaje”
	Normativa	D12: “Gracias a los criterios de evaluación”
		D13: “Tomando en cuenta los criterios de evaluación”
		D22: “A través de la utilización de instrumentos de evaluación (exámenes) y a través de la aplicación de los criterios de evaluación”

Fuente: Datos de la entrevista a docentes

La triangulación metodológica aplicada en esta investigación permite integrar y contrastar los datos obtenidos a través del cuestionario aplicado a estudiantes (cuantitativo) y las entrevistas realizadas a docentes y directivos (cualitativo), con el objetivo de fortalecer la validez y profundidad del análisis (Creswell, 2018). Esta estrategia se sustenta en la lógica del enfoque mixto, que busca combinar diferentes fuentes de información para ofrecer una visión más amplia, coherente y fundamentada del fenómeno estudiado (Flick, 2015).

Existen convergencias y contradicciones en la percepción de la claridad evaluativa. Los datos cuantitativos muestran que el 56.5 % de los estudiantes considera que los docentes explican con claridad los objetivos de aprendizaje (Ítem 1), mientras que solo el 45.7 % afirma comprender los criterios de evaluación (Ítem 2). Esta diferencia de casi 11 puntos porcentuales sugiere una desconexión entre la comunicación de metas generales y la



especificación de los parámetros concretos que guían la valoración del desempeño estudiantil.

Esta brecha se ve respaldada por hallazgos cualitativos. Docentes con mayor desarrollo profesional, como D6 y D20, demuestran una planificación coherente con los objetivos de aprendizaje. D6 afirma: “Planifico y articulo la evaluación alineándola directamente con los objetivos de aprendizaje”, mientras que D20 señala: “Al planificar, parto de los objetivos de aprendizaje y defino criterios e indicadores”. Estas prácticas probablemente sustentan la percepción positiva del 56.5 % de los estudiantes respecto a la claridad de los objetivos. No obstante, la menor comprensión de los criterios (45.7 %) se explica por la inconsistencia en su comunicación. Algunos docentes admiten un uso limitado de instrumentos estructurados: “Solo en alguna ocasión para la práctica del taller”, mientras otros dependen de “criterios de evaluación” normativos sin procesos efectivos de socialización con los estudiantes (D12, D13). Esta brecha entre diseño y comunicación afecta directamente la percepción estudiantil. Los directivos de instituciones con mayor desarrollo, como DIR1 y DIR5, promueven activamente herramientas claras. DIR1 menciona: “Se motiva el uso de rúbricas, listas de cotejo”, y DIR5 asegura: “se promueve activamente el uso de rúbricas... explicando los criterios”. Estas acciones podrían incidir positivamente en las percepciones de los estudiantes de esas unidades. En contraste, DIR2 reconoce: “Los docentes no han participado en talleres... es una tarea pendiente”, lo que podría explicar las altas proporciones de respuestas neutras (36.3 %) y negativas (18.0 %) en el Ítem 2.

Sobre la retroalimentación, esta es el escollo más evidente. Los ítems relacionados con retroalimentación reflejan las percepciones más bajas: solo el 41.2 % de los estudiantes recibe explicaciones sobre cómo mejorar (Ítem 5), el 44.5 % considera que la retroalimentación le ayuda a comprender (Ítem 6), y tan solo el 37.9 % recibe observaciones específicas sobre sus errores (Ítem 7).

Estos resultados cuantitativos encuentran una explicación causal en los relatos cualitativos. Algunos docentes describen prácticas ideales. D6 comenta: “Proporciono retroalimentación de manera constante... señalando aciertos, errores y sugerencias”, y D20 menciona “retroalimentación continua, clara y constructiva”. Sin embargo, estos representan un perfil técnico-instrumental minoritario. La mayoría enfrenta restricciones estructurales. D8 reconoce: “A medida que vamos avanzando, sé que no es suficiente en el horario de clases”,



y D27 añade: “no podemos a veces registrar todo... por falta de tiempo”. Estas limitaciones explican por qué el 40.2 % de los estudiantes se ubica en la categoría neutral en el Ítem 6, evidenciando una brecha entre la intención y la acción.

Los directivos corroboran estas dificultades. DIR1 señala: “carga horaria reducida... dificultades para seguimiento personalizado”, y DIR2 menciona: “falta de tiempo, sobrecarga de trabajo”. Aunque los docentes valoran la retroalimentación como esencial -“permite que los estudiantes sean agentes activos” (D3)-, las condiciones institucionales impiden su puesta en práctica efectiva. La contradicción más marcada radica en que, si bien los docentes la conciben como un mecanismo para “cerrar la brecha entre desempeño actual y objetivo deseado” (D23), solo el 37.9 % de los estudiantes afirma recibir “observaciones específicas sobre mis errores y cómo corregirlos” (Ítem 7).

Entorno al uso de rúbricas, se encuentra entre la intención y la implementación. La percepción estudiantil sobre las rúbricas es ambivalente: el 41.8 % desea utilizarlas (Ítem 9), pero solo el 40.5 % las entiende fácilmente (Ítem 10) y el 42.8 % cree que ayudan a mejorar (Ítem 11). Esta incertidumbre se aclara con los datos cualitativos. Existe una clara disparidad en el uso de rúbricas entre los docentes. Algunos, como D16, D20 y D29, demuestran dominio técnico. D16 describe: “Rúbrica para evaluar trabajos escritos: contenido, claridad, uso del lenguaje”, y D20 afirma: “las construyo a partir de los objetivos de aprendizaje”. Estos docentes probablemente influyen en el 40.5 % de estudiantes que comprenden las rúbricas.

Sin embargo, otros tienen un uso esporádico -“Solo en alguna ocasión” (D1)- o carecen de criterios claros. DIR5 identifica esta necesidad: “Profundizar en la elaboración y aplicación de instrumentos formativos adaptados al contexto”, lo que explica por qué el 34.6 % de los estudiantes se mantiene neutral en el Ítem 10 y el 24.8 % tiene una percepción negativa. Aunque los directivos promueven las rúbricas (DIR1 “motiva su uso” y DIR5 “promueve activamente”), no siempre garantizan su calidad. DIR3 reconoce: “evaluar la efectividad de las rúbricas” como un desafío. Esta falta de supervisión pedagógica explica por qué, aun cuando existen, las rúbricas no funcionan como herramientas efectivas para muchos estudiantes (Pérez, 2022).

Sobre la participación estudiantil, se observa una suerte de promesa incumplida. Los ítems referidos a participación muestran bajos niveles: solo el 37.9 % puede opinar sobre su



aprendizaje (Ítem 13), el 51.0 % ha practicado autoevaluación (Ítem 14), el 22.2 % ha realizado coevaluación (Ítem 15), y tan solo el 39.9 % se siente parte del proceso (Ítem 16). Estas cifras contrastan fuertemente con el discurso cualitativo sobre evaluación participativa. Aunque los docentes mencionan participación de forma genérica -“proceso participativo” (D2)-, las prácticas concretas son escasas. D20 reporta el uso de “autoevaluaciones” y D11 valora la “participación constante”, lo que podría explicar el 51.0 % de estudiantes que han experimentado autoevaluación. No obstante, la coevaluación (22.2 %) casi no se menciona en las entrevistas, lo que refleja su ausencia en la práctica.

Los directivos hablan de participación en abstracto -“evaluación participativa” (DIR5)-, pero no describen mecanismos institucionales para implementarla de forma sistemática. DIR2 reconoce: “Se promueven diversas temáticas, pero no se brinda la atención necesaria a la evaluación”, lo que da cuenta de la persistencia de una cultura evaluativa tradicional (Sadler, *Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal.*, 2010). La contradicción más aguda es entre el discurso centrado en el estudiante y la experiencia de exclusión: el 24.8 % de los estudiantes se percibe como “receptor pasivo” (Ítem 16). Esto sugiere que los principios pedagógicos no se traducen en prácticas reales (Morin, 1999).

Sobre el logro académico, existe satisfacción a pesar de procesos deficientes. Paradójicamente, pese a las deficiencias evaluativas, el 51.0 % de los estudiantes está satisfecho con sus logros (Ítem 24), el 48.7 % identifica sus avances (Ítem 22), y el 49.0 % se siente preparado para aplicar lo aprendido (Ítem 23). Esta aparente incongruencia se entiende con los datos cualitativos. Los docentes evalúan el logro mediante múltiples indicadores: “resolver correctamente ejercicios, aplicar conceptos” (D6), “participación dando sus propias percepciones” (D15), o “demuestra comprensión, aplicación y transferencia” (D20). Esta diversidad permite a los estudiantes sentir logros aun con procesos evaluativos limitados. Los directivos, por su parte, definen el logro de manera integral. DIR5 lo concibe como “el desarrollo de competencias, saberes, valores y actitudes”, lo que trasciende la medición formal. Por ello, los estudiantes pueden percibir progreso en dimensiones no capturadas por instrumentos evaluativos deficientes (Vega Calvas, 2025). La clave explicativa radica en que los logros ocurren a pesar de, no gracias a, los procesos evaluativos. Los estudiantes desarrollan estrategias autónomas, recurren a apoyos externos o



ajustan sus expectativas (Sadler, 2010). Como sugiere DIR2: “se conforman con obtener una nota de aprobación”.

En torno a las condiciones institucionales, son el factor determinante. Los directivos identifican limitaciones estructurales (tiempo, recursos, formación, sobrecarga) que explican directamente los bajos resultados cuantitativos. DIR1 describe condiciones propias del turno nocturno: “carga horaria reducida... escasez de recursos tecnológicos... dificultades para seguimiento personalizado debido al contexto laboral”. Estas barreras afectan todas las dimensiones evaluativas y explican percepciones estudiantiles mediocres. DIR2 y DIR5 reportan desafíos similares: “falta de tiempo, sobrecarga de trabajo” y “sobrecarga curricular, falta de capacitación, recursos insuficientes”. Estas condiciones imponen un techo institucional a la mejora pedagógica (Zimmerman, 2022). Además, la formación docente es insuficiente. DIR2, DIR3 y DIR4 reconocen esta carencia, lo que explica por qué, pese a la intención de cambio, muchos docentes replican prácticas tradicionales.

La Tabla 8 presenta tres modelos triangulares que articulan de manera causal las relaciones entre: a) las intenciones pedagógicas expresadas en el discurso, b) las condiciones institucionales que enmarcan la acción, c) las prácticas evaluativas efectivamente implementadas y d) las percepciones que los estudiantes construyen a partir de su experiencia en el aula. Estos modelos no son meros resúmenes de hallazgos; constituyen marcos interpretativos que permiten comprender las raíces sistémicas de la brecha entre el ideal normativo de la evaluación formativa (promovido por políticas educativas y marcos curriculares) y su realización limitada en la cotidianidad escolar (Flick, 2015).

4. DISCUSIÓN

La investigación que aquí se presenta aporta un avance al estado del conocimiento en evaluación educativa, al proponer un modelo contextualizado de evaluación formativa que se fundamenta en evidencia empírica y en un diálogo cercano con los actores educativos del distrito de Camargo. Se supera la sola descripción de las prácticas evaluativas existentes, con el desarrollo de un marco teórico-metodológico aplicable, que articula los principios del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MINEDU, 2016) con las tendencias internacionales en evaluación orientada al aprendizaje, como las planteadas por Black y Wiliam (2009), Sadler (2010) y la UNESCO (2017).

La contribución esencial del estudio radica en conectar la teoría global y consolidada sobre



evaluación formativa con la práctica concreta y particular del contexto boliviano. De esta manera, se enriquece el debate académico sobre cómo operacionalizar la evaluación formativa en entornos rurales y urbanos que presentan limitaciones en recursos pedagógicos, un aspecto que ha sido casi inexistente en la producción científica nacional reciente (Mamani Quispe, 2023).

La evaluación educativa se constituye como un elemento fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que su función principal es verificar en qué medida se logran los objetivos pedagógicos planteados. Este proceso no es un acto aislado ni ocasional; por el contrario, debe entenderse como un procedimiento sistemático, continuo y reflexivo que consiste en la recolección, interpretación y análisis de información relevante relacionada con el aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de emitir juicios fundamentados que orienten la toma de decisiones pedagógicas futuras (Tobón, 2020). Este enfoque supera con creces la perspectiva tradicional limitada a la asignación de calificaciones numéricas, lo que sitúa la evaluación como una herramienta para la transformación educativa.

Desde una mirada integral, la evaluación se interesa en los productos del aprendizaje. También en los procesos que conducen a dichos resultados. En esta concepción se consideran dimensiones cognitivas, afectivas, actitudinales y sociales, lo que permite una valoración holística que abarca el desarrollo de competencias, habilidades y valores en los estudiantes (Denzin, 2018). Por tanto, la evaluación debe ser un elemento permanente que acompaña el proceso de enseñanza, proporciona información relevante sobre el avance del alumno y facilita los ajustes necesarios para garantizar una educación con calidad.

Entre las múltiples funciones que cumple la evaluación, destaca la función diagnóstica, que se aplica al inicio de cualquier proceso educativo con el propósito de identificar los conocimientos previos, estilos de aprendizaje, intereses y posibles dificultades de los estudiantes. Esta función es indispensable para diseñar estrategias pedagógicas que respondan de manera pertinente a las necesidades concretas del grupo (Casanova, 2012).

Por otra parte, la evaluación formativa se define como un proceso pedagógico sistemático, continuo y deliberado, que se integra transversalmente al desarrollo del aprendizaje con la finalidad esencial de mejorar tanto las prácticas docentes como el progreso gradual del estudiante a lo largo del proceso educativo (Black, 2009). A diferencia de la evaluación sumativa, cuyo enfoque se orienta a la certificación de resultados finales, la evaluación



formativa se centra en la recopilación y análisis de evidencias relevantes durante el trayecto del aprendizaje, lo que permite realizar ajustes oportunos en las estrategias didácticas para consolidar y fortalecer los conocimientos y habilidades en construcción (Andrade, 2020).

Desde una perspectiva pedagógica actual, la evaluación formativa trasciende la simple medición de lo aprendido y se convierte en una herramienta de acompañamiento integral, focalizada en el sujeto que aprende. Destaca la participación activa que debe tener el estudiante, la construcción colaborativa de criterios y la reflexión crítica constante como procesos inherentes y esenciales para la efectividad de la evaluación formativa (Tobón, 2020). Este paradigma implica un cambio radical respecto a la tradicional evaluación basada únicamente en calificaciones estandarizadas, propone una práctica educativa transformadora, humanizadora y contextualizada en las realidades concretas de los educandos.

Entre las características más relevantes de la evaluación formativa, se encuentran las siguientes:

- **Procesualidad:** la evaluación formativa ocurre durante todo el proceso enseñanza-aprendizaje, posibilita la detección temprana de avances, dificultades y potenciales áreas de mejora.
- **Centralización en el estudiante:** se le reconoce al estudiante el rol de agente activo, responsable y reflexivo en el manejo y desarrollo de su propio aprendizaje, fomenta competencias de autonomía y autorregulación.
- **Retroalimentación constante:** se establece una comunicación pedagógica fluida y continua entre docente y estudiante, en la que se proporcionan indicaciones claras, constructivas y motivadoras orientadas a optimizar el desempeño.
- **Integración con la planificación didáctica:** la evaluación formativa no se realiza de manera aislada. Está intrínsecamente vinculada a la planificación curricular, permite la adecuación de metas, contenidos y estrategias pedagógicas según las necesidades y diagnósticos obtenidos.
- **Diversificación e inclusión:** se emplean instrumentos variados, flexibles y contextualizados, que consideran los distintos estilos de aprendizaje, ritmos individuales y características socioculturales del grupo, favore la inclusión educativa.

Este concepto de evaluación requiere de docentes reflexivos, comprometidos con prácticas críticas y transformadoras, que comprendan la evaluación como una oportunidad para



reconfigurar los aprendizajes y promover el desarrollo integral y sostenible de sus estudiantes (Pasquel Flores, 2024). Por ende, la evaluación formativa debe entenderse como una filosofía educativa centrada en la mejora continua, la equidad y la calidad de todo el proceso formativo.

5. CONCLUSIÓN

La triangulación metodológica fortaleció la validez interpretativa del estudio, al permitir contrastar datos cuantitativos y cualitativos, evidenciando no solo tendencias estadísticas, sino también las causas estructurales, pedagógicas e institucionales que explican las percepciones estudiantiles sobre la evaluación formativa.

Existe una desconexión significativa entre la comunicación de los objetivos de aprendizaje y la explicitación de los criterios de evaluación, lo que genera una comprensión parcial del proceso evaluativo por parte de los estudiantes, pese a que una mayoría reconoce la claridad de los objetivos generales.

La claridad evaluativa depende en gran medida del nivel de desarrollo profesional docente, observándose que los docentes con mayor dominio técnico planifican y articulan adecuadamente objetivos, criterios e instrumentos, mientras que otros mantienen prácticas fragmentadas y poco socializadas.

La retroalimentación constituye el principal punto crítico del proceso evaluativo, ya que, aunque es valorada discursivamente por docentes y directivos, su implementación efectiva es limitada, poco específica y condicionada por restricciones de tiempo y sobrecarga laboral. El uso de rúbricas se sitúa entre la intención institucional y una implementación pedagógica desigual, lo que genera percepciones estudiantiles ambivalentes y limita su potencial formativo como herramienta de mejora del aprendizaje.

La participación estudiantil en la evaluación es baja y mayormente simbólica, evidenciando una brecha entre el discurso pedagógico centrado en el estudiante y las prácticas reales, particularmente en lo referido a coevaluación y toma de decisiones sobre el propio aprendizaje.

El logro académico percibido por los estudiantes ocurre a pesar de las deficiencias evaluativas, lo que sugiere que los aprendizajes se construyen mediante estrategias autónomas y apoyos externos, más que como resultado directo de procesos formativos sistemáticos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L. W. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Andrade, H., & Brookhart, S. M. (2020). *Classroom assessment & grading to assure mastery*. ASCD.
- Archivo General de la Nación de Bolivia & Ministerio de Cultura y Deporte de España. (s. f.). Fondo: Audiencia de Charcas (1538–1822). Censo-Guía de Archivos de España e Iberoamérica.
<http://censoarchivos.mcu.es/CensoGuia/fondoDetail.htm?id=1366659>
- Ausubel, D. P. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Trillas.
- Avalos, B., & Valenzuela, J. (2021). Evaluación docente: Un marco conceptual y una perspectiva comparada. *Revista Internacional de Educación*, 66(1), 1–15.
- Ayala-Chávez, N., Escobar-Ortiz, E., Gómez-Álvarez, G., & Andrade, A. (2025). Modelos de evaluación formativa y su influencia en los logros educativos en bachillerato. *Revista Científica Ciencia y Método*, 3(3), 28–41.
<https://revistacym.com/index.php/home/article/view/58>
- Bendezú Monge, T. (2025). Evaluación formativa para mejorar los aprendizajes: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(36), 681–698.
<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1901>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2024). *Género, educación y competencias en América Latina: Evidencia de la evaluación regional del aprendizaje* (Nota técnica). <https://publications.iadb.org/es/genero-educacion-y-competencias-en-america-latina-evidencia-de-la-evaluacion-regional-del>
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa* (2.^a ed.). La Muralla.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>



- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brookhart, S. M. (2023). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Casanova, M. Á. (2012). *La evaluación formativa en el aula*. Narcea.
- Cassany, D. (2019). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Creswell, J. W. (2018). *Diseño y evaluación de investigaciones mixtas* (2.^a ed.). Morata.
- Dao, N. B. (2025). Edgar Morin's views on complex thinking and some relations to current Vietnamese education. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 8(5), 2671–2679. <https://ijmra.in/v8i5/Doc/45.pdf>
- Denzin, N. K. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE.
- Education International. (2023). *Teacher-led learning circles for formative assessment: Full report of international research findings*. <https://www.ei-ie.org/en/item/29205>
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83–107. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/40264512>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27–36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Fernández Leandro, D. S. (2022). Logros de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 418–428. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642022000200418



- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.^a ed.). Morata.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- González, E. (2020). El pensamiento complejo de Edgar Morin: Una propuesta para la educación del siglo XXI. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1–20.
http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-41322020000100199
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Volume 1*. Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action: Volume 2*. Beacon Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2022). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Jardilino, J. R. (2020). Paulo Freire y la pedagogía crítica: Su legado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.
<https://www.redalyc.org/journal/6198/619865690003/html/>
- Mamani Quispe, L. (2023). La evaluación formativa como herramienta para el fortalecimiento del aprendizaje en el nivel secundario. *Revista Boliviana de Investigación Educativa*, 5(2), 44–59. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8145023>
- Ministerio de Educación. (2016). *Modelo educativo sociocomunitario productivo*.
<https://www.minedu.gob.bo/files/Modelo-Educativo-Sociocomunitario-Productivo.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021). *B.I.2 Tasa neta de escolarización por nivel educativo*.
<https://seie.minedu.gob.bo/reportes/indicadores/grupo6/b12>
- Ministerio de Educación. (2025). *Resolución Ministerial 001/2025: Reglamento de evaluación del desarrollo curricular*. https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/resoluciones-ministeriales/2025/Resolucion_001_2025_Subsistema_Regular.pdf



Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740>

Neuman, W. L. (2020). *Social research methods* (7th ed.). Pearson.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
<https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

OECD. (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. OECD Publishing.

Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550.
<https://doi.org/10.1080/02602930903541015>

Santos Guerra, M. A. (2023). *Evaluar con el corazón*. Graó.

Stiggins, R. (2020). From formative assessment to assessment FOR learning. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328. <https://doi.org/10.1177/003172170508700414>

Tobón, S. (2020). *Evaluación auténtica del aprendizaje*. Ecoe Ediciones.

UNESCO. (2017). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

Zabala, A., & Arnau, L. (2019). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

Zimmerman, B. J. (2022). Becoming a self-regulated learner. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zubizarreta, J. (2019). *The learning portfolio*. Jossey-Bass.

Conflicto de Intereses: Los autores afirman que no existen conflictos de intereses en este estudio y que se han seguido éticamente los procesos establecidos por esta revista. Además, aseguran que este trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en ninguna otra revista.



CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:

Nombres de autores e iniciales: María Elizabeth Mostacedo Herbas (MEMH).

1. Conceptualización: (MEMH)
2. Curación de datos: (MEMH)
3. Análisis formal: (MEMH)
4. Adquisición de fondos: (MEMH)
5. Investigación: (MEMH)
6. Metodología: (MEMH)
7. Administración del proyecto: (MEMH)
8. Recursos: (MEMH)
9. Software: (MEMH)
10. Supervisión: (MEMH)
11. Validación: (MEMH)
12. Visualización: (MEMH)
13. Redacción – Borrador original: (MEMH)
14. Redacción – Revisión y edición: (MEMH)

