

Explorando perspectivas y prácticas evaluativas en la educación: Un análisis del rol de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje *

Angélica Vera-Sagredo 

Docente Investigador Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción - Chile
avera@ucsc.cl

Francisco Cuvili-Constant 

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción - Chile
fcuvili@magisteredu.ucsc.cl

RESUMEN

PALABRAS CLAVE

Evaluación de los aprendizajes; profesores; finalidades de la evaluación; procedimientos; calificación

La evaluación desempeña un papel crucial en todas las etapas educativas al permitir la medición de avances y desafíos en el aprendizaje, alineándose con los estándares específicos para cada nivel y grado. No obstante, históricamente, este proceso se ha centrado principalmente en la verificación de los resultados de aprendizaje según metas preestablecidas, una perspectiva destacada por diversos expertos. El objetivo del estudio fue evaluar la percepción de los docentes sobre sus prácticas evaluativas y cómo estas difieren según diversas variables sociodemográficas. Este estudio, de naturaleza cuantitativa y descriptiva con un diseño transversal, empleó el cuestionario "Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes (E.A.E)" para analizar las prácticas evaluativas de 102 profesores en la región del Biobío, Chile. Los resultados principales revelaron que los docentes valoran la transparencia en los propósitos evaluativos y muestran una disposición hacia prácticas más inclusivas y reflexivas. Se observó una preferencia por la evaluación escrita y una conciencia de la importancia de la conexión entre la enseñanza y la evaluación. Sin embargo, también surgió una preocupación por la excesiva relevancia otorgada a las calificaciones, señalando posibles sesgos hacia los resultados numéricos en detrimento del proceso formativo.

Recibido 26/02/2024 Evaluado 16/04/2024 Aceptado 11/05/2024

* Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>) Published by Universidad Libre - Cali, Colombia.

Fuentes de financiación: Esta investigación no recibió financiación específica de alguna entidad de los sectores privados, públicos, comercial o sin fines de lucro".

Contribución de los autores

Todos los autores: Conceptualización, análisis formal, investigación, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

Cómo citar este artículo/How to cite: VERA-SAGREDO, Angélica; CUVILI-CONSTANT, Francisco. Explorando perspectivas y prácticas evaluativas en la educación: Un análisis del rol de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *En:* Entramado. Julio - Diciembre, 2024. vol. 20, no. 2, e-I 1279 p. 1-14 <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.11279>

Exploring evaluation perspectives and practices in education: An analysis of the role of evaluation in the teaching-learning process

ABSTRACT

KEYWORDS

Learning evaluation; teachers; purposes of the evaluation; procedures; qualification

Evaluation plays a crucial role in all educational stages, enabling the measurement of progress and challenges in learning while aligning with specific standards for each level and degree. However, historically, this process has primarily focused on verifying learning outcomes according to predetermined goals, a perspective emphasized by various experts. The objective of the study was to assess teachers' perceptions of their evaluation practices and how they vary based on sociodemographic variables. This quantitative and descriptive study, employing a cross-sectional design, utilized the "Evaluation of Student Learning (E.A.E)" questionnaire to examine the evaluation practices of 102 teachers in the Biobío region, Chile. The main findings revealed that teachers prioritize transparency in evaluation objectives and demonstrate a more inclusive and reflective approach. A preference for written assessments and an understanding of the vital link between teaching and evaluation were evident. Nevertheless, concerns about the undue emphasis placed on grades also surfaced, highlighting potential biases in numerical results at the expense of the formative process.

Explorando perspectivas e práticas avaliativas na educação: uma análise do papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE

Avaliação da aprendizagem; professores; propósitos da avaliação; procedimentos; marcação

A avaliação desempenha um papel fundamental em todas as etapas da educação, pois permite a mensuração do progresso e dos desafios na aprendizagem, alinhados a padrões específicos para cada nível e série. Historicamente, porém, esse processo tem se concentrado principalmente na verificação dos resultados da aprendizagem de acordo com metas preestabelecidas, uma perspectiva destacada por vários especialistas. O objetivo do estudo foi avaliar as percepções dos professores sobre suas práticas de avaliação e como elas diferem de acordo com diversas variáveis sociodemográficas. Este estudo, de natureza quantitativa e descritiva com um desenho transversal, usou o questionário "Evaluation of Student Learning (E.A.E)" para analisar as práticas avaliativas de 102 professores da região de Biobío, no Chile. Os principais resultados revelaram que os professores valorizam a transparência nos propósitos avaliativos e mostram uma disposição para práticas mais inclusivas e reflexivas. Houve uma preferência pela avaliação escrita e uma conscientização sobre a importância da conexão entre ensino e avaliação. No entanto, também houve preocupação com a ênfase excessiva na classificação, apontando para uma possível tendência a resultados numéricos em detrimento

I. Introducción

El tema de la evaluación ha sido objeto de amplios estudios e investigaciones, abordando diversos aspectos, posturas, teorías y prácticas. En el ámbito educativo, la evaluación juega un papel crucial. Sin embargo, para los estudiantes, suele estar estrechamente ligada a exámenes y calificaciones, mientras que para los profesores representa una preocupación que genera debate y dudas. A menudo, se percibe como una imposición externa al aula, centrada principalmente en la calificación. No obstante, cada vez se entiende más como una valoración y regulación del proceso de aprendizaje, facilitando el progreso y el logro de objetivos.

A pesar de su importancia, diversos factores como las prácticas de formación, la experiencia profesional, las políticas educativas y las características individuales de los docentes han dificultado la implementación de evaluaciones más

contextualizadas y centradas en el estudiante. Cambiar estos procesos requiere tiempo, ya que implica una reflexión profunda que permita a los profesores reconocer la necesidad de transformar sus prácticas de evaluación.

En este contexto, la evaluación del aprendizaje emerge como una herramienta pedagógica fundamental. Permite a los docentes identificar tanto las fortalezas como las debilidades, a nivel individual y grupal, de los estudiantes. Esto facilita la ejecución de estrategias para alcanzar los objetivos establecidos y, en caso necesario, ajustar el proceso educativo para superar las deficiencias detectadas. Por lo tanto, comprender las prácticas de evaluación de los docentes resulta crucial para identificar sus objetivos, los aspectos que evalúan, sus métodos y los resultados obtenidos.

La presente investigación se centra en examinar el perfil de distintos docentes en la región del Biobío, Chile, en relación con la evaluación de los estudiantes. Específicamente, se analizan las finalidades de la evaluación, qué evalúan los profesores, los instrumentos utilizados y cómo varían las calificaciones según diversas variables sociodemográficas. Por lo tanto, el objetivo del estudio fue evaluar la percepción de los docentes respecto a las distintas variables examinadas.

2. La evaluación y su impacto en el aprendizaje

La evaluación desempeña un papel esencial en cada etapa educativa al facilitar la medición de logros y obstáculos en el aprendizaje, ajustándose a estándares específicos para cada grado y nivel. A pesar de ello, este proceso ha estado mayormente orientado a verificar los resultados de aprendizaje según objetivos predefinidos, como indican [Prieto y Contreras \(2008\)](#), quienes señalan la complejidad del procedimiento, que involucra aspectos perceptibles y sutiles originados a partir de las concepciones que los profesores tienen sobre la enseñanza y la evaluación.

Conscientes de la importancia de la evaluación, los educadores adoptan diversas prácticas en el aula para valorar los resultados de aprendizaje. Dedican una parte significativa de su tiempo a actividades relacionadas con la evaluación, supervisando entornos, tomando decisiones sobre cómo y con qué frecuencia evaluar, y proporcionando retroalimentación a los estudiantes ([Marchant, 2012](#)). En este contexto, cobra relevancia la afirmación de [Santos \(2015\)](#), quien destaca que la evaluación es un componente crucial del currículum, ya que su valor de cambio es innegable: “Dado que el éxito se logra a través de la evaluación, es crucial realizarla de manera adecuada” (p. 128).

Para cambiar la perspectiva sobre los objetivos de la evaluación, es esencial que el cuerpo docente posea conocimientos claros sobre el propósito de la evaluación, qué aspectos evaluar, cuándo llevar a cabo la evaluación y, sobre todo, cómo utilizar los resultados obtenidos ([Flores y Croda, 2024](#)). Investigaciones indican que las prácticas docentes tienden a centrarse en la reproducción y el control del conocimiento de los estudiantes, priorizando enfoques evaluativos predominantemente instrumentales y memorísticos que dan importancia a los resultados en términos de rendimiento, capacidad reproductiva y esfuerzo individual ([Reyes, Díaz, Pérez, Marchena y Sosa, 2020](#); [Santos, 2015](#); [Vera, Poblete y Díaz, 2017](#)).

En el ámbito educacional, la toma de decisiones pedagógicas es relevante en momentos específicos del proceso evaluativo, proporcionando lineamientos que permitirán alcanzar objetivos y mejorar la calidad de la educación ([Ibarra-Sáiz y Rodríguez, 2020](#)). La mejora continua de la calidad educativa implica la evaluación de logros, llevando al desarrollo de reformas educativas y distintos tipos de evaluación que favorezcan el currículum y los procesos de aprendizaje. La evaluación, entendida como una decisión técnico-pedagógica, se basa en criterios que fortalecen prácticas y estrategias adecuadas y contextualizadas ([Sandoval, Maldonado y Tapia, 2022](#)).

A pesar de los desafíos y limitaciones, la evaluación educativa se concibe en el contexto actual como un proceso constante, de cambios y ajustes contextualizados a cada realidad pedagógica, buscando mejorar los procesos educativos ([Remolina-Caviedes, 2020](#)). Aunque a menudo se asocia con la búsqueda del valor del objeto de conocimiento, perpetuando enfoques controladores y selectivos ([Jiménez, 2019](#); [Otero-Saborido y Vásquez-Ramos, 2019](#)), la evaluación se considera una práctica educativa que busca elevar la conciencia crítica-colectiva y promover la transformación social y la liberación a través de la realización de facultades ([Azambuya, 2020](#)). En este sentido, la evaluación debe ser continua, formativa e integradora, incluyendo una revisión y reflexión sobre las prácticas docentes ([Espinoza, 2022](#); [Jareño y López, 2015](#)).

El Ministerio de Educación de Chile, a través del Currículum Nacional, concibe la evaluación como un proceso continuo liderado por profesionales de la educación y estudiantes, destinado a obtener e interpretar los aprendizajes y tomar decisiones que promuevan el progreso en la trayectoria de aprendizaje ([Ministerio de Educación, 2023](#)). La expectativa

de mejorar la calidad educativa supone necesariamente la evaluación de logros, apuntando al desarrollo de reformas educacionales y distintos tipos de evaluación que favorezcan el currículum y los procesos de aprendizaje ([Sandoval et al., 2022](#)). La evaluación, entonces, se entiende como una decisión técnico-pedagógica orientadora, dependiente de las necesidades del contexto y condicionada por los equipos de gestión institucional ([Espinoza, 2022](#)).

Reforzando esta idea, [Otero y Vásquez \(2019\)](#) señalan que la evaluación educativa en el aula se potencia cuando el profesorado tiene referencias normativas curriculares determinadas por objetivos e indicadores de logro, cerrando la evaluación a una mera comprobación técnica, un currículum destinado a la «estandarización» sin considerar enfoques interpretativos para comprender y profundizar cómo se desarrolla la evaluación en diversos contextos y factores que influyen en la misma.

En definitiva, la evaluación para el aprendizaje tiene que ser percibida por parte de los estudiantes como una evaluación rigurosa, útil e interesante, lo que supone nuevos retos futuros ([Ibarra-Sáiz y Rodríguez, 2020](#); [Sepúlveda, Payahuala, Lemarie y Opazo, 2017](#)). La evaluación de los aprendizajes también puede entenderse como la formulación de diversos juicios de valor que buscan mejorar ciertos procesos pedagógicos, determinados por la valoración de carácter profesional, ya que es realizada en la mayoría de los casos por los docentes según sus responsabilidades. Esto se transforma en una instancia condicionada por múltiples factores ([Hurtado, 2020](#)). En este sentido, la evaluación se convierte en un factor importante en la obtención de resultados, permitiendo medir el desarrollo cognitivo de los estudiantes, así como ciertas habilidades y destrezas, que dependen de indicadores de logro esperados.

Sin embargo, la evaluación tiene efectos mínimos cuando no contribuye a aprendizajes que conduzcan a la mejora. Cuando los estudiantes asumen un rol activo en la evaluación, este proceso se vuelve efectivo. Por lo tanto, la evaluación orientada al aprendizaje proporciona a los estudiantes información de calidad, clara y comprensible, además de ofrecer referencias sobre los criterios utilizados y los resultados esperados ([Muñoz-Moreno y Lluch, 2021](#)). A pesar de ello, la evaluación se sigue centrando demasiado en el interés por un resultado, y hoy en día, su enfoque está determinado por entender la evaluación de los procesos de aprendizaje como un medio para contribuir al desarrollo de competencias.

Para [Ibarra-Sáiz y Rodríguez \(2020\)](#) es esencial poner énfasis en la evaluación continua del progreso de los estudiantes, no solo en la comprobación final a través de un resultado numérico. Debe estar sustentada en diversos focos de interés, como la participación de los estudiantes y una retroalimentación efectiva para lograr tareas de calidad. Como señalan [Flores y Croda \(2024\)](#), el cambio en estos procesos requiere tiempo, ya que implica una formación reflexiva que permita a los profesores reconocer la necesidad de transformar sus prácticas evaluativas.

La evaluación del aprendizaje es una herramienta pedagógica fundamental que permite a los docentes identificar las fortalezas y debilidades tanto de los estudiantes individuales como del grupo en su conjunto. Esto facilita la implementación de acciones estratégicas para alcanzar los objetivos establecidos y, si es necesario, redirigir el proceso educativo para superar las deficiencias y limitaciones detectadas ([Ley y Espinoza, 2021](#)). Por lo tanto, es crucial conocer las prácticas evaluativas de los docentes para identificar sus propósitos, los aspectos que evalúan, sus procedimientos y las calificaciones obtenidas.

Con base a lo anteriormente expuesto, el estudio aborda las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Cuál es el perfil de los docentes respecto a la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes?; (2) ¿Existen diferencias significativas entre las finalidades de la evaluación, qué evalúan los profesores, los instrumentos evaluativos utilizados y la calificación respecto a los datos sociodemográficos de los profesores (sexo, edad, años de experiencias, tipo de establecimiento y formación recibida)?

3. Metodología

3.1 Método

Para alcanzar los objetivos de este estudio, se empleó un enfoque cuantitativo descriptivo a través de un diseño transversal. Las variables seleccionadas están directamente alineadas con los objetivos de la investigación. Por lo tanto, se evaluaron las siguientes variables: a) Propósitos de la evaluación; b) Contenido evaluado; c) Métodos e instrumentos de evaluación; d) Calificación; e) Variables sociodemográficas (género, formación, dependencia administrativa, años de experiencia laboral).

En consonancia con las normativas éticas establecidas en los protocolos internacionales para investigaciones de esta índole, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, quienes colaboraron de manera voluntaria, y se aseguró la confidencialidad de sus respuestas. Cabe destacar que todos los procedimientos empleados en la realización de este estudio han seguido los principios éticos para investigaciones en seres humanos, según la Declaración de Helsinki actualizada durante la 64ª Asamblea General en Fortaleza, Brasil, en octubre de 2013. Es relevante señalar que no existe conflicto de interés entre los autores de esta investigación y que no se recibió respaldo financiero de fuentes externas para su ejecución.

3.2. Muestra

Se utilizó una muestra no probabilística por conveniencia, la que quedó conformada por 102 profesores de distintos establecimientos educacionales de la región del Biobío, Chile. Del total de la muestra 71 (69,65%) corresponde al sexo femenino y 31 (30,4%) al sexo masculino. Los docentes tienen entre 24 y 72 años con una media de 41,62. Respecto a las dependencias administrativas en las que ejercen el 62,7% pertenecen a establecimientos particulares subvencionados, 26,5% a establecimientos públicos, el 7,8% a corporaciones y el 2,9% a instituciones particulares. En cuanto a la formación del profesorado el 41,2% tiene solo formación de pregrado, 33,3% magister, 19,6% diplomados y el 5,9% diplomado específico en evaluación.

3.3. Instrumentos

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes (E.A.E.). Este instrumento fue desarrollado por [Alfageme, Miralles y Monteagudo \(2011\)](#). La escala evalúa la percepción del profesorado respecto a los procedimientos evaluativos que utilizan los docentes. El instrumento cuenta con 68 ítems dividido en cuatro dimensiones. La primera denominada Finalidades o propósitos de la evaluación (21 ítems), del tipo, “La evaluación me ayuda a obtener datos específicos para orientar a los alumnos”. La segunda denominada Qué evalúa (12 ítems), del tipo, “Lo que un estudiante pone en los exámenes refleja claramente lo que sabe”. La tercera denominada Procedimientos e instrumentos de evaluación (25 ítems), del tipo, “Para mí la recuperación es la repetición de pruebas”. La cuarta está relacionada con la calificación (10 ítems), del tipo, “Las calificaciones dadas por el profesorado son objetivas, es decir, reflejan una valoración objetiva del conocimiento del alumnado”. Las afirmaciones son presentadas en una escala Likert de cuatro puntos que va desde Totalmente de acuerdo (3) hasta Totalmente en desacuerdo (0). El índice de confiabilidad de esta versión resultó apropiado con un alfa de Cronbach de 0,868 para el Factor 1, .734 para el Factor 2, .859 para el Factor 3 y .726 Factor 4 ([Hu y Bentler, 1999](#)).

3.4. Procedimiento y análisis de datos

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de manera masiva y en formato online, abarcando a todos los profesores de la muestra. Con respecto a los objetivos del estudio, en primer lugar, se realizaron análisis descriptivos para comprender el perfil de los profesores en relación con los ítems examinados. En segundo lugar, con el fin de evidenciar posibles diferencias entre grupos (sexo, edad, años de experiencia, dependencia administrativa y formación académica), se procedió a examinar de manera descriptiva y comparativa las medias alcanzadas en cada una de las dimensiones de la escala. Se evaluó la significancia de estas diferencias mediante las pruebas t de Student y ANOVA. Previo a los análisis, se verificaron los supuestos de normalidad a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, la homogeneidad mediante la prueba de Levene, y se evaluó la independencia de residuos. Los resultados indicaron la pertinencia de utilizar pruebas paramétricas en la investigación. Como parte del protocolo de investigación, se implementó la creación de un libro de códigos para garantizar la correcta tabulación de los datos. Todos los análisis estadísticos se llevaron a cabo utilizando el paquete SPSS v. 23.0.

4. Resultados

4.1. Análisis descriptivos de todas las dimensiones revisadas

En los resultados descriptivos de los ítems relacionados con la dimensión de “Finalidades o propósitos de la evaluación”, se destaca que las afirmaciones mejor valoradas guardan relación con aspectos como “Explico claramente a los alumnos cuál es el propósito de la evaluación” (M=2,65; DE=0,608), “La evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora” (M=2,54; DE=0,640) y “La evaluación me sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje” (M=2,54; DE=0,655). En términos generales, los docentes consideran que los propósitos fundamentales de la evaluación están

definidos por la necesidad de que los estudiantes comprendan claramente los aspectos que serán evaluados, y que los instrumentos de evaluación les brindan la oportunidad de mejorar y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación con los ítems menos valorados, se observaron calificaciones más bajas en “El único que debe ser objeto de evaluación es el alumno” ($M=0,46$; $DE=0,740$) y “No me siento cómodo cuando tengo que explicar cómo evalúo o tengo que justificarlo” ($M=0,74$; $DE=0,984$). Estos resultados podrían interpretarse como una disposición de los docentes a considerar la evaluación como un proceso que también abarca su desempeño como profesionales de la educación, reconociendo la importancia de justificar y explicar las decisiones evaluativas que toman (Ver [Tabla 1](#)).

Tabla 1.

Análisis descriptivos de la dimensión Finalidades o propósitos de la evaluación según la percepción de los profesores (Media, desviación estándar, asimetría y Curtosis)

Ítems	Media	Desviación estándar	Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
La evaluación no debe ser responsabilidad exclusiva mía (como docente).	1,72	1,075	-,431	,239	-1,052	,474
Explico claramente a los alumnos cuál es el propósito de la evaluación.	2,65	,608	-1,802	,239	3,385	,474
La evaluación me permite elegir y priorizar un estilo de enseñanza concreto	2,16	,841	-,611	,239	-,533	,474
La evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora.	2,54	,640	-1,075	,239	,067	,474
Como profesor empleo la evaluación para motivar a los alumnos y para que vean su progreso.	2,40	,679	-,896	,239	,465	,474
La evaluación me permite proporcionar información a agentes externos o internos (comunidad escolar, familia...).	2,43	,653	-,939	,239	,792	,474
La evaluación me ayuda a medir los logros de los estudiantes.	2,39	,677	-,671	,239	-,631	,474
Entiendo la evaluación en relación con los objetivos de la institución escolar.	2,10	,802	-,532	,239	-,330	,474
Empleo las actividades de evaluación totalmente integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	2,48	,685	-1,151	,239	,829	,474
La evaluación me sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje	2,54	,655	-1,333	,239	1,518	,474
Adapto la dificultad de los exámenes al nivel de la clase.	2,46	,753	-1,422	,239	1,746	,474
La función social de la evaluación es legitimar la selección y jerarquización impuesta por el sistema social al sistema educativo.	1,59	,999	-,187	,239	-,997	,474
La evaluación me ayuda a obtener datos específicos para orientar a los alumnos.	2,36	,742	-,998	,239	,583	,474
No me siento cómodo cuando tengo que explicar cómo evalúo o tengo que justificarlo.	,74	,984	1,129	,239	,090	,474
Considero que la valoración del aprendizaje de los estudiantes es una de las tareas más difíciles	1,95	,860	-,666	,239	,010	,474
Considero que la valoración del aprendizaje de los estudiantes es una de las tareas que más tiempo me ocupa	1,96	,843	-,531	,239	-,217	,474
Estoy capacitado para realizar las evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes	2,49	,671	-1,166	,239	1,000	,474

ítems	Media	Desviación estándar	Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
La evaluación absorbe a menudo la mejor parte de la energía de estudiantes y docentes	1,86	,965	-,461	,239	-,732	,474
El único que debe ser objeto de evaluación es el alumno	,46	,740	1,855	,239	3,507	,474
La evaluación debe centrarse en detectar lo que el alumnado no sabe	,89	,974	,613	,239	-,914	,474

Fuente: Elaboración propia.

En relación con los resultados descriptivos sobre qué evalúa el docente, se destaca que sus evaluaciones se centran en aspectos como “Adapto los contenidos evaluados a los contenidos enseñados” ($M=2,54$; $DE=0,670$) y “Evalúo a cada estudiante en relación con los objetivos establecidos” ($M=2,51$; $DE=0,714$). Estos resultados indican que las evaluaciones están primordialmente vinculadas a los contenidos enseñados y los objetivos preestablecidos. En contraste, los ítems menos valorados incluyen afirmaciones como “En la evaluación no hago una selección, consciente o inconsciente, del contenido” ($M=0,54$; $DE=0,829$) y “Siempre hay un elemento de azar en la prueba porque sólo pregunto una parte de lo enseñado: no evalúo todo lo que se enseña” ($M=0,58$; $DE=0,838$). En este sentido, se infiere que la mayoría de los docentes no considera elementos sorpresa en las evaluaciones realizadas y, por el contrario, existe una selección consciente de los contenidos que serán evaluados (Ver [Tabla 2](#)).

Tabla 2.

Análisis descriptivos de la dimensión Qué evalúa según la percepción de los profesores (Media, desviación estándar, asimetría y Curtosis)

ítems	Media	Desviación estándar	Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Evalúo a cada estudiante en relación con los objetivos establecidos.	2,51	,714	-1,450	,239	1,816	,474
Sobre todo, evalúo los contenidos conceptuales.	1,39	,956	,107	,239	-,904	,474
Adapto los contenidos evaluados a los contenidos enseñados	2,54	,670	-1,354	,239	1,407	,474
En la evaluación no hago una selección, consciente o inconsciente, del contenido	,54	,829	1,577	,239	1,853	,474
Siempre hay un elemento de azar en la prueba porque sólo pregunto una parte de lo enseñado: no evalúo todo lo que se enseña	,58	,838	1,345	,239	,967	,474
Una buena práctica evaluadora es adaptar la evaluación, no a cada materia, sino a las características de cada alumno	2,17	,833	-,847	,239	,253	,474
Como profesor puedo identificar todos los errores y aciertos del estudiante en su aprendizaje	1,68	,858	-,183	,239	-,560	,474
Considero que la evaluación debe basarse en la comprensión de cómo aprende el alumnado	2,09	,785	-,659	,239	,211	,474
La evaluación debe acomodarse a las diferencias individuales de los estudiantes	2,21	,775	-,637	,239	-,251	,474
Considero que los estudiantes alcanzan su éxito escolar realizando el mínimo esfuerzo	,65	,930	1,293	,239	,600	,474
Lo que un estudiante pone en los exámenes refleja claramente lo que sabe	,75	,801	,828	,239	,083	,474
Los estudiantes aprenden mucho más de lo que se puede comprobar en una prueba	2,28	,894	-1,274	,239	,981	,474

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los procedimientos e instrumentos de evaluación empleados por los docentes, se destaca que la mayoría del profesorado coincide en que “La evaluación del alumno mediante pruebas es la práctica más extendida y utilizada”

($M=2,29$; $DE=0,739$) y que “La autoevaluación contribuye a la autorregulación del trabajo y el aprendizaje del alumno” ($M=2,17$; $DE=0,719$). Por otro lado, las afirmaciones menos valoradas incluyen “Como profesor, no modifico mis métodos de evaluación” ($M=0,54$; $DE=0,753$) y “No es igual aprobar en distintos momentos; otorgo una calificación más alta a aquellos que aprueban en el primer intento” ($M=0,71$; $DE=0,918$) (Ver [Tabla 3](#)).

Tabla 3.

Análisis descriptivos de la dimensión Procedimientos e instrumentos de evaluación según la percepción de los profesores (Media, desviación estándar, asimetría y Curtosis)

Ítems	Media	Desviación estándar	Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Evalúo aspectos concretos y cuantificables antes que procesos o competencias	1,40	1,017	,157	,239	-1,063	,474
Las prácticas de evaluación convencionales impiden el cambio de mi práctica docente. Debo cambiar la evaluación para cambiar mi pedagogía	1,59	,948	-,223	,239	-,827	,474
Pienso que las prácticas de evaluación convencionales impiden la innovación	1,88	,893	-,275	,239	-,811	,474
Considero que un cambio en la evaluación no lleva automáticamente a la mejora de la calidad de la educación	1,79	,937	-,311	,239	-,782	,474
El profesor tiene libertad de disponer, dentro de los límites tolerados por el sistema, de amplio margen de maniobra para interpretar las reglas de evaluación	1,91	,880	-,359	,239	-,659	,474
Habitualmente evalúo a los alumnos al final del proceso de enseñanza-aprendizaje	1,07	,957	,414	,239	-,881	,474
Como profesor no cambio mis métodos de evaluación	,54	,753	1,281	,239	,994	,474
Para evaluar correctamente necesito emplear una gran variedad de instrumentos	1,92	1,021	-,409	,239	-1,078	,474
Los procedimientos de enseñanza o de evaluación pueden ser los responsables de buena parte del fracaso escolar	1,81	,864	-,284	,239	-,576	,474
Utilizo poco los procedimientos de evaluación cualitativos (cuadernos, trabajos, observación, etc.) porque sus subjetivos	,89	,866	,585	,239	-,556	,474
La evaluación diagnóstica es más de exigencia administrativa que de interés pedagógico	1,16	1,088	,482	,239	-1,066	,474
La prueba es el instrumento más objetivo: es necesario e imprescindible para evaluar	,75	,826	,917	,239	,252	,474
La evaluación del alumno por medio de pruebas es la práctica más extendida y utilizada	2,29	,739	-,682	,239	-,321	,474
La comprobación de los resultados del alumnado es una actividad de clase muy habitual, incluso llega a ser la más frecuente	1,90	,764	-,238	,239	-,370	,474
Las pruebas favorecen a determinados grupos sociales (casi siempre a clases medias y alumnos autóctonos) y no proporcionan una igualdad de oportunidades	1,49	1,041	,080	,239	-1,154	,474
La vida escolar se reduce a una permanente preparación de pruebas	1,51	1,012	-,056	,239	-1,074	,474
Empleo la autoevaluación como complemento de otros procedimientos de evaluación	1,96	,757	-,074	,239	-,882	,474
La autoevaluación ayuda a la autorregulación del trabajo y el aprendizaje del alumno	2,17	,719	-,423	,239	-,389	,474
El alumnado no tiene capacidad ni seriedad para determinar si ha aprendido o no	1,04	,974	,445	,239	-,936	,474

Ítems	Media	Desviación estándar	Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Los partidarios de las evaluaciones frecuentes suelen destacar la motivación como principal objetivo y afirman que los estudiantes trabajan más si saben que van a ser evaluados	1,86	,845	-,235	,239	-,655	,474
Considero que es fácil evaluar mediante la observación directa	1,65	,981	-,133	,239	-,985	,474
Para mí la recuperación es la repetición de pruebas	,78	,875	,800	,239	-,326	,474
No es lo mismo aprobar en un momento u otro, doy mayor nota a los que aprueban en la primera oportunidad	,71	,918	1,170	,239	,434	,474
Mi evaluación final es simplemente un promedio de los resultados de las evaluaciones parciales realizadas a lo largo del curso	1,31	1,053	,169	,239	-1,189	,474

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados descriptivos relacionados con las calificaciones otorgadas a los estudiantes indican que, según la percepción del profesorado, "Las calificaciones constituyen la principal preocupación de padres y alumnos" ($M=2,51$; $DE=0,671$), y que los estudiantes asignarían mayor importancia a las pruebas que a los trabajos y actividades en clase, principalmente por la calificación final que reciben ($M=2,09$; $DE=0,966$). Además, se observa que el profesorado no estaría completamente de acuerdo con la afirmación de que la calificación numérica es superior a la valoración cualitativa mediante adjetivos ($M=0,94$; $DE=0,877$) (Ver [Tabla 4](#)).

Tabla 4.

Análisis descriptivos de la dimensión evaluación según la percepción de los profesores (Media, desviación estándar, asimetría y Curtosis)

Ítems	Media	Desviación estándar	Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
La evaluación de mis alumnos se reduce a una calificación	1,18	1,075	,370	,239	-1,160	,474
Las calificaciones dadas por el profesorado son objetivas, es decir, reflejan una valoración objetiva del conocimiento del alumnado	1,68	,834	-,474	,239	-,222	,474
Considero que un mayor número de cuestiones en la prueba implica unas preguntas más sencillas y la obtención de mejores resultados	1,25	,917	,277	,239	-,720	,474
La trascendencia de las calificaciones proviene del valor que se les da desde el punto de vista social	1,92	,898	-,598	,239	-,282	,474
Las calificaciones condicionan el futuro del alumnado	1,53	1,096	-,030	,239	-1,301	,474
Las notas son un medio para controlar el trabajo y el comportamiento de mis estudiantes	1,30	,993	,158	,239	-1,034	,474
La calificación por números es mejor que la valoración cualitativa mediante adjetivos (notable, sobresaliente...)	,94	,877	,385	,239	-,986	,474
Se ha exagerado la importancia de las notas, pues no tienen la precisión que se les pretende dar; querer medir en décimas implica aspirar a una exactitud inexistente en evaluación educativa	1,87	,930	-,419	,239	-,683	,474
Las calificaciones constituyen la principal preocupación de padres y alumnos	2,51	,671	-1,440	,239	2,401	,474
Mis alumnos dan más importancia a las pruebas que a los trabajos y actividades de clase, por la calificación final que reciben	2,09	,966	-,718	,239	-,565	,474

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Diferencias entre el género, años de experiencia, dependencias y formación de los profesores

Los resultados revelan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en algunos de los ítems analizados. En relación a lo que evalúan los docentes, se observan discrepancias a favor de los hombres en el ítem que aborda la presencia de azar en las pruebas, donde el grupo masculino muestra una puntuación más alta ($M_m=0.41$, $DE=0.748$, $M_h=0.84$, $DE=0.934$; $t(100) -2,472$, $p < 0.05$). Asimismo, se registran diferencias significativas en dos ítems de la categoría de Procedimientos e instrumentos, ambas a favor de los hombres. El primero está relacionado con la percepción de que la evaluación diagnóstica es más una exigencia administrativa que un interés pedagógico ($M_m=0.76$, $DE=0.853$, $M_h=1.19$, $DE=0.833$; $t(100) -2,374$, $p < 0.05$). El segundo se refiere a la creencia de que no es lo mismo aprobar en distintos momentos, ya que otorgan una calificación más alta a quienes aprueban en la primera oportunidad ($M_m=0.58$, $DE=0.856$, $M_h=1.00$, $DE=1.000$; $t(100) -2,374$, $p < 0.05$). Estos resultados sugieren que, a diferencia de las mujeres, los hombres podrían percibir la evaluación diagnóstica como un requisito administrativo, evaluarían conocimientos no abordados y aplicarían diferentes estándares en distintos momentos de evaluación.

En relación con la calificación, se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas, todas ellas a favor de los hombres, en varios ítems. En particular, en “Las notas son un medio para controlar el trabajo y el comportamiento de mis estudiantes” ($M_m=1.17$, $DE=1.014$, $M_h=1.61$, $DE=0.882$; $t(100) -2,112$, $p < 0.05$), “Se ha exagerado la importancia de las notas, pues no tienen la precisión que se les pretende dar; querer medir en décimas implica aspirar a una exactitud inexistente en evaluación educativa” ($M_m=1.69$, $DE=0.950$, $M_h=2.29$, $DE=0.739$; $t(100) -3,125$, $p < 0.05$), “Las calificaciones constituyen la principal preocupación de padres y alumnos” ($M_m=2.41$, $DE=0.709$, $M_h=2.74$, $DE=0.514$; $t(100) -2,360$, $p < 0.05$) y “Mis alumnos dan más importancia a las pruebas que a los trabajos y actividades de clase, por la calificación final que reciben” ($M_m=1.92$, $DE=1.011$, $M_h=2.48$, $DE=0.724$; $t(100) -2,827$, $p < 0.05$) (Ver [Tabla 5](#)).

Tabla 5.

Medias (desviación típica) y comparaciones de profesores según el género respecto a las variables examinadas (prueba t y significancia).

Dimensiones	Ítems	Mujeres		Hombres		t	Sig
		M	DE	M	DE		
Qué evalúa	Siempre hay un elemento de azar en la prueba porque sólo pregunto una parte de lo enseñado: no evaluó todo lo que se enseña	,41	,748	,84	,934	-2,472	,015
	La evaluación diagnóstica es más de exigencia administrativa que de interés pedagógico	,76	,853	1,19	,833	-2,374	,019
Procedimientos e instrumentos de evaluación	No es lo mismo aprobar en un momento u otro, doy mayor nota a los que aprueban en la primera oportunidad	,58	,856	1,00	1,000	-2,177	,032
	Las notas son un medio para controlar el trabajo y el comportamiento de mis estudiantes	1,17	1,014	1,61	,882	-2,112	,037
Calificación	Se ha exagerado la importancia de las notas, pues no tienen la precisión que se les pretende dar; querer medir en décimas implica aspirar a una exactitud inexistente en evaluación educativa	1,69	,950	2,29	,739	-3,125	,002
	Las calificaciones constituyen la principal preocupación de padres y alumnos	2,41	,709	2,74	,514	-2,360	,020
	Mis alumnos dan más importancia a las pruebas que a los trabajos y actividades de clase, por la calificación final que reciben	1,92	1,011	2,48	,724	-2,827	,006

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la administración de los distintos establecimientos, se identificaron diferencias estadísticamente significativas en una de las finalidades de la evaluación, específicamente en el ítem “El único que debe ser objeto de evaluación es el alumno” ($F(1,101) = 3.905$, $p < 0.05$). Las comparaciones múltiples indican que estas diferencias se observaron entre los establecimientos municipales y los particulares subvencionados ($M=0.85$, $DE=1.064$, respectivamente, $M=0.30$, $DE=0.525$). De manera similar, se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en uno de los ítems de la dimensión “Qué

evalúa”, específicamente en el ítem “Considero que la evaluación debe basarse en la comprensión de cómo aprende el alumnado” ($F(1,101) = 2.756, p < 0.05$). Las comparaciones múltiples para este ítem indican que las diferencias se presentaron entre los establecimientos pertenecientes a corporaciones y los de administración municipal ($M=1.13, DE=0.641$, respectivamente, $M=2.00, DE=0.877$).

En relación con las diferencias estadísticas por tipo de formación (solo estudios de pregrado, magíster, diplomado y diplomado en evaluación), se destacan varias disparidades significativas. Los docentes con solo estudios de pregrado superan a aquellos con diplomados específicos en evaluación en el ítem “Explico claramente a los alumnos cuál es el propósito de la evaluación” ($F(3,101) = 3.270, p < 0.05$).

Respecto al ítem “La evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora” ($F(3,101) = 2.973, p < 0.05$), se observan diferencias a favor de los profesores con magíster sobre los docentes con diplomado específico en evaluación. También, los profesionales con magíster superan significativamente a aquellos con diplomados en evaluación en “Como profesor empleo la evaluación para motivar a los alumnos y para que vean su progreso” ($F(3,101) = 2.891, p < 0.05$).

En el ítem “La evaluación me sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje” ($F(3,101) = 5.190, p < 0.05$), los profesores con magíster también muestran un desempeño superior en comparación con los docentes con diplomado en evaluación. Finalmente, se observan diferencias significativas entre docentes con magíster y aquellos con diplomados específicos en evaluación en “Estoy capacitado para realizar las evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes” ($F(3,101) = 3.564, p < 0.05$).

En conclusión, los datos indican que los docentes con un grado de magíster presentan una mayor eficacia en varios aspectos relacionados con la evaluación educativa en comparación con aquellos que solo poseen un diplomado en evaluación. Esto sugiere que una formación más avanzada y completa, como la obtenida a través de un programa de magíster, puede proporcionar habilidades y competencias más sólidas en el ámbito de la evaluación pedagógica (Ver [Tabla 6](#)).

Tabla 6.

Medias (desviación típica) y comparaciones de profesores según su formación académica y los ítems examinados (ANOVA y significancia).

Ítems	Formación Pregrado		Formación Magister		Formación diplomado		Formación diplomado en evaluación		F	p
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
Explico claramente a los alumnos cuál es el propósito de la evaluación	2,79	,415	2,62	,604	2,60	,598	2,00	1,265	3,270	,024
La evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora	2,43	,630	2,71	,524	2,65	,671	2,00	,894	2,973	,035
Como profesor empleo la evaluación para motivar a los alumnos y para que vean su progreso	2,43	,630	2,71	,524	2,65	,671	2,00	,894	2,891	,039
La evaluación me sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje	2,50	,595	2,74	,511	2,55	,605	1,67	1,211	5,190	,002
Estoy capacitado para realizar las evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes	2,50	,672	2,56	,561	2,60	,598	1,67	1,033	3,564	,017

Fuente: Elaboración propia.

No se observaron diferencias estadísticamente significativas relacionadas a la edad o años experiencia profesional.

5. Discusión

En relación con los análisis descriptivos de los ítems de la dimensión de las finalidades de la evaluación, los resultados revelan que los docentes valoran la transparencia en la comunicación de los propósitos evaluativos. Este reconocimiento concuerda con las afirmaciones de [Santos \(2015\)](#), quien destaca la evaluación como un componente crucial del currículum y su impacto en el éxito académico. Asimismo, se evidenció que el profesorado tiene una clara comprensión de la evaluación como una herramienta de mejora continua ([Sandoval et al., 2022](#)). La disposición de los docentes a considerar la evaluación como un proceso que involucra tanto al estudiante como al propio docente también se alinea con la perspectiva de [Otero-Saborido y Vásquez-Ramos \(2019\)](#).

Este estudio, en concordancia con investigaciones anteriores ([Santos, 2015](#); [Vera et al., 2017](#)), resalta la necesidad de cambiar la perspectiva hacia una evaluación que fomente la comprensión y mejora de los procesos educativos. La disposición manifestada por los docentes de considerar la evaluación como una práctica que implica a estudiantes y profesionales de la educación abre la puerta a la implementación de estrategias que promuevan la reflexión y la transparencia en el proceso evaluativo.

En cuanto a los resultados descriptivos sobre “Qué evalúa el docente”, se sugiere una conexión directa entre lo evaluado y lo enseñado, así como una alineación con los objetivos predefinidos. Este enfoque coincide con la importancia que [Ibarra-Sáiz y Rodríguez \(2020\)](#) atribuye a la toma de decisiones pedagógicas en la evaluación para alcanzar metas y mejorar la calidad educativa. La tendencia de los docentes a evitar elementos sorpresa y realizar una selección consciente de los contenidos evaluados indica que la evaluación se percibe como una práctica reflexiva y planificada. A pesar de la complejidad inherente a la evaluación, los docentes muestran compromiso con un enfoque que favorece la coherencia entre la enseñanza y la evaluación, respaldando las ideas de [Santos \(2015\)](#) y [Vera et al. \(2017\)](#). Esta coherencia se interpreta como una estrategia para asegurar que la evaluación cumpla su propósito de medir y mejorar el aprendizaje de los estudiantes de manera efectiva.

Se observa una preferencia clara por la evaluación escrita como el método más utilizado, en línea con las investigaciones de [Vera et al. \(2017\)](#). Además, se reconoce la importancia de involucrar a los estudiantes, por ejemplo, en la autoevaluación, en sus propios procesos evaluativos, respaldando la necesidad expresada por [Santos \(2015\)](#) de que la evaluación sea un proceso dialógico y orientado a la mejora continua. Los resultados indican una disposición al cambio y una apertura a considerar distintos enfoques y momentos de evaluación. En conjunto, estos hallazgos sugieren que los docentes están receptivos a prácticas evaluativas diversas, buscando equilibrar la evaluación escrita tradicional con métodos que fomenten la autorreflexión y la autorregulación de los estudiantes. Este enfoque se alinea con la idea de que la evaluación no debería limitarse a medir el rendimiento, sino que también debería contribuir al desarrollo integral de los estudiantes ([Azambuya, 2020](#)).

En lo que respecta a las calificaciones, se evidencia una significativa importancia social atribuida a estos procedimientos, destacada por estudiantes y sus familias como un indicador clave de éxito académico ([Santos, 2015](#)). No obstante, esta relevancia podría desviar la atención hacia los resultados numéricos en detrimento del proceso formativo de los estudiantes, centrándose más en las calificaciones como medidas finales que en el propio proceso de aprendizaje. Al respecto [Vera et al. \(2017\)](#) señala que para abordar esta problemática, es fundamental que los profesores consideren la evaluación como una fuente valiosa de información para reorientar y transformar sus prácticas. Esto requiere una comprensión profunda de las racionalidades y concepciones subyacentes que informan estas prácticas. Conocer estas racionalidades permite identificar los conocimientos profesionales y creencias de los docentes, lo que es crucial para valorar adecuadamente ciertos contenidos y habilidades, y así mejorar el proceso educativo en su totalidad.

Al explorar las disparidades entre hombres y mujeres en diversas dimensiones e ítems de evaluación, se revelan divergencias significativas. En primer lugar, los hombres exhiben una mayor propensión a percibir la evaluación como un proceso menos predecible. En segundo lugar, sostienen la percepción de que la evaluación diagnóstica está más orientada a las exigencias administrativas que a su interés pedagógico. En tercer lugar, tienden a adoptar una visión más crítica de las calificaciones, reconociendo sus limitaciones en la medición precisa y cuestionando la relevancia otorgada a estas calificaciones en el ámbito educativo.

Estas divergencias de género en las percepciones sobre la evaluación subrayan la importancia de considerar el género como un factor influyente en la formación docente y en el diseño de estrategias de evaluación inclusivas y sensibles a diversas perspectivas de género. Este hallazgo se respalda en investigaciones anteriores, como las realizadas por [Vera et al. \(2017\)](#), que también han subrayado la relevancia del género en la percepción y práctica educativa. La comprensión de estas diferencias puede contribuir significativamente a la implementación de enfoques más equitativos y adaptados a las necesidades específicas de cada género en el ámbito educativo.

Los resultados obtenidos en relación con la administración de establecimientos y la formación docente proporcionan una visión integral sobre la influencia de estos factores en las percepciones y prácticas evaluativas de los profesionales de la educación. En particular, se observa que los profesionales de los establecimientos municipales sostienen que la evaluación debería centrarse exclusivamente en los estudiantes como únicos sujetos de evaluación y fundamentarse en

la comprensión de cómo aprenden. Tal como lo señala Moreno-Olivos (2021) una de las principales dificultades en los aspectos evaluativos es que la evaluación sigue centrada en la figura del profesor. Estas estrategias tienden a enfocarse más en evaluar el aprendizaje que en utilizar la evaluación como una herramienta para el aprendizaje y como parte integral del proceso de aprendizaje. En este sentido, para mejorar las prácticas evaluativas, es crucial trasladar el enfoque de la evaluación del profesor al estudiante, permitiendo que la evaluación se convierta en un proceso bidireccional que fomente tanto la reflexión como el crecimiento continuo. Esto implica adoptar métodos de evaluación que no solo midan el rendimiento, sino que también faciliten el desarrollo integral de los estudiantes.

Las diferencias estadísticas por tipo de formación revelan que los docentes con un grado de magíster demuestran una mayor eficacia en varios aspectos de la evaluación educativa en comparación con aquellos que solo poseen un diplomado específico en evaluación. En particular, los profesores con magíster se destacan en la capacidad de emplear la evaluación como una herramienta de diálogo, comprensión y mejora, así como en la habilidad para motivar a los alumnos y para utilizar la evaluación en la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje, de esta misma forma lo señala el estudio de Vera et al. (2017). Además, estos docentes se consideran mejor capacitados para realizar evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes.

En contraste, los docentes con solo estudios de pregrado superan a aquellos con diplomados específicos en evaluación en la claridad con que explican el propósito de la evaluación a los alumnos. Estos hallazgos sugieren que una formación más avanzada y completa, como la obtenida a través de un programa de magíster, puede proporcionar habilidades y competencias más sólidas en el ámbito de la evaluación pedagógica, lo que resulta en una práctica docente más efectiva y enriquecedora.

6. Conclusiones

En conclusión, este estudio revela que los docentes valoran la transparencia en la comunicación de los propósitos evaluativos y entienden la evaluación como una herramienta para la mejora continua. Existe una conexión directa entre lo evaluado y lo enseñado, y los docentes muestran una preferencia por la evaluación escrita, pero también reconocen la importancia de involucrar a los estudiantes en sus procesos evaluativos. Sin embargo, persisten desafíos en cuanto a la relevancia otorgada a las calificaciones y las diferencias de género en las percepciones sobre la evaluación. La formación avanzada parece fortalecer las competencias evaluativas de los docentes. Se recomienda promover una evaluación más inclusiva, contextualizada y centrada en el estudiante, abordando las diferencias de género y fomentando la formación continua del profesorado.

Algunas limitaciones del estudio están relacionadas con el tamaño de la muestra, lo que podría afectar la generalización de los resultados. El diseño transversal del estudio limita la capacidad para establecer relaciones causales y comprender los cambios a lo largo del tiempo. Las proyecciones para futuras investigaciones podrían centrarse en el diseño de estrategias específicas que fomenten la transparencia en la comunicación de propósitos evaluativos, aprovechando la disposición de los docentes a considerar la evaluación como un proceso inclusivo. Se sugiere también explorar iniciativas para fortalecer la conexión entre la enseñanza y la evaluación, promover métodos de evaluación alineados con objetivos predefinidos y adaptar enfoques equitativos para abordar las disparidades de género y niveles de formación. ≡

Conflicto de intereses

Los autores manifiestan no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

1. ALFAGEME, Begoña; MIRALLES, Pedro; MONTEAGUDO, José. Diseño y validación de un instrumento sobre evaluación de la geografía y la historia en educación secundaria. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 2011. vol. 10, p. 48-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127610007>
2. AZAMBUYA, María Eugenia. La evaluación educativa: aproximación a un caso de 1° de la ESO. En *Márgenes, Revista de Educación*. 2020. vol. n° 1 (1), p. 240-262. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7153>
3. ESPINOZA, Eudaldo. La evaluación de los aprendizajes. En *Revista Conrado*. 2022. vol. 18 n° 85, p. 120-127. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000200120
4. FLORES, Emmanuel; CRODA, Gabriela. Concepciones de evaluación del aprendizaje. un análisis para la transformación de las prácticas evaluativas. En *Revista panamericana de pedagogía*. 2024. n° 37, p. 10-24. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2796>

5. HU, Li-tze; BENTLER, Peter. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. In *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*. 1999. vol. 6 n° 1, p. 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
6. HURTADO, Frank. Planificación y evaluación curricular: elementos fundamentales en el proceso educativo. En *Dissertare*. 2020. vol. 5 n° 2, p. 1-18. <https://revistas.uclave.org/index.php/dissertare/article/view/2928/1826>
7. IBARRA-SÁIZ, María Soledad; RODRÍGUEZ, Gregorio. Aprendiendo a evaluar para aprender en la Educación Superior. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 2020. vol. 13 n° 1, p. 5-8. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/12070>
8. JAREÑO, Francisco; LÓPEZ, Raquel. Actividades de evaluación continua - correlación con la calificación de la prueba final y efecto sobre la calificación final. Evidencia en Administración y Dirección de Empresas. En *Revista Complutense en Educación*. 2015. vol. 26 n° 2, p. 241-254. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.42948
9. JIMÉNEZ, José Alonso. Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo. En *Foro de Educación*. 2019. vol. 17 n° 27, p. 185-202.
10. LEY, Nelly; ESPINOZA, Eudaldo. Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. En *Revista Universidad y Sociedad*. 2021. vol. 13 n° 6, p. 363-370. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000600363&script=sci_arttext&tlng=pt
11. MARCHANT, Gregory. Classroom assessment practices: a survey of botswana primary and secondary school teachers. Ball State University Muncie. 2012.
12. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ciclo de la evaluación. 2023. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Evaluacion/>
13. MORENO-OLIVOS, Tiburcio. Cambiar la evaluación: Un imperativo en tiempos de incertidumbre. En *ALTERIDAD. Revista de Educación*. 2021. vol. 16 n° 22, 223-234. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>
14. MUÑOZ-MORENO, José; LLUCH, Luis. Evaluación para el aprendizaje de los estudiantes universitarios en la realidad confinada. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 2021. vol. 14 n° 2, p. 37-50. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.2.003>
15. OTERO-SABORIDO, Fernando; VÁSQUEZ-RAMOS, Francisco. (2019). La Evaluación Educativa en el Currículo LOMCE en Primaria: Análisis de los Currículos Autonómicos en Educación Física. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 2019. vol. 12 n° 1, p. 47-58. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.003>
16. PRIETO, Marcia; CONTRERAS, Gloria. Las concepciones que orientan las practicas evaluativa de los profesores: un problema a develar. En *Revista Estudios Pedagógicos*. 2008. vol. 34 n° 2, p. 245-262. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
17. REMOLINA-CAVIÉDES, Juan Francisco. Evaluación educativa y codeterminación de la producción escolar. En: *Revista Artigos*. 2020. vol. 28 n° 106, p. 135-155. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701629>
18. REYES, Carmen; DÍAZ, Alicia; PÉREZ, Rocío; MARCHENA, Rosa; SOSA, Fátima. La evaluación del aprendizaje: percepciones y prácticas del profesorado Universitario. En *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. 2020. vol. 24 n° 1. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8449>
19. SANDOVAL, Pedro; MALDONADO, Ana; TAPIA, Mónica. Evaluación educativa de los aprendizajes: conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. En *Páginas de Educación*. 2022. vol. 15 n° 1, p. 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
20. SANTOS, Miguel. Corazones, no solo cabezas en la Universidad. Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación. En *REDU, Revista de Docencia Universitaria*. 2015. vol. 13 n° 2, p. 125-142. <https://riunet.upv.es/handle/10251/137679>
21. SEPÚLVEDA, Alejandro; PAYAHUALA, Héctor; LEMARIE, Fernando; OPAZO, Margarita. ¿Cómo evalúan el aprendizaje los profesores de matemática?: percepción de los estudiantes de escuelas básicas municipalizadas de la décima región. En *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*. 2017. vol. 16 n° 30, p. 63-79. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/347>
22. SAGREDO, Angélica; POBLETE CORREA, Susana; DÍAZ LARENAS, Claudio (2017). Percepción de los docentes chilenos sobre sus perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas en el aula. En *Estudios pedagógicos*. 2017. vol. 43 n° 3, p. 361-372. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300021>