

Artículo de revisión

Cómo citar: Medina Cobo O. (2026). La evaluación educativa: de medir resultados a un proceso de construcción colectiva. *Praxis Pedagógica*, 26(41), 62-80. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.26.41.2026.62-80>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 24 noviembre 2024

Aceptado: 7 julio 2025

Publicado: 22 mayo 2026

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

La evaluación educativa:
de medir resultados a un proceso
de construcción colectiva
Un análisis histórico interpretativo
sobre el desarrollo de la evaluación educativa

Educational evaluation:
from measuring results to a
process of collective construction
An interpretive historical analysis of
the development of educational assessment

Avaliação educacional: da
medição de resultados a um
processo de construção coletiva
Uma análise histórica interpretativa sobre
o desenvolvimento da avaliação educacional

Resumen

Este artículo de revisión, derivado de la tesis doctoral del autor, analiza la transformación de la evaluación educativa utilizando revisión documental fundamentada en procesos históricos. Una de las dificultades para comprender la evaluación educativa actual es la ausencia de un acuerdo sobre las fases de su desarrollo histórico. A partir de esta problemática, se revisan y analizan documentos elaborados por especialistas en la materia, de los cuales se extraen cuatro etapas concretas: la medición, la conexión entre evaluación y currículo, la rendición de cuentas y la evaluación enfocada en la participación y el consenso. Finalmente, se destaca que la evaluación actual como teoría y práctica es un proceso de diálogo y construcción colectiva dependiente de la comunidad participante y el contexto, en el cual convergen atributos de los diferentes momentos de su construcción.

Palabras claves: evaluación educativa, evaluación del rendimiento, historia de la educación, políticas educativas.

Orlando Medina Cobo

Institución Educativa Escuela Normal Superior Farallones de Cali
Universidad de San Buenaventura - Cali
<https://orcid.org/0000-0003-0183-7892>
orlando.medina@correounivalle.edu.co
Colombia



Abstract

This reflective article, based on the author's doctoral dissertation, analyzes the transformation of educational assessment through a literature review grounded in historical processes. One of the challenges in understanding contemporary educational assessment is the lack of consensus regarding the phases of its historical development. Based on this issue, documents prepared by specialists in the field are reviewed and analyzed, from which four specific stages are identified: measurement, the connection between assessment and curriculum, accountability, and assessment focused on participation and consensus. Finally, it is emphasized that current assessment, as both theory and practice, is a process of dialogue and collective construction dependent on the participating community and the context, in which attributes from the different stages of its development converge.

Keywords: educational assessment, performance assessment, history of education, educational policy.

Resumo

Este artigo de reflexão, derivado da tese de doutorado do autor, analisa a transformação da avaliação educacional por meio de uma revisão bibliográfica fundamentada em processos históricos. Uma das dificuldades para compreender a avaliação educacional atual é a ausência de um consenso sobre as fases de seu desenvolvimento histórico. A partir dessa problemática, são revisados e analisados documentos elaborados por especialistas na área, dos quais se extraem quatro etapas concretas: a medição, a conexão entre avaliação e currículo, a prestação de contas e a avaliação focada na participação e no consenso. Por fim, destaca-se que a avaliação atual, como teoria e prática, é um processo de diálogo e construção coletiva dependente da comunidade participante e do contexto, no qual convergem atributos dos diferentes momentos de sua construção.

Palavras-chave: avaliação educacional, avaliação de desempenho, história da educação, políticas educacionais.

Introducción

En las prácticas cotidianas evaluamos con la finalidad de tomar decisiones. En gran parte, la evaluación constituye intuitivamente una forma de conocer y construir conocimiento; de esta manera, en los diferentes momentos de la vida se evalúa casi todo: acciones, objetos, entidades y, de igual manera, las personas se autoevalúan cuando consideran que es necesario para cumplir objetivos y metas propuestas (Álvarez Méndez, 2001).

La evaluación formal, como disciplina, se relaciona con numerosos campos y niveles, así como con acciones y actividades, en muchos casos de carácter profesional entre los que se encuentran, la ciencia, la ingeniería, la rama judicial, el derecho, las ciencias de la salud, la educación, la administración, entre otras. En este caso, haremos referencia a la evaluación educativa, que tiene diversos objetos sobre los que puede incidir como: los aprendizajes, los sistemas educativos, los programas, entre otros. Tal como puede verse, la evaluación es un campo complejo, que abarca una gran cantidad de variables de la realidad que se pretende evaluar. El problema que moviliza esta reflexión es que se encuentra un importante número de literatura sobre el desarrollo de la evaluación educativa sin encontrar consensos sobre los diferentes momentos o etapas.

La metodología utilizada en este artículo es una revisión documental con la que se realiza un análisis crítico de fuentes escritas. Esta perspectiva de análisis crítico de literatura, de acuerdo con Fernández y Monarca (2018), se sustenta en la descripción e interpretación de la información. En este caso, es clave comprender cómo se construye cada periodo de la evaluación educativa, precisando las particularidades de diferente naturaleza en cada etapa.

Esta metodología adopta la perspectiva de Westberg (2025) sobre el desarrollo de una revisión documental fundamentada en procesos históricos; por esta razón, es un análisis histórico–interpretativo. Bajo esta perspectiva, esta revisión documental centrada en el desarrollo de la evaluación como un campo del saber y una práctica que se ha transformado en el tiempo requiere interpretarse a partir de fuentes que aportan a reconstruir la evaluación educativa desde una visión de construcción histórica. El desarrollo de la evaluación en sus diferentes periodos se presenta en cada caso en un contexto multidimen-

sional particular, en el que se tienen en cuenta aspectos de tipo económico, social y político, entre otros.

Teniendo en cuenta que el ejercicio de investigación implica seleccionar, organizar y revisar documentos, se consideró necesario partir de dos criterios de inclusión de fuentes. El primero corresponde a la selección de revistas indexadas y libros publicados de editoriales académicas, así como trabajos de grado en los cuales el eje central es la evaluación educativa en sus diferentes dimensiones. Se consideran aquellos documentos que realizan una aproximación teórica y pueden brindar una perspectiva histórica de uno o varios momentos del desarrollo de la educación. Se tienen en cuenta de igual manera revisiones de literatura, sobre todo aquellas que se han publicado recientemente.

Un segundo criterio de inclusión corresponde a la disponibilidad del documento, con el cual se garantiza el análisis minucioso del contenido. Sobre el uso de estos criterios, se comparte lo expresado por Suri *et al.* (2025) sobre la importancia de la selección y pertinencia de las fuentes. Después de seleccionar los documentos, se inicia un proceso en el que se contrastan los aportes de los diferentes autores sobre la caracterización de la evaluación educativa en su respectivo momento histórico.

En los siguientes párrafos, se muestra el desarrollo del concepto de la evaluación educativa que se construye y reconstruye en el tiempo por la influencia de muchos factores. La evaluación educativa como campo de conocimiento se remonta a las primeras décadas del siglo XX; sin embargo, es difícil precisar los momentos, periodos o etapas que se han presentado en su desarrollo (Medina Cobo, 2019). Este cruce de información permitió constituir cuatro momentos históricos, los cuales se detallan a continuación.

Desarrollo histórico de la evaluación

En relación con el desarrollo histórico de la evaluación, un número considerable de autores han realizado contribuciones al campo de estudio, entre los que se encuentran Guba y Lincoln (1989), quienes proponen la evaluación como un proceso sociopolítico centrado en el constructivismo, donde el evaluador cumple un rol de negociador y facilitador. Por su parte,

Stufflebeam y Shinkfiel (1987) han generado aportes significativos sobre la importancia de la toma de decisiones a partir de la información. Medina Cobo (2019) manifiesta que sobre los periodos o etapas en los que se ha desarrollado la evaluación educativa no se presenta consenso, pero destaca que como campo de conocimiento tiene características diferenciables por lo menos en cuatro momentos.

En este recorrido histórico sobre la evaluación, se comparte la propuesta de Guba y Lincoln (1989) en la caracterización de cuatro momentos históricos en el que cada uno tiene una serie de eventos característicos que los diferencia de los demás. El análisis realizado en cada una de estas etapas tiene en cuenta preguntas sobre cómo qué, para qué, quién y cómo se lleva a cabo la evaluación, entre otras. A nuestro juicio, las características que determinan la evaluación en un momento específico se pueden sintetizar en cuatro ideas: la medición, el vínculo entre evaluación y currículo, la rendición de cuentas y la evaluación de base constructivista.

La evaluación es un proceso que ha estado presente en todos los momentos históricos del desarrollo de la humanidad. Sobre este particular, Escudero Escorza (2003) recoge de varios autores, algunos eventos representativos que muestran la importancia de la evaluación en algunas culturas antiguas. Por ejemplo, hace más de tres mil años en el imperio chino se utilizaron exámenes escritos para seleccionar empleados públicos; y en Grecia y Roma antes de cristo se encuentran evidencias de exámenes realizados por profesores. Sin embargo, la descripción y análisis que se desarrolla a continuación se refiere al desarrollo de la evaluación desde finales del siglo XIX, momento en el que aparecen las primeras evaluaciones escritas en la educación formal. La revisión de documentos permite precisar cuatro momentos.

Medir fue lo mismo que evaluar

Una situación destacable en la primera etapa de la evaluación corresponde a la aparición de los sistemas nacionales de educación. Consecuentemente, los procesos formativos conducen a la certificación de estudios mediante diplomas. Esta situación lleva al relacionamiento de la evaluación con la acreditación social, porque la superación del examen es el indicador de haber alcanzado determinados conocimientos (Barbier, 1993).

En la última década del siglo XIX aparece un estudio comparativo de la instrucción en el estudio de la ortografía, utilizando como instrumento para obtener información: los test y las puntuaciones que se derivan de los mismos. Este proceso de evaluación se considera como la primera evidencia de investigación evaluativa (Mateo *et al.*, 1993, citado por Escudero Escorza, 2003). A finales del siglo XIX, en Estados Unidos surgen las primeras evaluaciones estructuradas tipo test, con la finalidad de determinar objetivos con respecto a habilidades específicas, inicialmente orientadas a la comprensión lectora.

La corriente filosófica positivista tiene un aporte significativo en la corriente pedagógica naturalista, generando tendencias pedagógicas en las que se concibe la educación como un hecho natural que depende de las situaciones ambientales. En este marco teórico de referencia, la finalidad educativa es formar individuos haciendo que adquieran los hábitos y habilidades de la sociedad porque el individuo no nace con ellos (Chávez Rodríguez *et al.* 2008). En la actualidad, el enfoque educativo por competencias tiene un sustento teórico y una intencionalidad similar, que es formar los ciudadanos para la sociedad de la información y el conocimiento, y para un mundo globalizado en permanente cambio.

La pedagogía derivada de la filosofía positivista se caracteriza por la descripción y medición de hechos educativos, siguiendo el método científico de las ciencias naturales. La práctica educativa, que a su vez desencadena esta visión pedagógica, no toma en cuenta la voluntad del estudiante y del maestro en el acto educativo, porque los procesos de formación y construcción propia y colectiva de los aprendices se encuentran supeditadas a la práctica educativa que desconoce el contexto, por tanto, la educación se considera una heteroeducación.

En cuanto al aporte de la psicología, el conductismo tiene incidencia sobre el pensamiento y la práctica del maestro y de esta manera consciente o inconscientemente desarrolla en su quehacer una concepción sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. La enseñanza se concibe como la transferencia de información del profesor a los estudiantes, específicamente el estudiante es un receptor pasivo, no participante del proceso.

La actividad del profesor se orienta a la planeación del aprendizaje (respuestas) que se consideran deben apropiar los estudiantes y para este propósito genera los estímulos para con-

dicionar sus comportamientos (Hernández, 1998). Aunque la finalidad no es describir minuciosamente el aporte del positivismo y el conductismo en la evaluación, se considera necesario mencionar estas dos corrientes que tienen una incidencia directa en la educación, la evaluación educativa, las dinámicas construidas en las instituciones y las prácticas pedagógicas en la primera mitad del siglo XX.

El avance de la evaluación educativa parte del precedente conocido formalmente como el de las “pruebas” o, en inglés, *testing*, debido a la aparición de los test de rendimiento. Este episodio del desarrollo de la evaluación se le denomina medición tanto en el aporte de Guba y Lincoln (1989), en la primera generación de la evaluación, y en el de Stufflebeam y Shinkfield (1987), como época pretyleriana. En ambos casos, la caracterización de este momento histórico está relacionado con la medición, actividad que fue equivalente a la de evaluar. Este episodio abarca todo el periodo que precede el momento en que aparece el aporte de Ralph Tyler en 1930.

El asunto problemático de la medición se debe a su hegemonía dentro de las prácticas evaluativas, lo cual deja de lado atributos en su concepción como un proceso democrático, sistemático, procesual y de formación permanente. Sobre este particular, Martínez Rizo (2013) expresa que, la evaluación del aprendizaje se reduce a una cifra y, a su vez, la medición generalmente no se relaciona con la evaluación como un proceso. Equiparar la medición a la evaluación se debe a que las instituciones educativas centran sus esfuerzos en el mejoramiento del desempeño y a un enfoque cuantitativo donde no se tienen en cuenta estrategias e instrumentos que sean capaces de promover y valorar la realidad y complejidad del aprendizaje.

En síntesis, la primera etapa de la evaluación o de la medición se caracteriza por la presencia de un número importante de tests de capacidades cognitivas con la finalidad de medir el rendimiento académico. En este periodo, tienen un valor relevante los instrumentos y los datos numéricos que se pueden generar para establecer comparación entre individuos y grupos. La evaluación en este caso equivale a medir, porque se establece relación entre los instrumentos (test) y el estudiante.

La evaluación implementada en este primer momento histórico se limitó a comprobar los aprendizajes, procedimiento que no se encuentra integrado con los procesos formativos y las pro-

puestas curriculares con las que se formaron los educandos. La falta de integración entre evaluación y currículo se resuelve en el siguiente episodio histórico.

El vínculo entre evaluación y currículo por la eficiencia educativa

El segundo momento histórico o segunda generación, en palabras de Guba y Lincoln (1989), corresponde a los aportes realizados por Ralph Tyler al currículo y a la evaluación. La evaluación en la época Tyleriana, como la define Stufflebeam y Shinkfield (1987), pasa a superar la evaluación desde el punto de vista psicológico, en la que no se establece diferencia entre medir y evaluar, tal como se describió en los párrafos anteriores. El aporte relevante de Tyler consiste en vincular la evaluación de los aprendizajes con la comprobación y descripción de los objetivos curriculares.

La pedagogía por objetivos es la base sobre la que se fundamenta el currículo, que ha derivado en un importante número de modelos cuya finalidad es hacer eficientes los procesos educativos (Eisner, 1983). Según Gimeno Sacristán (1990), la trascendencia de este tipo de pedagogía, fundada en lo técnico y la eficiencia, se debe a las obligaciones de la escuela con la sociedad y el Estado, por lo tanto, está obligada a rendir cuentas con quienes la mantienen como institución.

La enseñanza por objetivos, en los cuales se fundamentan diferentes modelos curriculares, es una respuesta a la necesidad de hacer de la escuela una institución útil a los criterios o los valores predominantes de la sociedad (Gimeno Sacristán, 1990). El desarrollo del siglo XX se plasma en una sociedad con la denominación de *industrial*, porque en la dinámica económica es importante la generación, desarrollo y mantenimiento de las industrias, las cuales se convirtieron en una fuente considerable de generación de empleo y de desarrollo económico en los países. En este sentido, el Estado, la economía y otros ordenamientos de la sociedad inciden en el campo educativo, y en la conformación de los sistemas educativos y en las dinámicas formativas institucionales, entre las que se encuentran las prácticas pedagógicas.

Este esquema de producción genera requerimientos puntuales a la escuela como institución social, en términos de eficiencia,

siendo la mejor manera de conseguirlo con el planteamiento minucioso de objetivos verificables en el tiempo. La enseñanza, la escuela y la educación, en términos generales, están inmersas en un marco de efectividad que va de la mano con el de utilidad (Medina Cobo, 2022). En este contexto, la evaluación educativa se convierte en un elemento clave para valorar la productividad de los procesos educativos. El vínculo entre evaluación y currículo en la actualidad provienen de este momento histórico y está presente tanto en las evaluaciones estandarizadas que se realizan a grandes poblaciones, como la relación entre la evaluación de los aprendizajes y los currículos prescritos que asumen las instituciones educativas y los docentes (Medina Cobo, 2025).

La influencia de la psicología aplicada en la evaluación educativa pretendía alejarse de las subjetividades del profesor, por esta razón, el propósito fue evaluar tomando como base lo enseñado y los objetivos de aprendizaje. Esta orientación psicológica tiene una fuerte incidencia en el campo educativo, de esta manera se genera una tendencia hacia la pedagogía experimental con la finalidad de recrear métodos y estrategias educativas en situaciones controladas. Las acciones en los procesos educativos se derivan de las taxonomías por objetivos en el currículo, los cuales se comprueban mediante la evaluación.

Escudero Escorza (2003) manifiesta que la evaluación educativa fundamentada en criterios para eliminar las posibles subjetividades de los profesores tiene en cuenta los siguientes elementos: elaboración de taxonomías para formular objetivos; diversificación de fuentes de información, exámenes, expedientes académicos, técnicas de mejora y tests; unificación de criterios de corrección a partir del acuerdo entre los correctores de las pruebas y, revisión de los juicios de valoración mediante procedimientos tales como la doble corrección o la media de distintos correctores.

Este periodo inicia en la década de 1930, se le considera como la verdadera evaluación porque relaciona lo enseñado y los objetivos educacionales. El vínculo entre currículo y evaluación se establece por medio de objetivos curriculares, en el que la evaluación tiene como finalidad la comprobación de estos, característica que le da este a periodo el carácter científico con el propósito de mejorar los procesos educativos (Alcaraz Salariche, 2015). Sin embargo, esta forma de evaluar para determinar la eficiencia de los programas recurre a la aplicación

de pruebas, con las que se pretende mejorar la calidad de los procesos a partir de la determinación de fortalezas y debilidades (Guba y Lincoln 1989).

Este segundo momento de la evaluación que marca su desarrollo es la relación o alineación con el currículo. En la actualidad, es un elemento fundamental la relación y retroalimentación entre el currículo y la evaluación de los aprendizajes. Cárcamo-Solar y Quezada Ramírez (2024) expresan que la evaluación educativa no constituye un apéndice del currículo, sino un elemento orgánico que permite la redefinición mutua. La evaluación educativa y el currículo desarrollan un diálogo constructivo que mejora los procesos educativos.

Las metas de aprendizaje del diseño curricular no se pueden soslayar de los contenidos disciplinares y de las competencias, así como de las estrategias, momentos e instrumentos de evaluación (Johnson *et al.*, 2020). Las estrategias evaluativas centradas en la evaluación formativa y auténtica que aparecen en la última etapa del desarrollo de la evaluación tienen sentido cuando se presenta una alineación entre el currículo planificado y los instrumentos específicos que permiten cumplir con los objetivos curriculares (Dávila Ramírez y Hueta Martínez, 2024).

El modelo de evaluación de Tyler abarca más que la determinación del cambio ocurrido en los estudiantes en cuanto a la apropiación de saberes, es decir, no se limita solo al aprendizaje. También es un mecanismo importante que evalúa el desempeño de los profesores y de los programas educativos; no obstante, la valoración del proceso para describir lo ocurrido y generar juicios corresponde al siguiente momento histórico de la evaluación (Escudero Escorza, 2003).

La rendición de cuentas

Una etapa que precede al periodo de la rendición de cuentas corresponde al momento histórico que Stufflebeam y Shinkfield (1987) denominan de la *inocencia*, en el que se destaca una gran depresión económica, como efecto de la terminación de la Segunda Guerra Mundial, y en contraste se genera un gran desarrollo industrial y capacidad militar. El periodo de la inocencia se caracteriza por una excesiva oferta de propuestas educativas, no vinculadas a programas estructurados de

formación de docentes competentes. El gasto desbordado en la educación y la recesión económica existente, integrado al desencanto sobre la educación pública, trajo consigo medidas para exigir a la escuela mejores resultados.

En esta dinámica de transformación, la evaluación tiene cambios importantes, porque se orienta a evaluar la eficiencia de la educación pública y todo lo que encierra (Stenhouse, 1984). Sobre la evaluación educativa, cabe destacar que estuvo orientada a determinar hasta qué punto la inversión hecha por el Estado en la educación tiene trascendencia en los desarrollos de los estudiantes, pero además en los programas educativos y en la práctica educativa en general (Rodríguez Neira, 1995).

Un efecto de esta necesidad de la eficiencia en el gasto público genera el modelo de la rendición de cuentas, frase que se recoge en la noción anglosajona *accountability*, la cual está asociada al compromiso y responsabilidad de la escuela y el docente para cumplir los objetivos educativos (Popham, 1980; Stenhouse, 1984). Entre las medidas tomadas se destaca, en 1965, la creación del Acta de Educación Primaria y Secundaria (ESEA, por sus siglas en inglés) convertida en ley federal para la educación desde la primera infancia hasta secundaria. Por su parte, con el National Study Committee on Evaluation, se desarrolló una evaluación global que trascendiera el rendimiento académico de los estudiantes y que abarcara los programas y la práctica educativa (Escudero Escorza, 2003).

Este momento histórico de la evaluación se caracteriza por la determinación de la efectividad de los programas implementados, denominándose a esta etapa de rendición de cuentas o *accountability*, o la generación del juicio, según el aporte de Guba y Lincoln (1987). Con cualquier denominación, la evaluación está ligada a valorar la responsabilidad de los actores involucrados en generar mejores resultados, aspecto que está vinculado a la eficiencia de lo que se evalúa, para buscar la mejora de los procesos. En este periodo histórico, el evaluador desempeña el papel de un juez, situación que requiere de referentes claros, surgiendo así los estándares y criterios evaluativos.

La evaluación tiene un enfoque que se soporta metodológicamente en el análisis de sistemas. En este caso no se toman elementos o partes del programa o práctica evaluada, porque el currículo o los programas tienen la connotación de un

sistema en el que se tienen en cuenta las etapas de formulación, aplicación y evaluación, con los respectivos mecanismos de realimentación (Terán, 2003). De acuerdo con Bonilla Cubides (2006), la evaluación desde la perspectiva sistémica abarca el mayor número de elementos constituyentes del programa.

El mejoramiento del sistema escolar se fundamenta en evaluar para determinar la eficiencia de los procesos que se desarrollan en las instituciones, siendo este vacío, el elemento que propicia la generación de modelos de evaluación de corte descriptivo, idiosincrático, consensado y democrático, en el que se tienen en cuenta todos los participantes. Cabe destacar que esta cuarta generación, tal como la denomina Guba y Lincoln (1989), corresponde a la evaluación que se encuentra en el marco del paradigma de la construcción compartida o constructivista.

La evaluación educativa como construcción entre los participantes

La presencia de un último momento de la evaluación se encuentra en las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX, en las que surgen un número importante de propuestas de evaluación, caracterizadas por ser de tipo cualitativo. Este momento histórico de la evaluación corresponde a la última etapa que se mantiene hasta nuestros días, variando de denominación de acuerdo con quien realiza el aporte. Así, en la propuesta de Guba y Lincoln (1989), es la cuarta generación de la evaluación caracterizada por el consenso. En el aporte de Stufflebeam y Shinkfield (2005), se denomina la época de la profesionalización y corresponde a la quinta y última etapa de la evaluación.

Los modelos de evaluación de naturaleza constructivista se caracterizan por la negociación y la colaboración. Con base en esta precisión se analizan los aportes de dos referentes fundamentales, que son la evaluación comprensiva de Stake (2006), que a su vez sirvió de punto de partida para la propuesta de evaluación de Guba y Lincoln (1989), denominada la cuarta generación o del consenso. Los modelos que se presentan a continuación se encuentran dentro del gran número de propuestas para la evaluación en el marco del paradigma de evaluación naturalista. Según Bhola (1992), se caracterizan porque la realidad no es objetiva y es socialmente construida,

por lo tanto, el evaluador busca comprender la singularidad y los significados de las personas y su comportamiento, teniendo en cuenta el contexto como un todo.

La propuesta evaluativa Stake es de naturaleza interpretativa, por tanto, de orden cualitativo, debido a que concede un valor importante a la apreciación personal del evaluador, en la que incide su experiencia y valores. En este tipo de propuestas se destaca, que no está orientado a la comprobación de los objetivos propuestos inicialmente, los cuales pueden cambiar en el transcurso del proceso, aunque no es óbice para que se comparen los resultados esperados con lo valorado en condiciones reales.

En la evaluación comprensiva, uno de los aspectos destacables es la relación que se establece entre los actores del proceso, debido a que el evaluador trasciende su actividad de emitir juicios y medir, para convertirse en un colaborador del evaluado, que en el contexto educativo pueden ser los profesores o los estudiantes. El evaluador, con respecto al evaluado, cliente o audiencia como ha sido denominado en esta propuesta, debe establecer una comunicación permanente con su contraparte con la finalidad de determinar irregularidades o problemas, investigar conjuntamente sobre los mismos y hallarles solución (Stake, 2011).

Muñoz Cuenca (2007) indica que el último periodo de la evaluación se caracteriza por dos aspectos puntuales. El primero es que la evaluación es comprensiva, con base en el aporte de Stake, la que surge como una alternativa a la evaluación que tiene en cuenta únicamente al evaluador y al evaluado sin tener en cuenta otros elementos. Y el segundo, se refiere a la evaluación fundamentada en el constructivismo en aspectos ontológicos y epistemológicos, por tal motivo se tienen en cuenta sus intereses, valores y construcciones sociales.

La evaluación es un proceso que debe responder a las necesidades de quien se evalúa, de tal manera que trasciende la generación de juicios, por tanto, en el proceso evaluativo es de gran importancia conocer los requerimientos del evaluado. Esta característica hace que esta actividad sea participativa, democrática, tenga en cuenta el contexto y se lleguen a acuerdos colectivos. La evaluación en el momento actual se caracteriza respectivamente por ser responsiva, término que se ha traducido del inglés "responsive", de los aportes de Stake (1975) para referirse a la evaluación que responde a las necesidades de los participantes.

La evaluación en este cuarto momento histórico, fundamentada en el paradigma constructivista, según Guba y Lincoln (1989) y Escudero Escorza (2003), es un proceso caracterizado por cuatro elementos claves: la realidad se construye con los actores involucrados; el contexto y sus particularidades son fundamentales en el diálogo y consenso entre los participantes; la colaboración es permanente y mutua entre evaluador y evaluado; y, permite enseñar y aprender.

La evaluación centrada en el paradigma constructivista es una propuesta en la que se alinean la evaluación de los aprendizajes con los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que la evaluación en el ámbito académico no es un proceso ajeno a la actividad del maestro centrada en la enseñanza y del estudiante orientado al aprendizaje. Resulta difícil dividir o separar las actividades en las categorías de enseñanza, aprendizaje y evaluación, porque en la dinámica educativa del aula son parte integral de un todo, involucrando tanto a profesores como estudiantes; de esta manera, la práctica evaluativa se orienta a valorar procesos, arrojando información relevante sobre todos los participantes (Biggs, 1996).

A manera de síntesis, el cambio de paradigma en la propuesta de evaluación de Guba y Lincoln (1989), Stake (2006) y Macdonald (1979), entre otras, tiene en cuenta los requerimientos, preocupaciones y problemas de los implicados, particularidades que no se encuentran en modelos y propuestas que preceden la etapa actual de la evaluación. Igualmente, se resalta que el contexto tiene un valor relevante en los procesos evaluativos, siendo este un proceso situado, en el que se destacan los factores provenientes del espacio en las dinámicas sociales de las personas.

Conclusiones

El primer momento de la evaluación educativa referida a la medición no es un asunto superado. El problema clave con la cuantificación en todos los componentes del sistema educativo es un asunto que genera controversia y tensiones. Es necesario tener en cuenta que en los siguientes periodos del desarrollo de la evaluación educativa: la medición tiene un papel relevante, pero termina integrándose a otra serie de elementos que van a ser fundamentales en la transformación de la evaluación educativa como campo de conocimiento y, sobre todo, como práctica.

Con todas las dificultades que representa la medición como un proceso desarticulado de los procesos formativos, existen posibilidades importantes de la dimensión sumativa para los procesos formativos y de mejoramiento de las instituciones educativas, los estudiantes y los docentes. La evaluación sumativa tiene un valor considerable si se relaciona y complementa con enfoques diagnósticos y formativos. Morris *et al.* (2021) y Parmigiani *et al.* (2024) destacan que, si bien es necesario que la evaluación tenga un sentido formativo, este proceso debe tener en cuenta la evaluación desde el punto de vista sumativo. En este orden de ideas, es necesario que los procesos de naturaleza sumativa y acreditativa se integren a procesos descriptivos que permitan el mejoramiento continuo tanto del estudiante como del docente y, en un sentido amplio, de la propia institución.

La evaluación educativa, después de reducirse a la medición en una primera etapa, toma otro sentido con el vínculo con el currículo. Uno de los elementos claves entre el currículo y la evaluación educativa es la calidad de la educación, la cual es difícil de precisar debido a la polisemia del concepto. Un punto en común es que este concepto se refiere a los aportes, los valores y las prioridades formativas del sistema educativo con respecto a una sociedad deseable. La evaluación educativa va más allá de comprobar la apropiación de fines curriculares, porque esto reduce esta relación al desempeño y rendimiento académico.

La evaluación y el currículo son elementos constituyentes de la calidad educativa porque su diálogo y alineación mejoran los procesos educativos. La integración de objetivos curriculares y la evaluación tiene una relación de interdependencia constitutiva, los cuales no pueden optimizarse, soslayándose entre sí. Esta interrelación tiene implicaciones positivas en la promoción de aprendizajes esperados, pero además promueve motivación y eleva el autoconcepto del estudiante sobre lo que se evalúa —el currículo— y la evaluación misma (Meng, 2023).

Referencias

- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973>

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Editorial Morata.
- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Ediciones Paidós.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Bonilla Cubides, N. B. (2006). *La reforma curricular en Colombia: un análisis desde el quehacer de los docentes del distrito de Barranquilla*. Atlántico-Colombia [tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10481/922>
- Bhola, H. S. (1992). *La evaluación de proyectos, programas y campañas de "alfabetización para el desarrollo": planificación, diseño y ejecución de la evaluación y utilización de sus resultados*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217917>
- Cárcamo-Solar, E. A. y Quezada Ramírez, C. (2024). Agenda de investigación en educación: el currículo educativo en América Latina y el Caribe, una revisión de artículos publicados en revistas SciELO. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(9), 41-55. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i9.098>
- Chávez Rodríguez, J. A., Deler Ferrera, G. y Suárez Lorenzo, A. (2008). *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la pedagogía y la didáctica*. Sello Editor Educación Cubana. <https://n9.cl/3mi6s>
- Dávila Ramírez, J. R., & Huertas Martínez, J. A. (2024). Evaluación formativa y calidad de la retroalimentación: diseño y validación de escalas para profesores escolares. *Educación XX1*, 27(2), 167-194. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38283>
- Eisner, E. (1983). Educational objectives: Help or hindrance. *American Journal of Education*, 91(4), 549-560. <https://www.jstor.org/stable/1085243>
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43. <https://doi.org/10.7203/relieve.9.1.4348>

- Fernández, N. y Monarca, H. (2018). Política educativa y discursos sobre calidad: usos y resignificaciones en el caso español. En H. Monarca (coord.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas* (pp. 12-44). Dykinson. <https://n9.cl/alxd6>
- Gimeno Sacristán, J. (1990). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Ediciones Morata.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
- Johnson, C. E., Boon, H. J., & Thompson, M. (2020). Curriculum alignment after reforms: A systematic review with considerations for Queensland pre- and in-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(11), 34-55. <https://doi.org/10.14221/ajte.202v45n11.3>
- Macdonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. En D. Tawney (ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications* (pp. 125-136). McMillan. <https://n9.cl/k6vqd0>
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139), 128-150. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2013.139.35716>
- Medina Cobo, O. (2019). *Relación entre las concepciones y acciones docentes sobre la evaluación escolar de los aprendizajes en Ciencias Naturales con la propuesta institucional de evaluación. Un estudio de caso* [tesis doctoral, Universidad del Valle]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/10893/13868>
- Medina Cobo, O. (2022). El currículo oficial en las dos últimas reformas educativas en Colombia. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(1), 9-30. <https://doi.org/10.15366/rep2022.7.1.001>
- Medina Cobo, O. (2025). Las políticas curriculares y los procesos de cambio curricular en Colombia. En: F. Díaz Barriga y C. Coll Salvador (eds.), *Currículo y calidad de*

la educación en Iberoamérica. Enfoques teóricos, políticas curriculares y procesos de cambio curricular (pp. 375 - 405). Grupo Magro Editores.

Meng, S. (2023). Enhancing teaching and learning: Aligning instructional practices with education quality standards. *Research and Advances in Education*, 2(7), 17-31. <https://www.paradigmpress.org/rae/article/view/703>

Morris, R., Perry, T., & Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*, 9(3), 1-26. <https://doi.org/10.1002/rev3.3292>

Muñoz Cuenca, G. A. (2007). Un nuevo paradigma: “la quinta generación de evaluación”. *Laurus. Revista de Educación*, 13(23), 158-198. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102309.pdf>

Parmigiani, D., Nicchia, E., Murgia, E., & Ingersoll, M. (2024). Formative assessment in higher education: An exploratory study within programs for professionals in education. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1366215>

Popham, W. J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Anaya.

Rodríguez Neira, T. (1995). *Evaluación de los aprendizajes*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Editorial Graó.

Stake, R. E. (1975). *Program evaluation, particularly responsive evaluation*. Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation. Paper presented at a conference on “New Trends in Evaluation”, Goteborg, Sweden, October 1973. University of Illinois at Urbana-Champaign.

Stake, R. E. (2011). Program evaluation particularly responsive evaluation. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 7(15), 180-201. <https://doi.org/10.56645/jmde.v7i15.303>

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ediciones Morata.

- Stufflebean, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Editorial Paidós.
- Suri, N. A., Festiyed, Azhar, M., Yerimadesi, Ahda, Y., & Alberida, H. (2025). Measuring what matters: a systematic review and VOSviewer-based bibliometric approach to digital literacy assessment instruments, competency dimensions and challenges in education. *Research in Learning Technology*, 33, 1-17. <https://doi.org/10.25304/rlt.v33.3413>
- Terán, G. (2003). *Generaciones de la evaluación. Conceptualizaciones* [documento de trabajo]. Universidad Central del Ecuador. <https://n9.cl/jh15e>
- Westberg, J. (2025). Historical methods in educational research: Sources, contextualisation, periodisation and analysis. *Pædagogica Historica*, 61(6), 994-1024. <https://doi.org/10.1080/00309230.2025.2473704>