

# EVALUACIÓN EDUCATIVA DE LOS APRENDIZAJES: CONCEPTUALIZACIONES BÁSICAS DE UN LENGUAJE PROFESIONAL PARA SU COMPRENSIÓN

*Educational Assessment of Learning Achievements: Basic Conceptualizations  
for the Understanding of a Professional Language*

*Avaliação educacional da aprendizagem: conceitos básicos de uma linguagem profissional  
para maior entendimento*

Pedro Sandoval Rubilar<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0001-7503-756X

Ana Carolina Maldonado-Fuentes<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0002-9198-5882

Mónica Tapia-Ladino<sup>3</sup>

ORCID: 0000-0003-2951-1798

<sup>1,2</sup> Universidad del Bío-Bío, Chile.

<sup>3</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Correspondencia: [mtapia@ucsc.cl](mailto:mtapia@ucsc.cl)

Recibido: 28/07/2021

Aceptado: 22/04/2022

**Resumen:** Evaluar es una actividad connatural al ser humano, pues permanentemente está valorando lo que sucede en su entorno y tomando decisiones. En el ámbito pedagógico, la evaluación, actividad intrínseca a su quehacer, es un área ampliamente abordada por diferentes fuentes de pensamiento que explican con distintos énfasis los procesos de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de este artículo es proveer una panorámica sucinta que explica cuáles son los principales hitos que han marcado el devenir de la evaluación educativa de los aprendizajes. Se ofrece una descripción de las tipologías de evaluación empleadas en la profesión docente y una reflexión sobre su dimensión ética como parte esencial del ejercicio de la profesión.

**Palabras clave:** evaluación; currículum; formación inicial docente; evaluación educativa; formación de profesores.

**Abstract:** *Evaluation is an activity that is connatural to human beings, since they are constantly evaluating what is happening in their environment and making decisions. In the field of pedagogy, evaluation, an intrinsic activity, is an area widely addressed by different sources of thought that explain the teaching-learning processes with different emphases. The purpose of this article is to provide a brief overview of the milestones that have marked the evolution of educational assessment of learning. It offers a description of the types of evaluation used in the teaching profession and a reflection on its ethical dimension as an essential part of the exercise of the profession.*

**Keywords:** *assessment; curriculum; initial teaching training; educational evaluation; teacher training.*

**Resumo:** *Avaliar é uma atividade inata ao ser humano, pois com frequência é feita uma valorização do que acontece no entorno e é desenvolvida a tomada de decisões. Na pedagogia, a avaliação, como atividade intrínseca da profissão, é um objeto de estudo amplamente estudado a partir de múltiplas fontes de pensamento que permitem explicar os processos de ensino e aprendizagem focados em diferentes aspectos. Este artigo visa a fornecer um estado da questão resumido a fim de explicar os principais marcos evolutivos da avaliação educacional da aprendizagem. Assim, é feita uma descrição dos tipos de avaliação aplicada pelos professores, além de uma reflexão sobre sua dimensão ética como parte essencial do exercício da profissão.*

**Palavras-chave:** *avaliação; currículo; formação inicial de professores; avaliação educacional; treinamento de professores.*

## **Introducción**

Evaluar es una acción connatural al ser humano que hacemos permanentemente para valorar los hechos que suceden en nuestro alrededor y tomar decisiones en nuestra vida. Sin embargo, esta actividad cobra un sentido mucho más especializado en el ámbito pedagógico, donde resulta imprescindible para mejorar el aprendizaje (Hernández-Nodarse, 2017). En las reformas educativas impulsadas en el continente desde 1990, la tarea de evaluar se ha asociado a la discusión sobre la calidad y la equidad de la educación de acuerdo con los requerimientos del siglo XXI y la globalización (Sandoval, 1999; Rubilar et al., 2010). Dicha preocupación, tal como señala Latorre (2005), ha marcado la agenda de trabajo en los distintos niveles del sistema, vislumbrándose la educación como un vector estratégico para el desarrollo. De este modo, tales reformas han ocupado un lugar central en las políticas públicas educativas, así como en el debate académico y especializado (Álvarez & Ruiz-Casares, 1997; Reimers, 2000; Vaillant, 2009).

La expectativa de mejorar la calidad educativa supone paralelamente la necesidad de evaluar su logro. Esto genera, implícitamente, una demanda a la evaluación como disciplina y como

marco de investigación aplicada a las políticas públicas en el área. Dicha situación, con el tiempo, ha permitido ampliar los objetos evaluativos dentro del sistema escolar y educativo, así como sus modelos y diseños metodológicos (Martinic, 2010; Muñoz et al., 2013), lo que ha ampliado el uso y la comprensión del concepto en el campo de la Educación.

Destaca que, pese a la controversia sobre el término calidad y sus implicancias para la evaluación, inicialmente hubo consenso en asociarla al logro de los aprendizajes, tal como se documenta en la literatura especializada (Palavacinos et al., 2012; Martinic, 2010). De allí que las reformas educativas hayan puesto énfasis en los diseños curriculares y la necesidad de precisar los aprendizajes esperados para facilitar su posterior evaluación a nivel del sistema. En consecuencia, surge la necesidad de desarrollar instrumental y procedimientos para evaluar el logro de los aprendizajes esperados, como el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) aplicado en Chile desde 1988 y traspasado al Ministerio de Educación desde 1992 (Ortiz, 2012). Otro ejemplo corresponde a los inicios de la aplicación de la Prueba de Estándares Nacionales implementada en México desde 1998. Actualmente se aplican nuevos instrumentos en el marco del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes: PLANEA (George Reyes, 2020). Así pues, tal como sostiene Martínez (2013), en la década de los noventa la mayoría de los países latinoamericanos contaba con sistemas de pruebas censales o muestrales para evaluar la calidad como logro de aprendizajes.

Acorde al proceso de pruebas nacionales, los países de la región comienzan a participar en pruebas internacionales para el evaluar logros de los aprendizajes y dar cuenta de la calidad de la educación de sus respectivos sistemas educativos (Fuentes et al., 2012; Martínez, 2013). Esto se materializa a través de mecanismos mancomunados, que evalúan aprendizajes curricularmente equivalentes en áreas como Matemáticas, Lenguaje y Ciencias. Tal es el caso de las Pruebas TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study, desde 1995), LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, desde 1997), PISA (Programme for International Student Assessment, desde 2000), entre otras. Lo anterior ha permitido desarrollar sistemas de evaluación complejos y sistemáticos, a partir de mediciones a gran escala, que asocian la educación a la gestión pública y a una determinada forma de gobernanza basada en datos (Bordoli & Márquez, 2019). Esta tendencia sintoniza con los marcos de evaluación impulsados en países desarrollados como China, Estados Unidos y Canadá, cuyos protocolos y patrones forman parte de una “macrocultura” de la evaluación (DeLuca et al., 2021).

Sin embargo, los esfuerzos realizados resultan insuficientes cuando se quiere garantizar la calidad y equidad, tanto en los sistemas educativos del continente (Vaillant, 2013) como en los aprendizajes (Coll, 2009). Esta situación, por una parte, ha derivado en un cuestionamiento sobre el tratamiento pedagógico de la evaluación (Padilla, 2009), al ser difícil para el profesorado la comprensión de las tendencias e implicancias de las evaluaciones externas. Por otra, ha provocado una prolifera discusión sobre la utilidad, el uso y las limitaciones de los diseños y modelos de evaluación empleados (Escudero, 2003, 2013; Campbell-Patton & Patton, 2017), ya que su contribución al mejoramiento de los procesos formativos ha sido escasa. Dicha constatación resulta relevante, al ser esta una de las finalidades de la evaluación educativa desde sus orígenes, tal como se evidencia en los postulados de Tyler<sup>1</sup> (1950); Tyler et al. (1967); Cronbach (1963); Stake (1975), y Stufflebeam y Shinkfield (1987), por nombrar algunos autores.

Lo anterior invita a reflexionar en torno a la noción de mejoramiento educativo en el sistema escolar. Específicamente, acerca de la necesidad de generar reformas y evaluaciones que contribuyan al mejoramiento del currículum, de la enseñanza y del aprendizaje y, por ende, a la calidad del sistema en su conjunto. Es así como la evaluación educativa pareciera no poder ocurrir al margen del sistema educativo y el currículum escolar. Esta idea es apoyada por Román (2010), quien señala que la evaluación es un arma poderosa en educación que es respetada desde sus potencialidades. Debido a ello, existe la tendencia a considerarla como un aliado en el avance y mejoramiento educativo; aunque también se la mira con desconfianza y temor por su rigor metodológico y creciente sofisticación técnica. Según el autor, la evaluación

visibiliza y deja expuestas las hipótesis y supuestos de las reformas y decisiones técnica políticas, mostrando flaquezas y fortalezas o lo adecuado o riesgoso de sus negociaciones y consenso, pero al mismo tiempo puede y debe entregar elementos, criterios y orientaciones que permitan corregir aquello que se ha mostrado débil e ineficiente, tanto como fortalecer y replicar las prácticas y estrategias que están en la senda adecuada (Román, 2010, p. 6).

En esta misma línea, estudios situados desde el marco del pensamiento del profesorado han revelado que la tarea de evaluar, lejos de ser un asunto de fácil comprensión para el docente, es un objeto polisémico, que se encuentra asociado a diversos fines y puede conceptualizarse desde

---

<sup>1</sup> Tyler es reconocido en Latinoamérica como el padre de la evaluación educativa y el currículum, dado que relaciona ambas nociones en el libro *Principios básicos del currículum* (versión en español publicada en 1973).

distintos enfoques (Escudero, 2003; Ahumada, 2005; Moreno, 2014). Ello complejiza la construcción de sentido en torno al campo, en particular, sabiendo que:

La noción de evaluación hace presencia en la escuela, en los discursos y las prácticas de los maestros, refleja posturas frente al poder; transita por los conceptos articuladores de la pedagogía, poniendo al descubierto tendencias curriculares y de formación, exhibe certezas y deja al descubierto incertidumbres (Salinas et al., 2006, p. 206).

Como la actividad de evaluar es tan relevante en el sistema escolar y su desarrollo ha dado paso a visiones polisémicas, es necesario contar con una panorámica histórica sobre cómo ha evolucionado este conocimiento. Tal esfuerzo es especialmente relevante para los diferentes actores educativos, especialmente a los profesores en formación. El objetivo es aunar discursos en relación con lo que se entiende por evaluación educativa, y del aprendizaje como objeto de evaluación educativa preponderante en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel micro escolar. Para intentar responder dicha interrogante, el presente documento adopta la forma de un estudio de revisión mediante la técnica de sistematización investigativa (Leonard-Rodríguez, 2015) sobre los principales autores que han marcado el desarrollo de la disciplina (especialmente anglosajones). Tal técnica permite la reconstrucción y ordenamiento con sentido argumentativo de la generación de conocimiento y su conceptualización en un campo específico determinado. En este caso se abordan temas como: la noción de evaluación educativa y del aprendizaje, su finalidad pedagógica, los tipos o clasificaciones de evaluación de los aprendizajes en el sistema escolar y la relación de la evaluación del aprendizaje con la recolección de información y la ética del evaluador.

## **Noción de evaluación educativa**

Existe consenso en la idea de que todo objeto de conocimiento no es obra particular de un sujeto, sino que se construye históricamente como parte del devenir sociocultural. La noción de evaluación no ha sido ajena a ello y su comprensión ha variado con el desarrollo de la disciplina. Es así como diversos autores (Calderón & Borges, 2013; Alcaraz, 2015; Maldonado, 2018) coinciden en identificar grandes momentos de la evaluación educativa, teniendo como referente los aportes de Tyler (1950): la etapa pretyleriana, la tyleriana y la posttyleriana.

En la primera etapa, la evaluación se comprendió básicamente como medición, influenciada por el desarrollo de las teorías de la métrica y la psicometría. Uno de los elementos característicos es la aplicación del test de rendimiento a los estudiantes de la Escuela de Boston en 1845. Si bien

los tests daban información sobre el desempeño de los alumnos, tal como señala Escudero (2003), estos no aportaban antecedentes acerca del currículum (programas educativos) o sobre lo enseñado y lo aprendido por los estudiantes. Dicho aspecto incidiría a posteriori en la reducción de la evaluación a pruebas de desempeño, punto crítico al momento de analizar sus aspectos pedagógicos.

Según Alcaraz (2015), hacia 1900 el papel del evaluador era aplicar instrumentos en forma técnica, siguiendo la lógica de los tests de rendimiento y de inteligencia. Por tanto, las nociones de evaluación y medición eran comprendidas como sinónimas: medir era evaluar y evaluar era medir. La cristalización de esta idea ocurre en la década de 1930, período en que los test estandarizados ocupan un espacio privilegiado en el ámbito de la educación. El objetivo fue medir destrezas escolares, basados en procedimientos de medida de la inteligencia para colectivos de estudiantes (Escudero, 2003; Alcaraz, 2015).

En la etapa tyleriana, la evaluación educativa se comprende como aquella que permite comprobar el logro de los objetivos del programa de estudio. En palabras del autor:

El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido realmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento (Tyler citado por Escobar, 2014, p. 128).

Para Tyler la evaluación no se asocia a medición o rendimiento, sino al juicio que permite comprobar si lo aprendido por el estudiante, evidenciado en su conducta o comportamiento, concuerda con los objetivos (vinculados a los aprendizajes) formulados en el programa de estudio (currículum). Tyler no solo liga la evaluación educativa al currículum, sino que la relaciona directamente a los aprendizajes reales alcanzados por los estudiantes (evaluación de aprendizajes) y su coherencia con los resultados (objetivos) esperados en el currículum. El propósito de Tyler no es evaluar el rendimiento de los estudiantes, sino la efectividad de las experiencias de aprendizajes (proceso de enseñanza y aprendizaje o actividades) en función del objetivo de aprendizaje esperado, es decir, del impacto o eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje, acuñando la noción de evaluación educacional para poner el énfasis en el mejoramiento del proceso educativo (Jiménez-Fontana, 2016).

Para Tyler la evaluación es un juicio de apreciación en relación con la efectividad de las experiencias de aprendizaje, al contrastar el aprendizaje logrado por los estudiantes en función de los aprendizajes esperados del currículum. Dicha concepción fue revolucionaria para ese momento, puesto que el éxito o fracaso del estudiante ya no se planteaba como responsabilidad de la propia inteligencia, sino asociado a la capacidad de los educadores para planificar los contenidos (Jiménez-Fontana, 2016). No obstante, diferentes autores tomarán toda la tecnología de los tests para la operacionalización del modelo propuesto por Tyler, en base a las teorías conductistas y psicométricas. Benjamín Bloom (1956) y Bloom & Krathwohl (1956) son los trabajos más relevantes en este contexto, debido a la elaboración de la taxonomía para los objetivos de la educación. Como consecuencia se redujo la propuesta de Tyler a una mera formulación de los objetivos para la enseñanza y evaluación. En esta misma línea, Robert Stake (1975) postula que la evaluación educativa será eficaz si se orienta más directamente a las actividades del programa que a sus intenciones. Según el autor es necesario considerar la emisión de juicio de todos los involucrados en el proceso evaluativo, para informar los éxitos y fracasos del programa, aspecto que sugiere una mirada más educativa y coherente con los postulados de Tyler.

En la fase posttyleriana, la evaluación se focaliza en la toma de decisiones. Esto es, no solo debe contrastar el aprendizaje logrado con el esperado y la eficacia de la implementación del currículum, sino que debería comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje para tomar decisiones tendientes a mejorar el propio proceso de enseñanza y, por ende, del aprendizaje. Así pues, Cronbach (1963) postula que el punto de partida de la evaluación no son los objetivos esperados (previamente establecidos), sino que lo que orienta el proceso es la decisión a la que la evaluación pretende servir. En tal sentido, la evaluación consiste en recolectar información y hacer los juicios evaluativos que correspondan, para proporcionársela a quienes deban tomar decisiones sobre la enseñanza (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

En esta etapa destaca la conceptualización de la evaluación como una valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje, de la cual se espera obtener información relevante que favorezca la toma de decisiones tanto de las prácticas curriculares como de las de enseñanza y aprendizaje. La finalidad es que los aprendizajes logrados sean efectivamente los esperados. Lo novedoso de esta perspectiva es que se pone énfasis en la evaluación como un proceso continuo del proceso de enseñanza y aprendizaje, que:

La evaluación consiste esencialmente en una búsqueda de información que habrá de proporcionarse a quienes deban tomar decisiones sobre la enseñanza. Esta información ha de ser clara, oportuna, exacta, válida, amplia. Quienes tienen poder de decisión, son quienes formularán juicios a partir de dicha información (Cronbach citado por Escobar, 2014, p. 128).

Scriven (1967, 1973) distingue la evaluación de proceso y la evaluación final. La primera asociada a tener información para mejorar el proceso enseñanza y aprendizaje, y aumentar las posibilidades del logro de aprendizaje de los estudiantes. La segunda está relacionada con la comprobación de los resultados del proceso enseñanza y aprendizaje; centra su interés en contrastar los aprendizajes logrados con los esperados por el currículum. Siguiendo a Martínez (2013), dicha distinción es lo que hoy denominamos evaluación formativa (relacionada con el proceso) y evaluación sumativa (con evaluación final de un ciclo/unidad del proceso enseñanza aprendizaje), señaladas en indagaciones tanto empíricas como teóricas (Anijovic & González, 2013; Rosales, 2014; Pasek & Mejía, 2017; Segura, 2018; Maldonado, 2018) y en documentos normativos (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018a).

En una línea similar, Stufflebeam y Shinkfield (1987) señalan la toma de decisiones como finalidad de la evaluación. Es necesario que sea continua y sistemática, y para ello debe ser ejercida profesionalmente, es decir, producto de una planificación rigurosa y técnica que emplee herramientas y conocimientos especializados actualizados, entre otros aspectos. Se trata de uno de los conocimientos o saberes de la profesión docente (Leiva, 2016).

En este contexto, no es de extrañar que en la actualidad la noción de evaluación ha privilegiado dos ideas claves: la de juicio y la de toma de decisiones. Así se evidencia en la siguiente definición:

[Evaluar es] el proceso que lleva a emitir un juicio respecto de uno o más atributos de algo o alguien, fundamentado en información obtenida, procesada y analizada correctamente y contrastada con un referente claramente establecido, que produce efectos educativos en sus participantes, apoyándose en el diálogo y la comprensión (Himmel et al., 1999, p. 14).

Entonces la evaluación puede ser entendida como un juicio que otorga valor a una cosa, hecho o fenómeno a partir de información obtenida rigurosamente, cuya finalidad es tomar decisiones pedagógicas (mejorar el proceso enseñanza y aprendizaje) o sociales (la institución o el sistema). De esta forma, se desprende que evaluar en Educación tiene una razón de ser particular:



ser una tarea inherente al proceso de enseñanza y de aprendizaje para el mejoramiento permanente de los procesos formativos en sus distintos niveles.

## **Finalidad pedagógica de la evaluación del aprendizaje**

En el campo de la evaluación existe una distinción entre su finalidad y su función. La primera refiere al sentido de la evaluación desde la disciplina: por qué y para qué se debe evaluar según la comunidad profesional dedicada al desarrollo de la disciplina y saber de la evaluación. La segunda idea (función de la evaluación) se relaciona con para qué y por qué se evalúa según los diferentes actores sociales del sistema de escolarización. Se vincula al sentido y utilidad que le dan los actores educativos: profesores, directores, autoridades locales y nacionales, padres, entre otros.

De lo expuesto se puede identificar una finalidad de carácter más pedagógica de la evaluación, que emana desde el desarrollo de la disciplina, y una finalidad más social de la evaluación, atribuida por los diferentes actores del sistema de escolarización. La evaluación en su finalidad pedagógica busca información para mejorar y, por ende, es un insumo para corregir los procesos formativos en cualquiera de sus niveles y ámbitos. En este contexto, interpretando a Stake (1975), la evaluación sirve para valorar los aprendizajes logrados en la implementación del currículum, pero también, aquellas prácticas que no logran los impactos esperados en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, específicamente en la evaluación educativa de los aprendizajes también se replica la distinción entre su finalidad y su función. Así pues, la evaluación de los aprendizajes tendrá una función pedagógica cuando sus resultados (los juicios evaluativos sustentados en información) son empleados para mejorar los procesos formativos. Por lo tanto, tiene como finalidad retroalimentar y tomar decisiones de mejora de los procesos formativos o las interacciones pedagógicas institucionalizadas en los sistemas escolares a nivel de aula.

Por otra parte, cuando la evaluación de los aprendizajes se realiza con la intención de calificar, estamos antes la función que se le atribuye a la evaluación por parte de los diferentes actores de la escolarización (profesores, estudiantes, padres, apoderados, comunidad escolar en general, entre otros). La calificación es una forma de representar mediante un código (número, letra, concepto) dicho juicio evaluativo, cuya función social es controlar administrativamente el sistema escolar (poder) y evidenciar el logro de las políticas mediante una forma de representar simbólicamente las evaluaciones y comunicarlas socialmente (Gimeno, 1996; López, 2005).

Interpretando a Fernández (1996), calificar obedece a necesidades políticas de los Estados más que a razones pedagógicas o del saber especializado de la evaluación.

La calificación no es un tema relevante del saber de la evaluación, pues el interés central de la evaluación educativa del aprendizaje es mejorar el proceso educativo en base a información sistematizada. En ese marco, la función de la evaluación como saber especializado y herramienta profesional es respaldar el ejercicio profesional docente y promover la toma de decisiones pedagógica, especialmente referidos a la enseñanza y aprendizaje en el nivel aula por parte del profesorado. Por el contrario, la calificación es una tarea administrativa para evidenciar control sobre el sistema mediante representaciones simbólicas de las evaluaciones, cuya función es clasificar y estratificar a los sujetos y con ello justificar promociones de nivel, certificaciones, otorgamiento de becas o recursos, etc. En otras palabras, su función social justifica las políticas públicas impulsadas.

En síntesis, si bien evaluación de los aprendizajes y calificación son conceptos recurrentes y, muchas veces empleados como sinónimo en la escolarización, se refieren a fenómenos con finalidades y funciones distintas. También, existe claridad en que la función esencial de la evaluación de los aprendizajes es tomar decisiones para mejorar los procesos y prácticas de enseñanza y aprendizaje en pos de los logros del estudiantado. Esto es, la evaluación consiste en recolectar información para realizar un juicio que permita tomar decisiones con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Más específicamente, la información obtenida de la evaluación sirve para poder juzgar si las decisiones de enseñanza están logrando que los aprendizajes ocurran. De no ser así, se deberán tomar decisiones para ajustar o mejorar para lograr los efectos esperados (Coll & Onrubia, 1999). En otras palabras, enseñar, aprender y evaluar no son actos independientes, sino que se imbrican dentro del mismo acto educativo (Monereo, 2009) y Coll & Martín (1996).

En esa misma línea, González (1999) sostiene que la evaluación del aprendizaje “es la actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes, a los efectos de orientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de formación” (p. 36). Similar idea se explicita en Marco Curricular Nacional de Chile, al señalar que la evaluación es inherente a la práctica pedagógica de los docentes, pues permite información relevante del proceso enseñanza y aprendizaje, que es útil para que el alumnado pueda lograr los objetivos de aprendizaje definidos en el Currículum Nacional (MINEDUC, 2018b).

Aunque una de las funciones sociales de la evaluación es la calificación, la estratificación del estudiantado y el control (socialmente hablando); la finalidad de la evaluación educativa, especialmente la de los aprendizajes, fue, es y será mejorar los procesos formativos y educativos en los diferentes niveles del sistema escolar (razón por el cual se desarrolla la disciplina). Ello resulta consistente con el desarrollo propio de la evaluación educativa como disciplina, cuya finalidad es mejorar los procesos y, en esa línea, la evaluación de aprendizaje aporta a dicho propósito.

De lo anterior resulta evidente que el profesorado o educadores, en general, requieren distinguir los conceptos usados indistintamente como similares o sinónimos: calificación y evaluación del aprendizaje (es frecuente aludir a evaluación a secas, omitiendo que se trata del aprendizaje en el discurso de los actores involucrados en la escolarización), puesto que no se enmarcan en el mismo ámbito del saber especializado de la evaluación. En la siguiente tabla se evidencia la diferencia entre los conceptos de evaluación de los aprendizajes y calificación. Conceptualmente, el primero alude al juicio que se realiza a partir del análisis e interpretación de información recolectada sobre un objeto particular a ser evaluado. En cambio, el segundo concepto se relaciona con el acto de realizar una codificación que represente un juicio de valor. Dicha codificación es una representación sintetizada en un código específico (número, letra o alfanumérico) de la evaluación (juicio).

Tabla 1  
*Comparación conceptos de evaluación y calificación*

<b>Concepto</b>	<b>Definición</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Función</b>
Evaluación	Juicio interpretativo de la información obtenida, procesada e interpretada en función de lo esperado.	Mejorar los procesos formativos y educativos: tener información sobre la efectividad del proceso didáctico y la concreción del currículum escolar.	Respaldar el ejercicio docente profesionalmente: basado en evidencia de las evaluaciones.
Calificación	Codificación que representa sintéticamente el o un juicio de valor.	Representar de forma codificada el juicio evaluativo.	Clasificar a los estudiantes mediante su estratificación en relación con un grupo de pares (diferenciar y clasificar dentro de un grupo) con fines de promoción.

Fuente: Elaboración propia (2021)

De la tabla anterior se puede inferir que la calificación y la evaluación de los aprendizajes responden a ámbitos distintos y, por lo mismo, resulta inadecuado centrar las prácticas docentes en

la calificación o en la evaluación de manera similar, como si se tratase de la misma noción. La primera permite clasificar a los estudiantes en subgrupos dentro del grupo (mejores y peores calificados) y para la promoción escolar (Castillo & Cabrerizo, 2003); la segunda en cambio, busca información para mantener aquellas prácticas que han logrado que los estudiantes aprendan y, por supuesto, modificar o cambiar aquellas que no han tenido éxito. Probablemente la diferencia de ambos conceptos sea fácil de entender. No obstante, es habitual que ambas nociones se empleen como sinónimos y, además, muchas veces la calificación pasa a ser el centro de la evaluación cuando debería ser secundario. Probablemente, la función social de la evaluación sea más fuerte que su finalidad y, por ello, la calificación sea más relevante para los alumnos, los padres y la sociedad en su conjunto.

En síntesis, la evaluación de los aprendizajes es el acto de juzgar o valorar los resultados de algo en función de los impactos esperados a partir de información obtenida, procesada y analizada. En términos educativos, la evaluación del aprendizaje sería el acto de juzgar la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de la información obtenida, procesada y analizada de los estudiantes (Himmel et al., 1999; Hernández, 2006; Alcaraz, 2015; Arribas, 2017). Por su parte, la calificación, sería el acto de representar de manera sintetizada el acto evaluativo, mediante un símbolo particular (letra, número, la combinación de ambos o un concepto). Generalmente, dicho símbolo es aceptado y comprendido por el grupo social en el cual se usa, lo que concede validación entre los distintos actores del sistema educativo.

## **Tipología de evaluación educativa del aprendizaje**

Otro aspecto que resulta de interés comprender, como parte del acervo profesional y para aquellos interesados en la evaluación, es la nomenclatura utilizada en el sistema escolar para hacer referencia a las distintas tipologías asociadas a la evaluación. A diferencia del apartado precedente, en este caso, no se trata de conceptualizaciones, enfoques o modelos de evaluación. Se alude, en cambio, a la denominación que generalmente se utiliza en la comunidad del profesorado, educadores, formadores o responsables de establecimientos escolares para referir las diferentes prácticas o tipos de evaluación, que ocurren en variados niveles de enseñanza o momentos del año escolar. Corresponde a una forma de diferenciar los tipos de evaluación, según criterios definidos en el discurso pedagógico. En coherencia con la literatura del área (Coll & Martín, 1996; Himmel et al., 1999; Izquierdo, 2008; Esquivel, 2009; Pérez & Soto, 2011), los tipos de evaluación se

distinguen según criterios de clasificación, tales como la intencionalidad de su aplicación (objetivo), el momento del proceso educativo en el cual se aplica, el agente responsable de evaluar, el agente evaluado o el que evalúa, la extensión de aprendizajes a evaluar y la información que se recoge, entre otros. Si bien estos criterios permiten identificar tipologías de evaluación empleadas en diferentes niveles (macro, meso o micro) y por distintos actores dentro del sistema de escolarización (organismos ministeriales, agencias de calidad, corporaciones educativas), las especificaciones que se mencionarán a continuación se centrarán en la evaluación de aprendizajes a nivel meso (centro escolar) y micro (aula) por parte del profesorado.

### **Evaluación según intencionalidad**

La intencionalidad alude al objetivo con el cual se realiza. De este modo, si se quiere saber cuáles son los conocimientos previos del estudiantado sobre un objetivo de aprendizaje, antes de iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación será de tipo *diagnóstica*. En cambio, si se quiere explorar el estado de avance de los estudiantes en relación con el objetivo de aprendizaje en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje, se hace referencia a una evaluación *formativa*. Si se quiere conocer el logro de los objetivos de aprendizajes al término del proceso de enseñanza y aprendizaje planificado (determinado a priori), se trata de una evaluación *sumativa*.

La evaluación diagnóstica proporciona información relevante para conocer los puntos de partida de los estudiantes de un curso, y adaptar la finalidad y pertinencia del diseño a sus necesidades de enseñanza aprendizaje. En otras palabras “evaluar los conocimientos, el entorno, la situación previa de los estudiantes, permite adecuar estratégicamente el proceso de enseñanza aprendizaje”, y “supone una oportunidad para la reflexión de los docentes sobre sus programaciones y actividades en relación con el grupo de estudiantes que tiene enfrente” (Porta, 2018, p. 180). Se trata de un tipo de evaluación recomendado al inicio de cada fase de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación formativa proporciona información a los estudiantes y docentes, para retroalimentar sobre avance o el logro de aprendizajes en relación con lo esperado (aprendizajes esperados y explicitados en el currículum escolar). Tiene la finalidad de proporcionar información sobre los problemas u obstáculos para el logro de los aprendizajes esperados, a partir de los cuales rediseñar o reforzar algunas experiencias e implementar acciones de ajuste para potenciar el logro.

De allí que “en esta perspectiva se entiende la evaluación como un proceso atravesado por la crítica reflexiva, cuya principal función es la de ser medio al servicio del aprendizaje” (Contreras, 2003, pp. 40-41), afín a los propósitos educativos.

A diferencia de los anteriores, la evaluación sumativa es aquella que se hace, por lo general, al término de un proceso de enseñanza y aprendizaje diseñado (planificado) con la finalidad de verificar el logro de los aprendizajes esperados por parte de los estudiantes. Se trata de una “evaluación focalizada sobre los resultados y en la que se persigue fundamentalmente el control de los mismos, reservándose la acción mejoradora para futuras intervenciones” (Mateo, 2006, p. 176). Se trata de una evaluación para saber si los estudiantes adquirieron los aprendizajes esperados por el currículum, enfatiza la recogida de información de aprendizajes terminales y su valoración como producto: en el sistema escolar, esta evaluación se asocia a la calificación.

### **Evaluación según momento de aplicación**

Este criterio alude a la temporalidad de la aplicación de la evaluación según el calendario escolar o la secuencia de la unidad de aprendizaje planificada. La evaluación será *inicial* si se quiere saber los conocimientos con que el estudiantado inicia el proceso educativo planificado para un objetivo de aprendizaje. Si se quiere explorar el estado de avance en relación con el objetivo de aprendizaje, durante la ejecución del proceso planificado, se refiere a una evaluación *procesual* o *intermedia*. Si se quiere conocer lo que el estudiantado efectivamente aprendió al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje planificado, se refiere a evaluación *final*.

Esta clasificación considera el tiempo que dura la intervención del proceso de enseñanza y aprendizaje de un aprendizaje o unidad. Corresponderá a una evaluación inicial cuando se realiza al inicio de lo planificado, diseñado o previsto. En complemento, todas aquellas evaluaciones que se realizan entre el inicio y final de lo planificado o previsto corresponden a una evaluación procesual o intermedia. Aquellas que se realizan al final del período corresponden a una final.

Habitualmente la evaluación inicial se relaciona con la evaluación diagnóstica, dado que busca proporcionar información a los estudiantes y docentes sobre el punto de partida de conocimientos, habilidades o actitudes iniciales del proceso de enseñanza aprendizaje. La evaluación procesual o intermedia proporciona información a los estudiantes y docentes sobre el avance o adquisición de los aprendizajes esperados según lo previsto o planificado del proceso enseñanza y aprendizaje. Con dicha información, el estudiante y el docente pueden tomar

decisiones para mejorar el proceso educativo y propiciar posibilidades de lograr los aprendizajes del proceso planificado. Desde una perspectiva curricular, la evaluación procesal suele vincularse a la evaluación formativa, pues ambas proporcionan información “que se utiliza para orientar y dirigir de manera adecuada un proceso en marcha, permiten detectar tanto las mejoras y los progresos como las carencias o inconvenientes” (Manrique, 2009, p. 23).

La evaluación final, que se hace al término del proceso de enseñanza y aprendizaje previsto o planificado para constatar el logro de los aprendizajes esperados, busca comprobar la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje. La planificación se constituye en una especie de hipótesis que permite comprobar su ejecución e implica conocer la valoración del impacto esperado de las experiencias de aprendizaje diseñadas o planificadas.

### **Evaluación según agente evaluador**

El agente evaluador se refiere al criterio sobre sujeto que asume el rol de evaluador. Se focaliza en el sujeto que elabora el juicio valorativo a partir de la información recolectada. Si el sujeto que realiza el juicio valorativo es otro, externo y distinto al evaluado (por ejemplo, el docente), la evaluación se denomina *heteroevaluación*. Si quien realiza el juicio valorativo es el grupo de pares (por ejemplo, compañeros de curso), la evaluación se llama *coevaluación*. Si quien realiza el juicio valorativo es el propio sujeto evaluado (el estudiante), es *autoevaluación*.

Habitualmente, en la heteroevaluación el profesor<sup>2</sup> es quien decide qué y cómo evaluar, así como se responsabiliza de la interpretación (valoración) de los resultados. Es ejercida por quien tiene una relación jerárquica superior y al mismo tiempo decide sobre la planificación de la evaluación (procedimientos e instrumentos), la aplicación del proceso evaluativo, la interpretación y la valoración de los resultados obtenidos.

La coevaluación refiere a la interpretación y juicio valorativo que realiza un par homólogo del sujeto evaluado. Normalmente “se utiliza para referirse a la evaluación entre pares, entre iguales y (...) suele limitarse a la evaluación entre alumnos” (López et al., 2005, p. 3). Dicho juicio se elabora a partir de información obtenida con procedimientos entregados por un superior jerárquico (cuando el profesor diseña o brinda las instrucciones para evaluar) o cuando esta se basa en un instrumental consensuado. La coevaluación se relaciona con el juicio valorativo que realizan los estudiantes sobre un par o compañero del curso.

---

<sup>2</sup> Técnicamente se refiere al sujeto que tiene el poder jerárquico sobre el sujeto que es evaluado.

La autoevaluación alude al juicio que realiza el sujeto evaluado de la información obtenida de una evaluación. Según López et al. (2005) se entiende “la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal” (p. 3). Al igual que la coevaluación, dicho juicio es emitido sobre información obtenida de procedimientos entregados por otro agente o derivada de la aplicación de un instrumento consensuado.

Dada la relevancia que han adquirido evaluaciones de carácter nacional, regional o de corporaciones, en este apartado comentamos otros dos tipos de evaluación según agente: la evaluación *interna* y la evaluación *externa*. En el primer caso, el agente evaluador es interno a la comunidad escolar (por ejemplo: equipo de gestión) y, en el segundo, este es externo (por ejemplo: una corporación, el Ministerio de Educación, la agencia de calidad, entre otros). Siguiendo las ideas de Compañ (2018), estos procesos podrían contribuir a potenciar la función pedagógica de la evaluación, pues “se trata de responder a las evaluaciones que se realizan al exterior de los centros escolares” (p. 149). La evaluación interna es una tarea que puede ser abordada “de una forma compartida y consensuada, que es construida por los miembros de la escuela [y] obedece a criterios compartidos por la comunidad escolar” (Compañ, 2018, p. 149) coadyuvando a la mejora del servicio educativo.

### **Evaluación según extensión de lo evaluado**

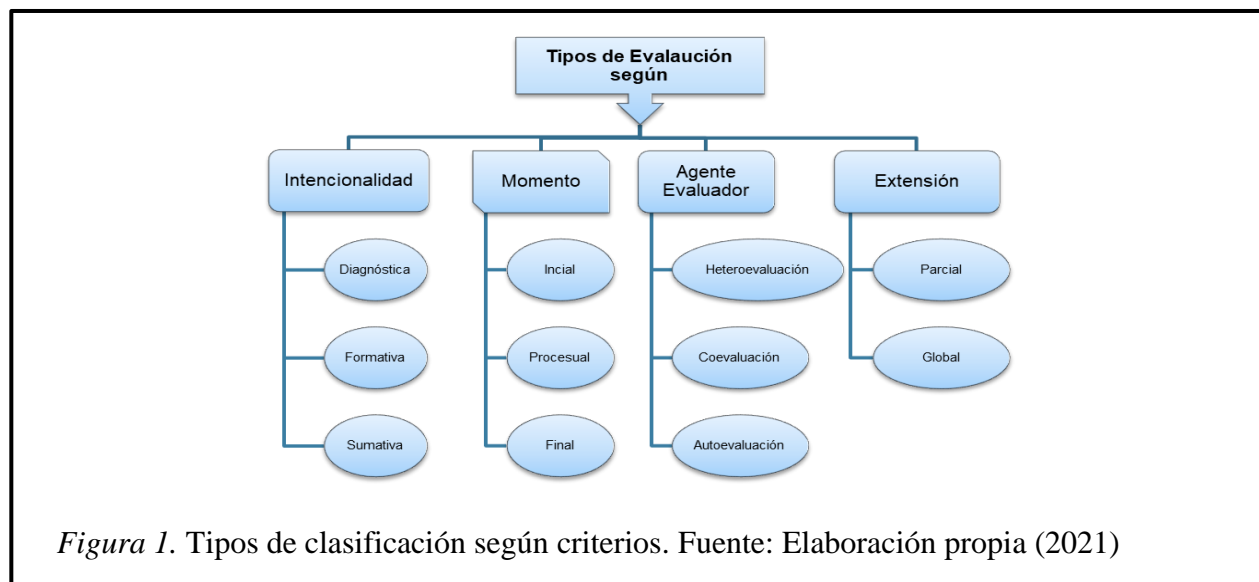
El criterio de extensión refiere a la cantidad de aprendizajes evaluados. La evaluación será *parcial* si se quiere tener información de los aprendizajes logrados por el estudiantado sobre una parte de lo planificado. Si se quiere tener información de los aprendizajes logrados por el estudiantado sobre todo lo planificado, una unidad de aprendizaje o al término de un periodo escolar previamente definido (por ejemplo: primer y segundo semestre), la evaluación será *global*.

La evaluación parcial proporciona información sobre la adquisición de los aprendizajes esperados en una unidad o las unidades de aprendizaje definidas en un periodo escolar, equivalente a una parte de los contenidos definidos en el currículum oficial. Con dicha información, tanto el docente como el estudiantado podrán tomar las decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje antes del término del período educativo.

La evaluación global ofrece información sobre la adquisición o el logro de los aprendizajes esperados de la totalidad de lo planificado de una unidad o el total de aprendizajes o contenidos definidos del currículum en un período de tiempo (fin del primer semestre, el segundo o al final



del año escolar). La ventaja de esta evaluación es que da cuenta de un ciclo formativo identificando aspectos logrados, a partir de los cuales se realiza el diseño del siguiente período. Como resumen, en la Figura 1 se representan los tipos de evaluación comentados previamente.



En síntesis, una evaluación puede ser clasificada de diversas formas, según sean los criterios y fines empleados. Las nociones de la evaluación son útiles para identificar las características e intencionalidad de su aplicación. Además, su clasificación funciona como códigos lingüísticos de la cultura escolar y, especialmente, de la profesión docente.

## Evaluación educativa del aprendizaje y recolección de información

Existe consenso en la idea de que la noción de evaluación es un juicio emanado de la interpretación de la información recolectada o juicio sustentado en información. Por tanto, una de las etapas relevantes del proceso evaluativo es la recolección de información, que supone contar con procedimientos e instrumentos que permiten obtener datos sobre el objeto evaluativo.

En la evaluación educativa de los aprendizajes un aspecto determinante es recolectar información que evidencie los aprendizajes de los estudiantes (Arribas, 2017). Esto implica que el profesorado (como profesional de la educación) y el sistema evaluativo escolar (como contexto educativo) dispongan de procedimientos e instrumentos que entreguen información sobre el logro de los aprendizajes que se desean evaluar. Alcaraz (2015) ha planteado que una de las representaciones más generalizadas sobre la evaluación son los instrumentos, o sea, el diseño y la

aplicación del instrumental se hace sinónimo de evaluación. Si bien esto constituye una afirmación plausible, dicha simbiosis se encuentra tan naturalizada en la cultura de la escolarización que impide separar el proceso de recolección de la información —para lo cual los instrumentos de evaluación son necesarios— del juicio formulado a partir de la interpretación de dicha información.

Por tanto, es relevante separar conceptualmente la noción de “instrumentos” de la noción de “evaluación”. El primero, hace referencia al proceso de recogida y tratamiento de la información necesaria para evidenciar el aprendizaje evaluado. El segundo se refiere al juicio sobre la constatación del aprendizaje (u otro objeto del campo educativo) a partir de la información recolectada por los instrumentos, procesada y analizada. Dicho proceso finaliza con la toma de decisiones respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje efectuado, a partir de lo cual es posible reflexionar pedagógicamente.

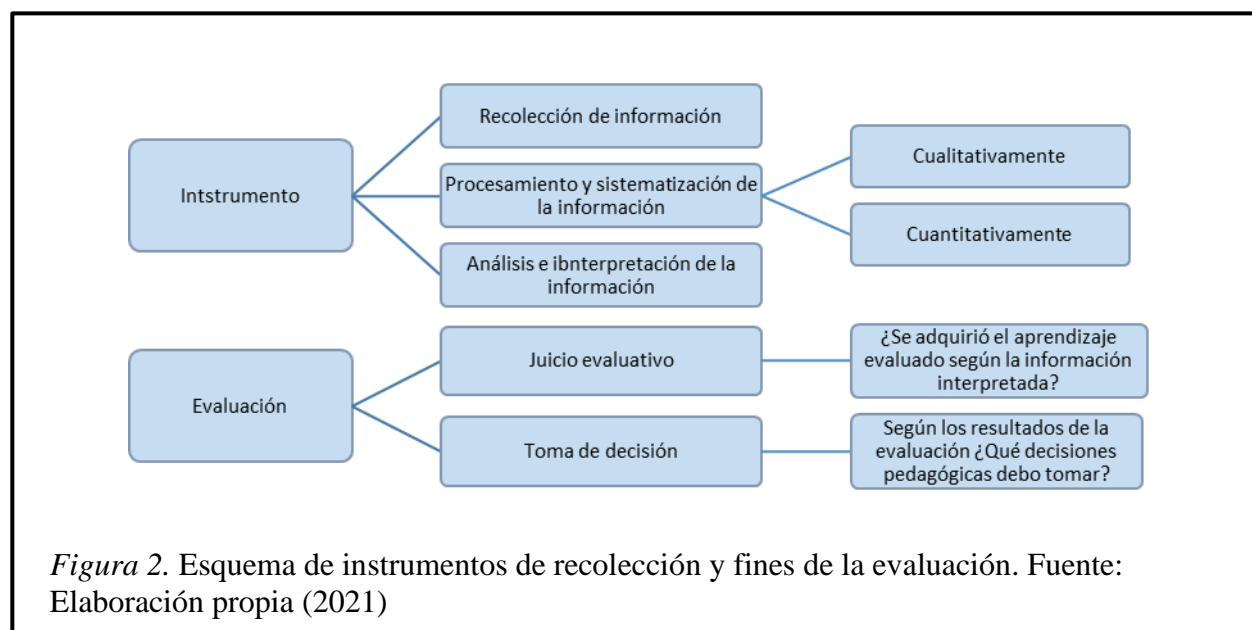
En el marco del diseño y aplicación de instrumentos, es importante que el profesorado en formación logre distinguir tres aspectos claves: la recolección de información; el procesamiento y la sistematización; y el análisis e interpretación. Como se infiere de Castillo y Cabrerizo (2010), la recolección de información representa un momento crucial del proceso evaluativo, por cuanto implica anticipar intencionadamente en qué va a consistir y cómo se realizará la recogida de antecedentes sobre el aprendizaje del estudiantado. Dicho proceso se relaciona con la identificación del objeto a evaluar, por ejemplo, de objetivos de aprendizaje o la sintonía con lo declarado en el currículum escolar y la planificación; la selección de instrumentos; la definición de criterios de evaluación y la especificación de aspectos operacionales como aspectos temporales y espaciales de la aplicación.

El instrumento para recolectar información dependerá del tipo de objeto a evaluar o del dominio del aprendizaje que se pretende evaluar (cognitivo, procesal o actitudinal). Por ello la evaluación educativa del aprendizaje depende de la naturaleza o tipo de aprendizaje que se espera según el currículum formal vigente. Los aprendizajes explicitados en el marco curricular son los que se deben evaluar con instrumental adecuado. Una vez aplicados se procede al procesamiento y sistematización de la información, que implica registrar, identificar y resumir los resultados de manera cuantitativa o cualitativa, según naturaleza de los datos.

El análisis e interpretación de información corresponde a tomar la información recolectada por los instrumentos, organizarla y sistematizarla para socializarla. Habitualmente ello se realiza con apoyo de tablas de datos o representaciones gráficas. El proceso de inferir ideas a partir de los

datos exige recurrir a referentes que ofrezcan sentido a los resultados en función de los fines de su recolección. En la evaluación educativa del aprendizaje suele ser de tipo normativo o de criterio previamente definidos. A partir de estos se podrá interpretar la información obtenida y constatar el logro del aprendizaje.

Los análisis efectuados con los pasos antes descritos permiten emitir un juicio en relación con la adquisición del aprendizaje de los sujetos evaluados. La evaluación del aprendizaje consiste en emitir un juicio sobre si los estudiantes adquirieron el aprendizaje y tomar decisiones al respecto. Dicho juicio, no solo se sustenta en el proceso de recolección, procesamiento y análisis de la información, sino que también en un marco valórico (propio de la profesión docente o en los códigos deontológicos de la evaluación en educación) para emitir dicho juicio. Es necesario tener conciencia de que la evaluación otorga un poder sobre las personas; por tanto, exige responsabilidad (House & Howe, 2001; House, 2010). El juicio tiene relación con hacer valoraciones sobre los procesos educativos al incorporar descripciones de los progresos y las dificultades de los aprendizajes esperados. Ello permite juzgar la adecuación de los proyectos curriculares desarrollados y valorar las actuaciones de los involucrados en virtud de los propósitos. Finalmente, viene la toma de decisiones, momento en el que se resuelve la promoción y permanencia de estudiantes, la adopción de medidas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, o la certificación de etapas o ciclos educativos, entre otros (Castillo & Cabrerizo, 2010, pp. 132-133). En la Figura 2 se esquematizan los conceptos sobre los procesos comentados.



## Evaluación educativa de aprendizajes y ética profesional

La evaluación como procedimiento y práctica ejercida por un profesional debe ser sustentada en un marco valórico, entendido como aquellos referentes normalizados por los profesionales o la comunidad científica del área.

En términos generales, todo ejercicio profesional supone conductas éticas mínimas esperadas, más aún en profesiones de la educación que se relacionan con personas. El ejercicio profesional se debe enmarcar en un comportamiento ético especialmente en evaluación, pues:

Si no se llevase a cabo una evaluación, a través de una sana vigilancia moral, se podría caer en la injusticia, abuso de poder... Por ello, es necesario velar para que los valores y principios morales se vean latentes en la realidad educativa (López et al., 2012, p. 88).

Lo anterior cobra mayor relevancia al considerar la evaluación educativa de los aprendizajes, ya que los sujetos evaluados en el sistema escolar, como en el caso de Chile (básica y media) son menores de edad.<sup>3</sup> Ello implica interacción particular regulada jurídicamente por normas nacionales e internacionales, como por ejemplo la declaración de los derechos del niño formulada y aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 (UNICEF, 2019).<sup>4</sup> Además, al ser la educación y su escolarización de naturaleza pública el profesorado en su ejercicio necesita tener consciencia de que la educación es un quehacer ético (Agudelo et al., 2018) o como lo señala Moreno (2011):

Las prácticas evaluadoras, como prácticas sociales y educativas que son, tienen importantes implicaciones éticas en la vida de los individuos, por ello el docente debe ser consciente de cómo mediante la evaluación puede estar ejerciendo el poder asumiendo el desequilibrio de fuerzas que existe entre el evaluador y los evaluados (p. 131).

Asimismo, no es posible sostener actualmente que la evaluación sea objetiva o cuente con la neutralidad técnica de la evaluación. Por el contrario, la evaluación contiene componentes ideológicos, valóricos y de poder insoslayables, sobre los que se debe reflexionar (House & Howe, 2001; House, 2010; Moreno, 2011; Agudelo et al., 2018). Como señala Ormart (2004) la objetividad o neutralidad de la evaluación, el poder y la asimetría entre evaluador y evaluado, la

---

<sup>3</sup> En el caso de Chile, jurídicamente todo sujeto menor de 18 años es considerado menor de edad, con lo cual todos los estudiantes de básica y media serían menores de edad (salvo algunos estudiantes en los últimos años de la enseñanza media).

<sup>4</sup> En el caso de Chile, dichos derechos fueron incorporados a la legislación mediante el Decreto n.º 830 del año 1990.

obligatoriedad de evaluar o ser evaluado, calificar, clasificar y estigmatizar a los sujetos evaluados son tópicos relevantes para reflexionar éticamente sobre el ejercicio de la profesión.

Es difícil de profundizar sobre la evaluación educativa, dado que no existen códigos deontológicos normalizados para la profesión y evaluación a nivel internacional y nacional. Conociendo la importancia de ello y los esfuerzos por avanzar en contar con dichos códigos, revisamos las orientaciones sobre la ética profesional explicitadas por el gremio de maestros y maestras de cada país. Ejemplos son el *Código deontológico de los profesionales de la educación: autocontrol de calidad*, de los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias en España o, en Chile, el *Código de Ética* formulado por el Colegio de Profesores de Chile A. G. (s. f.).

Existen principios éticos en educación y en evaluación frecuentemente señalados en la literatura para tener presente en quienes evalúan:

- Respetar la dignidad humana tanto en el diseño como aplicación de la evaluación.
- Transparentar y comunicar previamente, a los evaluados, los criterios de evaluación.
- Respetar el principio de imparcialidad, evitando sesgos ideológicos, sociales, económicos, personales, etc.
- Respetar la independencia e integridad del proceso evaluativo, evitando la imposición de un enfoque específico de evaluación o de conocimiento científico determinado por coacción.
- Explicitar las fechas, plazos y condiciones en las cuales se realizará la evaluación o recolección de información, en coherencia con la planeación y la normativa.
- Evaluar profesionalmente y no para cumplir una tarea o prescripción de orden superior.
- Evaluar para los propósitos educativos definidos en los diseños curriculares oficiales y no para fines personales o para legitimar opiniones.
- Usar la información de la evaluación responsable y confidencialmente.
- Presentar resultados de la evaluación de forma breve y sencilla solamente a los involucrados (sujetos evaluados). Cuando se requiere ahondar en algún aspecto es recomendable hacerlo privadamente con el estudiante, los padres o tutores.

## Reflexiones finales

La evaluación, actividad connatural al ser humano, es una práctica intrínseca de los procesos de escolarización, ya que son producto de una construcción humana. En este contexto, damos cuenta de que, en el devenir de la escolarización y el transcurso de la historia humana, se fueron desarrollando diferentes concepciones sobre la evaluación educacional del aprendizaje y su finalidad. Con ello se fue construyendo un campo especializado de saber que fue develando la importancia de dicho saber para el ejercicio profesional de la docencia.

Por todo lo anterior, se infiere la relevancia del conocimiento de la evaluación para los que ejercen tareas de docente y, especialmente, para los que ejercen dicha profesión o quienes se encuentran en etapa de formación como futuros profesores, todos ellos destinatarios de este artículo monográfico. Con tal propósito, se sistematizaron de manera sucinta los principales hitos de este campo de saber, estableciendo a Tyler como autor central en torno al cual se estructura un antes y un después, pues es él quien dota a la “evaluación educativa” de un sentido educativo y pedagógico.

Posteriormente, se introduce al lector a un lenguaje específico de la evaluación educativa del aprendizaje con los códigos particulares de la profesión; así pues, se describieron diferentes tipologías conceptuales para identificar y diferenciar las prácticas de evaluación al interior del sistema escolar, especialmente a nivel meso y micro escolar.

El artículo explicita una relación compleja entre evaluación, poder y ética que generalmente se omite tanto en el ejercicio profesional, como en las discusiones teóricas de la evaluación, reduciendo su práctica a meras herramientas técnicas asépticas valóricamente. Se puso en evidencia la tensión permanente en el ejercicio de la evaluación y el poder de quien evalúa (existe una relación asimétrica entre el evaluador y el evaluado). Por ello, el acto de evaluar supone una responsabilidad la que debe ser asumida con el mayor profesionalismo (conocimientos científicos y profesionales) y sustento valórico (House, 2008).

La responsabilidad profesional implica comprender y dominar el complejo proceso del juicio evaluativo, que se debe sustentar en información recolectada correctamente (con el instrumental adecuado) y, procesada y analizada profesionalmente (saberes especializados) para evitar juicios arbitrarios del sujeto que evalúa.

Desde el punto de vista valórico, implica que en el acto de evaluar se debe tener presente los postulados de la ética profesional general y los códigos deontológicos específicos de la evaluación educativa. Por ello, el futuro evaluador y profesor debe actuar apegado a la ética

profesional, autorregular su actuar bajos los principios éticos, apearse a la normativa existente, guardar secreto profesional de información de los evaluados, entre otros (Bustélo, 1998; Silva, 2003; Unión Profesional, 2009; House, 2010; Pantoja, 2012).

De lo anterior se infiere que el saber especializado y la ética profesional son los requisitos básicos que deben aprender y dominar todos los profesores o aquellos profesionales de la evaluación del campo educativo. La tarea educativa de la evaluación de los aprendizajes debe ser parte consustancial al ejercicio de la profesión para cumplir con su función pedagógica, que es de naturaleza ética: “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” (UNICEF, 2019, art. 29a) y “preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena” (UNICEF, 2019, art. 29d).

## Referencias

- Agudelo, J., Rojas, F., Ocampo, E., & Clavijo, S. (2018). Sobre la Evaluación Escolar y su Ética. *Información tecnológica*, 29(5), 71-80. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000500071>
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (45), 11-24.
- Alcaraz, 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.
- Álvarez, B., & Ruiz-Casares, M. (Eds.). (1997). Evaluación y reforma educativa; opciones de política. PREAL.
- Anijovic, R., & González, C. (2013). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Aique Educación.
- Arribas, J. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 21(4), 381-404. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62511/38345>
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. David McKay.
- Bloom, B., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain*. Longmans Green.
- Bordoli, E., & Márquez, M. (2019). Evaluaciones internacionales de aprendizajes y posiciones docentes: dislocación y nuevos sentidos. Un análisis crítico. *Foro de Educación*, 17(26), 25-44.
- Bustélo, M. (1998). Deontología de la evaluación: el modelo de los códigos éticos anglosajones. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 11-12, 141-156. <https://revistasonline.inap.es/index.php/GAPP/article/view/150/150>
- Calderón, A., & Borges, R. (2013). La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora. *Educación*, 22(42), 77-95.

- Campbell-Patton, C., & Patton, M. (2017). Book Review: The Future of Evaluation: Global Trends, New Challenges, Shared Perspectives. *American Journal of Evaluation*, 38(3), 453-458. <https://doi:10.1177/1098214017698036>
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Pearson.
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson.
- Colegio de Profesores de Chile A. G. (s. f.). *Código de Ética*. <https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/11/C%C3%B3digo-de-%C3%89tica-2017b.pdf>
- Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, J. Tedesco, & C. Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Metas educativas 2021* (pp. 101-112). OEI-Fundación Santillana.
- Coll, C., & Martín, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 18, 64-77. [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_3/nr\\_46/a\\_672/672.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_46/a_672/672.html)
- Coll, C., & Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción* (pp. 141-168). Horsori.
- Compañ, J. (2018). El directivo y la evaluación externa e interna como elementos para la toma de decisiones. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1),143-170.
- Contreras, G. (2003). Evaluación formativa. Nuevos enfoques. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 33(2), 31-48.
- Cronbach, L. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-86.
- DeLuca, Ch., Rickey, N., & Coombs, A. (2021). Exploring assessment across cultures: Teachers' approaches to assessment in the U.S., China, and Canada. *Cogent Education*, 8(1), 1921903. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1921903>
- Escobar, G. (2014). La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 126-141.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la Evaluación en Educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43. <https://doi.org/10.7203/relieve.9.1.4348>
- Escudero, T. (2013). Utilidad y uso de las evaluaciones. Un asunto relevante. *Revista de evaluación educativa*, 2(1), 184-205. <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Esquivel, J. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En Martín, E., & Martínez Rizo, F. (Coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 127-143). OEI.
- Fernández, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos Pedagogía*, 243, 92- 97.
- Fuentes, A., Rubilar, P., & Alveal, F. (2012). Comprensión lectora en Formación Inicial Docente: en Educación General Básica en una universidad del consejo de rectores. *Revista FOLIO*, 35, 33-47. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n35/n35a01.pdf#page=33>
- George Reyes, C. E. (2020). Pruebas estandarizadas y calidad de la educación en México, sexenio 2012-2018. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 418-425.
- Gimeno, J. (1996). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.



- González, M. (1999). *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. CEPES, Universidad de La Habana.
- Hernández, M. (2006). La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza? *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(1), 1-9. Recuperado en <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1170Hernandez.pdf>
- Hernández-Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo y crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-27.
- Himmel, E., Olivares, M., & Zabalza, J. (1999). *Hacia una evaluación educativa. Aprender para evaluar y evaluar para aprender. Volumen I*. MINEDUC-Ediciones PUC.
- House, E. (2008). Blowback. Consequences of Evaluation for Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 29(4), 416-426. <https://doi.org/10.1177/1098214008322640>
- House, E. (2010). *Evaluación, ética y poder*. Morata.
- House, E., & Howe, K. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Morata.
- Izquierdo, B. (2008). De la evaluación clásica a la evaluación pluralista. Criterios para clasificar los distintos tipos de Evaluación. *EMPIRIA, Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 16, 115-134.
- Jiménez-Fontana, R. (2016). *La Evaluación en la Educación para la Sostenibilidad desde el Paradigma de la Complejidad* (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz, España. <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/18381>
- Latorre, M. (2005). Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(Extra 2), 1-12.
- Leiva, J. (2016). La evaluación como clave de comprensión del aprendizaje y la calidad educativa: una indagación cualitativa en el contexto universitario. *Certiuni Journal*, (2), 26-36.
- Leonard-Rodríguez, F. (2015). Una panorámica del concepto sistematización de resultados científicos. *EduSol*, 15(53), 106-113.
- López, J., Ordóñez, M., & Rodríguez, R. (2012). El papel de la ética en la evaluación educativa. *Uniersia.es*, 1, 87-95. <http://hdl.handle.net/10272/6149>
- López, V. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. *REIFOP*, 8(4), 1-7.
- López, V., González, M., & Barba, J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37.
- Maldonado, A. (2018). ¿Cómo comprender mejor la evaluación?. *Voces De La Educación*, 3(6), 111-125.
- Manrique, I. (2009). La evaluación procesal y su rol en el cambio en la educación superior. *Educación*, 18(34), 19-38.
- Martínez, F. (2013). El futuro de la evaluación educativa. *Sinéctica*, (40), 01-11.
- Martinic, S. (2010). La evaluación y las reformas educativas en América Latina. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 30-43. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661623>
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 165-186.
- Ministerio de Educación. (2018a). *Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2255>

- Ministerio de Educación. (2018b). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14279>
- Monereo, C. (2009). *Estrategia de enseñanza y aprendizaje. Formación del Profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.
- Moreno, T. (2011). Consideraciones Éticas en la Evaluación Educativa. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 130-144. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119127010.pdf>
- Moreno, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Perspectiva Educativa*, 53(1), 3-18.
- Muñoz, A., Perez, A., Muñoz, A., & Sánchez, C. (2013). La evaluación de políticas públicas: una creciente necesidad en la unión europea. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 1, 1-30.
- Ormart, E. (2004). La ética en la evaluación educativa. *Revista Éticanet*, 3, 103-112. <https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero6/Articulos/Formateados/7La.pdf>
- Ortiz, I. (2012). En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 355-373. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200022>
- Padilla, R. (2009). Exámenes masivos internacionales y nacionales: ¿Encuentros o desencuentros?. *Perfiles Educativos*, 31(123), 44-59.
- Palavacinos M., Sandoval, P., Guevara, L., & Amérigo, M. (2012). Educación para la Sustentabilidad: Educación de Calidad más allá de la Evaluación Estandarizada. En C. Zúñiga (Ed.), *Psicología, Sociedad y Equidad: aportes y desafíos* (pp. 201-222). Universidad de Chile. [https://epeuchile.cl/wp-content/uploads/2021/03/claudia\\_zuniga\\_psicologia\\_sociedad\\_equidad.pdf](https://epeuchile.cl/wp-content/uploads/2021/03/claudia_zuniga_psicologia_sociedad_equidad.pdf)
- Pantoja, L. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 65-79.
- Pasek, E., & Mejía, M. (2017). Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177-193.
- Pérez, A., & Soto, E. (2011). Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas. *Cultura y Educación*, 23(2), 171-182. <https://doi.org/10.1174/113564011795944758>
- Porta, M. (2018). La importancia de la evaluación diagnóstica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para docentes como para estudiantes. *XXVI Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 35, 179 a 181.
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*, 23, 21-50.
- Román, M. (2010). Luces y sombras de la evaluación de políticas y programas educativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 4-8.
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y assesment su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 4, artículo 662.
- Rubilar, P., Carrillo, M, Fuentes, A., & Alveal, F. (2010). Evaluación de habilidades en matemática y comprensión lectora en estudiantes que ingresan a pedagogía en educación básica: un estudio comparativo en dos universidades del Consejo de Rectores. *Educación en Revista*, (spe2), 73-102.

- Salinas, M., Isaza, L., & Parra, C. (2006). Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 205-216.
- Sandoval, P. (1999). Políticas de descentralización curricular y autonomía profesional: contradicciones y posibilidades en el caso chileno. *Revista Reflexão e Ação*, 7(1), 93-106.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En M. Scriven (Ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally & Co.
- Scriven, M. (1973). Goal-free evaluation. En E. R. House (Ed.), *School evaluation: The politics and process* (pp. 319-328). Oxford University Press.
- Segura, M. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42(1), 1-31.
- Silva, M. (2003). Desafíos éticos de la evaluación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.5354/0717-3229.2003.47514>
- Stake, R. (1975). *Evaluating the Art in Education: A Responsive Approach*. Merrill.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós/MEC.
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago University.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Troquel.
- Tyler, R., Gagne, R., & Scriven, M. (1967). Perspectives of Curriculum Evaluation. En *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, Monograph No. 1*. Rand McNally.
- UNICEF (2019). Convención Sobre los derechos del niño. Ratificada por Chile 1990. Recuperado en <https://www.unicef.org/chile/informes/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>
- Unión Profesional. (2009). *Deontología Profesional: los códigos deontológicos*. [http://www.unionprofesional.com/estudios/DeontologiaProfesional\\_Codigos.pdf](http://www.unionprofesional.com/estudios/DeontologiaProfesional_Codigos.pdf)
- Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En C. Vélaz de Medrano, & D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29-38). OEI, Santillana.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206.

**Nota:** Este trabajo se enmarca en la ejecución del Proyecto de Investigación en Docencia/Regular titulado “De estudiante a profesor: representaciones sobre la Evaluación en Carreras Pedagógicas UBB” (Código 2150210 IenDA/R) patrocinado por la Dirección de Investigación y Creación Artística de la Universidad del Bío-Bío, Chile.

**Cómo citar:** Sandoval Rubilar, P., Maldonado-Fuentes, A. C., Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>

**Contribución autoral:** a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito.

P. S. R. ha contribuido en a, b, c, d; A. C. M. F. en b, c, d, e; M. T. L. en c, d, e.

**Editora científica responsable:** Mag. Florencia de León