

EVALUACIÓN

FORMATIVA HUMANISTA EN SECUNDARIA: TENSIONES ENTRE DISCURSO Y PRÁCTICA DESDE UN ANÁLISIS CUALITATIVO

HUMANISTIC FORMATIVE ASSESSMENT IN SECONDARY EDUCATION: TENSIONS BETWEEN DISCOURSE AND PRACTICE FROM A QUALITATIVE ANALYSIS

Esther Hernández-Martínez¹

E-mail: hamire@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4168-6104>

Carlos Vidal-Salgado¹

E-mail: carlosvidalsalgado1987@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7220-3614>

¹Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Hernández-Martínez, E., & Vidal-Salgado, C. (2026). Evaluación formativa humanista en secundaria: tensiones entre discurso y práctica desde un análisis cualitativo. *Revista Episteme & Praxis*, 4(1), 92-101.

Presentación: 18/10/2025

Aceptación: 21/11/2025

Publicación: 01/01/2026



RESUMEN

El estudio tuvo como propósito comprender cómo el profesorado de educación secundaria interpretó y aplicó la evaluación formativa desde un enfoque humanista, identificando las tensiones entre la normativa, las creencias docentes y la práctica institucional. Se desarrolló una investigación cualitativa, descriptiva e interpretativa en una escuela pública de Hidalgo, México. El trabajo de campo se llevó a cabo mediante revisión documental, observaciones en el Consejo Técnico Escolar, aplicación de cuestionarios abiertos y diálogos reflexivos con docentes. El análisis temático permitió recuperar significados, experiencias y patrones discursivos asociados con la cultura evaluativa escolar. Los resultados mostraron que la mayoría del profesorado mantuvo una concepción tradicional de la evaluación, centrada en la medición del aprendizaje, la obtención de calificaciones y la acreditación administrativa. Aunque emplearon expresiones vinculadas al enfoque formativo, estas no se articularon con principios humanistas como la dignidad del estudiante, la retroalimentación dialógica, el acompañamiento pedagógico o el reconocimiento de la diversidad. También se evidenció que el Consejo Técnico Escolar funcionó principalmente como un espacio técnico-administrativo, lo que limitó la reflexión colegiada sobre las prácticas evaluativas. El estudio concluyó que persiste una brecha significativa entre el discurso oficial y las concepciones docentes, lo que dificulta la consolidación del enfoque formativo humanista en la educación secundaria. Se considera necesario fortalecer la formación docente, promover procesos de acompañamiento situado y transformar los espacios colegiados para resignificar la evaluación como práctica ética, inclusiva y orientada al aprendizaje. Este trabajo invita a seguir reflexionando sobre la cultura evaluativa escolar y sus posibilidades de transformación.

Palabras clave:

Evaluación formativa, enfoque humanista, creencias docentes, educación secundaria, cultura evaluativa, consejo técnico escolar, práctica docente.

ABSTRACT

This study aimed to understand how secondary school teachers interpreted and applied formative assessment from a humanistic perspective, identifying the tensions between regulations, teachers' beliefs, and institutional practice. A qualitative, descriptive, and interpretive study was conducted in a public school in Hidalgo, Mexico. Fieldwork was carried out through document review, observations during School Technical Council meetings, the application of open-ended questionnaires, and reflective dialogues with teachers. Thematic analysis allowed for the recovery of meanings, experiences, and discursive patterns associated with the school's assessment culture. The results showed that most teachers maintained a traditional conception of assessment, focused on measuring learning, obtaining grades, and administrative accreditation. Although they used expressions linked to the formative approach, these were not articulated with humanistic principles such as student dignity, dialogic feedback, pedagogical support, or the recognition of diversity. It was also evident that the School Technical Council functioned primarily as a technical-administrative space, which limited collegial reflection on assessment practices. The study concluded that a significant gap persists between official discourse and teachers' conceptions, hindering the consolidation of the humanistic formative approach in secondary education. It is considered necessary to strengthen teacher training, promote situated support processes, and transform collegial spaces to redefine assessment as an ethical, inclusive, and learning-oriented practice. This work invites further reflection on school assessment culture and its potential for transformation.

Keywords:

Formative assessment, humanistic approach, teacher beliefs, secondary education, assessment culture, school technical council, teaching practice.

INTRODUCCION

La evaluación formativa se reconoce internacionalmente como una de las estrategias más efectivas para promover aprendizajes profundos y significativos. Su finalidad trasciende la verificación de resultados y se orienta a comprender los procesos que viven los estudiantes, identificando avances, obstáculos y necesidades particulares para orientar la enseñanza. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021) la define como un conjunto de actividades formales e informales que generan información oportuna para la toma de decisiones pedagógicas, mientras que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021) destaca su capacidad para involucrar al alumnado, fomentar la autorregulación y favorecer la comprensión del propio aprendizaje. Ambas perspectivas coinciden en que la evaluación formativa constituye un proceso ético, dinámico y centrado en la persona, orientado al bienestar, la inclusión del estudiantado y el reconocimiento de la diversidad humana. Las aportaciones internacionales han impulsado a los sistemas educativos a repensar la evaluación desde una mirada humanista más allá de la lógica de control, sanción o estandarización, subrayando que transformar la evaluación es condición indispensable para lograr una educación equitativa y pertinente.

En América Latina, la literatura reciente ha profundizado en esta dimensión humanista de la evaluación formativa, enfatizando que la región enfrenta desafíos históricos vinculados a desigualdades sociales, culturales y educativas. Ganem (2024) sostiene que este enfoque debe concebirse como una filosofía educativa orientada a dignificar la experiencia escolar y comprender los procesos de aprendizaje en su complejidad, lo que implica reconocer que cada estudiante aprende desde historias, expectativas y contextos específicos.

Trejos (2024) destaca su potencial para transformar la práctica pedagógica eminentemente humanista al promover el pensamiento crítico, creativo y ético, y para fortalecer la participación del estudiante en la construcción de conocimiento. Ruiz (2021) apuesta por que se asuma la evaluación como una práctica inscrita en relaciones humanas concretas, atravesadas por contextos, vínculos y condiciones subjetivas, lo que obliga a comprenderla más allá de una operación técnica y a reconocer su carácter situado en la interacción educativa. Desde esta perspectiva, evaluar no es únicamente calificar, sino acompañar, orientar y escuchar. La evaluación formativa requiere configurarse de manera que imposibilite el fracaso, pues tanto docente como estudiantes deben contar con información oportuna para actuar y tomar decisiones pertinentes en el momento adecuado (Montoya et al., 2024).

Sin embargo, los estudios latinoamericanos advierten tensiones relevantes entre el discurso, la normativa y

las prácticas escolares. Bendezú (2025) señala que la evaluación formativa enfrenta dificultades estructurales —como la sobrecarga docente, la falta de formación especializada y la prevalencia de pruebas estandarizadas— que limitan su aplicación efectiva en los centros educativos. Quico-Quispe et al. (2024) advierten que, aunque se reconoce la importancia pedagógica de la evaluación formativa, en la práctica escolar persisten enfoques tradicionales que la reducen a mecanismos de clasificación y comparación entre estudiantes, en lugar de orientar el proceso hacia la retroalimentación y el acompañamiento del aprendizaje. Vásquez et al. (2023) documentan la persistencia de enfoques rígidos que invisibilizan la diversidad y suponen que todo el alumnado es igual por lo que aprenden de la misma forma, lo que contradice los postulados humanistas. Incluso Mellado et al. (2021), tras analizar 7,825 publicaciones indexadas, evidencian que el discurso académico avanza más rápido que la transformación escolar.

En conjunto, estos aportes muestran que, aunque existe consenso regional sobre la pertinencia de la evaluación formativa, su dimensión humanista continúa siendo un territorio en construcción que requiere investigación situada en especial en el nivel de secundaria donde un alumno es evaluado por diferentes docentes con diversas creencias

En México, el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana es eminentemente humanista, permea esta visión al aprendizaje, la enseñanza y por tanto a la evaluación formativa humanista, razón por la que ha adquirido centralidad en la política educativa. En los documentos normativos de la Secretaría de Educación Pública (2019, 2024a) como en el libro sin recetas para la maestra y el maestro, la Secretaría de Educación Pública (2024a) concibe la evaluación como acompañamiento ético, reflexión dialógica, análisis del error, retroalimentación significativa y reconocimiento del estudiante como sujeto de derechos. Esta visión supone una ruptura con modelos punitivos, meritocráticos y estandarizados que históricamente han influido en la cultura escolar. Frola & Tobón (2023) profundizan en esta perspectiva al señalar que la evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana responde a fundamentos filosóficos y epistemológicos orientados a la dignidad humana y al bien vivir, enfatizando la necesidad de dejar atrás visiones correctivas para transitar hacia procesos reparadores, reivindicatorios y constructivos. Dicho enfoque pretende que la evaluación contribuya no solo al aprendizaje académico, sino también al desarrollo personal, comunitario y social del estudiantado.

No obstante, las investigaciones situadas evidencian que este enfoque aún no se consolida en la práctica escolar. Téllez Cruz & Muñoz García (2025) advierten que, pese al discurso institucional orientado a humanizar los procesos educativos, persiste una cultura evaluativa heredada que continúa reproduciendo prácticas

tradicionales, estructuradas y comparativas. De manera similar, González Nava & González Jara (2024) advierten que el sistema escolar continúa operando bajo una lógica cuantificadora, heredera de enfoques positivistas, donde los aprendizajes se fragmentan y se traducen en números que terminan clasificando al alumnado, lo que desplaza la atención del proceso formativo y reproduce prácticas tradicionales de evaluación. Esta situación coincide con el diagnóstico donde se identifica a la evaluación formativa como una prioridad de formación docente en el nivel de secundaria además de que convergen dinámicas organizacionales complejas, alta carga administrativa y diversidad estudiantil (Montoya et al., 2024).

A pesar de los avances conceptuales y normativos, persisten tres vacíos que justifican la pertinencia del presente estudio: Primero, existe una escasez de investigaciones empíricas situadas en educación secundaria, nivel frecuentemente relegado frente a otros niveles educativos, mismo que posee necesidades y configuraciones pedagógicas particulares.

Segundo, la literatura disponible muestra una limitada articulación entre evaluación formativa y enfoque humanista desde la práctica docente, ya que la mayoría de los estudios analizan marcos conceptuales, políticas o lineamientos, sin profundizar en lo que ocurre en el aula particularmente respecto al reconocimiento del alumnado como sujetos valiosos, singulares e irrepetibles.

Tercero, la investigación sobre evaluación formativa ha prestado poca atención al papel de las creencias docentes como mediadoras de la adopción —o resistencia— a esta perspectiva, tal como advierte Ravela (2023), pese a que estas creencias moldean decisiones, prácticas y relaciones pedagógicas. Si la evaluación no se modifica, es difícil que ocurran transformaciones reales en el ámbito educativo (Montoya et al., 2024).

En este contexto, el presente estudio tiene como propósito comprender cómo el profesorado de educación secundaria interpreta y aplica la evaluación formativa desde un enfoque humanista, analizando las tensiones entre la normativa, las creencias y las prácticas evaluativas en un contexto específico del estado de Hidalgo. Con ello, se busca generar evidencia empírica situada que contribuya a cerrar la brecha entre discurso y práctica, fortalecer la agenda científica sobre evaluación formativa humanista y orientar procesos de formación docente y acompañamiento pedagógico encaminados a transformar la cultura evaluativa en las escuelas secundarias mexicanas.

Esta intención investigativa demanda un acercamiento metodológico que permita recuperar experiencias, significados, percepciones y relaciones pedagógicas desde la voz del profesorado, así como comprender los procesos evaluativos en su contexto escolar real.

MATERIALES Y MÉTODOS

Dado que la investigación buscó comprender cómo el profesorado interpreta, resignifica y pone en práctica la evaluación formativa en el marco humanista de la Nueva Escuela Mexicana, se optó por un enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo. Esta decisión metodológica respondió al propósito del estudio, orientado a analizar significados, tensiones y experiencias situadas que no pueden explicarse únicamente mediante indicadores cuantitativos. Desde esta lógica, la investigación cualitativa permitió explorar la dimensión subjetiva, contextual y relacional de la evaluación, atendiendo a los procesos discursivos, pedagógicos y afectivos que le otorgan sentido en la vida escolar (Hernández et al., 2014).

El diseño se inscribió en una perspectiva interpretativa crítica, lo que permitió examinar las concepciones docentes a la luz de las orientaciones oficiales sobre evaluación formativa y los fundamentos filosóficos-humanistas de la política educativa vigente. La flexibilidad metodológica, rasgo característico de este paradigma, permitió incorporar diversas estrategias para captar la complejidad del fenómeno, contrastar fuentes y fortalecer la validez interpretativa. Ello permitió no solo describir prácticas evaluativas, sino comprender los marcos de significado que las sostienen y las condiciones institucionales que las modelan.

La investigación se desarrolló en una escuela de educación secundaria general ubicada en el estado de Hidalgo, en México. Participaron 20 profesores de los cuatro campos formativos establecidos en el Plan de Estudios 2022, cuyas trayectorias profesionales diversas aportaron heterogeneidad analítica. La selección fue intencional, coherente con los propósitos cualitativos centrados en la profundidad explicativa más que en la representatividad estadística. Este tipo de muestreo resulta pertinente cuando las y los participantes poseen experiencias significativas vinculadas con el fenómeno estudiado y pueden contribuir a su comprensión (Hernández et al., 2014). Como criterio de inclusión, se priorizó al personal docente que participa activamente en los procesos institucionales donde se analizan prácticas evaluativas, especialmente en el Consejo Técnico Escolar.

El trabajo de campo se realizó durante el ciclo escolar 2024–2025, en un contexto institucional caracterizado por prácticas colaborativas y espacios de deliberación pedagógica. El Consejo Técnico Escolar funcionó como escenario principal para observar cómo el profesorado negocia significados, argumenta posturas, problematiza dilemas y construye acuerdos relacionados con la evaluación formativa. Este entorno permitió situar el análisis en dinámicas escolares reales e identificar continuidades, contradicciones, resistencias y apropiaciones del enfoque humanista de la política educativa.

Para robustecer la consistencia interpretativa, se emplearon cuatro técnicas cualitativas complementarias: Primero, se realizó una revisión documental de la normativa nacional e internacional vinculada con la evaluación formativa y con el enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana, incluyendo documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (2019, 2024a), el Plan de Estudios 2022 y literatura académica reciente (Ganem, 2024; Ravela, 2023; Téllez-Cruz & Muñoz-García, 2025; y Trejos, 2024). Esta revisión permitió contrastar el discurso institucional con las concepciones docentes.

Segundo, se desarrollaron observaciones no participantes durante sesiones del CTE, utilizando una guía diseñada para registrar interacciones, argumentaciones, acuerdos, tensiones conceptuales y referencias a prácticas evaluativas. Este procedimiento facilitó examinar la distancia, convergencia o contradicción entre discurso y acción.

Tercero, se aplicó un cuestionario compuesto por diez preguntas abiertas. Las primeras seis se adaptaron del taller Evaluación diagnóstica de los aprendizajes con enfoque formativo en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: Guía para las y los participantes (México. Secretaría de Educación Pública, 2024b) mientras que las restantes se diseñaron para profundizar en conceptos como retroalimentación, criterios de evaluación, participación estudiantil y comunicación con familias. El instrumento permitió identificar niveles de apropiación conceptual y patrones interpretativos.

Debido a que el propósito central de este artículo es analizar las concepciones docentes sobre la evaluación desde un enfoque formativo humanista, el apartado de resultados se concentra exclusivamente en la respuesta a la pregunta “¿Cómo define evaluación?”. Esta decisión metodológica obedece a que dicha pregunta ofrece la evidencia más directa, pertinente y articulada con los objetivos teóricos y analíticos del estudio. El instrumento permitió identificar niveles de apropiación conceptual y patrones interpretativos.

Finalmente, se sostuvieron diálogos reflexivos con los participantes para explorar significados, creencias, experiencias y justificaciones asociadas con la evaluación formativa. Esta técnica permitió profundizar en aspectos que no emergieron en la observación o el cuestionario y aportó matices interpretativos sobre las creencias que guían la práctica docente.

El análisis se efectuó mediante categorización temática, organizando las unidades de significado en categorías emergentes como concepción del aprendizaje, comprensión del enfoque formativo, lugar del error, prácticas de retroalimentación y presencia —o ausencia— del enfoque humanista.

Siguiendo los planteamientos de Hernández et al. (2014), el análisis cualitativo privilegia la interpretación de significados, relaciones y estructuras de sentido por encima del conteo de ocurrencias. La triangulación metodológica permitió corroborar hallazgos, reconocer convergencias y divergencias y construir interpretaciones consistentes con el contexto institucional.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio mostró que la mayoría del profesorado sostuvo una concepción tradicional de la evaluación, centrada en la medición del aprendizaje y en la acreditación administrativa, con una apropiación mínima del enfoque formativo y humanista promovido por la Nueva Escuela Mexicana.

Esta observación coincidió con lo planteado por Ganem (2024), quien advirtió que la evaluación tradicional ha operado históricamente como un mecanismo de control, lo cual limitó su potencial formativo y redujo la evaluación a un acto de verificación más que a un proceso de acompañamiento del aprendizaje.

El análisis de las respuestas permitió identificar patrones consistentes entre los participantes. En términos generales, los docentes describieron la evaluación como un proceso vinculado principalmente a la verificación del aprendizaje y al control del desempeño estudiantil. Aunque algunos mencionaron elementos asociados a la retroalimentación o al acompañamiento, estos aparecieron de manera superficial y sin articulación explícita con los principios humanistas del enfoque formativo.

Asimismo, se observó un uso recurrente de la palabra proceso para describir la evaluación; sin embargo, al analizar el contenido de las respuestas, la noción de proceso se refirió más que nada a la secuencia para obtener una calificación y no al seguimiento pedagógico continuo. Estas tendencias se sintetizan en la Tabla 1, que presenta la distribución de respuestas por niveles de conceptualización.

Tabla 1. Definición de evaluación.

Respuestas	Niveles
Es la recolección de información para juzgar el rendimiento de los alumnos. Proceso por el cual se mide y se valora el aprendizaje de los estudiantes. Es dar una ponderación valorativa al aprendizaje adquirido. Es la que dejara ver las habilidades, destrezas y conocimientos. Proceso que permite medir y estimar al aprendizaje adquirido. Lo que define un resultado. Su propósito es determinar si se alcanzó el objetivo establecido. Proceso de interacción, integración y socialización. Es el reflejo de la enseñanza y el aprendizaje. Elemento que interviene en el proceso educativo.	1
Proceso que consiste en obtener información para realizar juicios y tomar decisiones. Proceso para validar el avance de los aprendizajes. Proceso sistemático y continuo que permite conocer el grado de desempeño. Proceso donde se comparten conocimientos implementando el pensamiento crítico. Es un proceso continuo. Proceso que busca la retroalimentación.	2
Es proceso de observación y retroalimentación de manera continua. Consiste en analizar el progreso, los logros para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Permite valorar el aprendizaje, sirve para retroalimentar y mejorar las prácticas educativas.	3

Como se aprecia en la Tabla 1, la mayor parte de las respuestas se ubicó en el nivel 1, evidenciando concepciones centradas en la medición del logro y en la acreditación del estudiante. Los niveles superiores, asociados a una comprensión más amplia del enfoque formativo, mostraron una presencia marginal. Este comportamiento reforzó la idea de que los docentes reconocieron discursivamente la evaluación formativa, pero no la tradujeron en prácticas concretas.

En ninguna de las categorías superiores se identificaron referencias explícitas al enfoque humanista, entendido como la mirada pedagógica que coloca al estudiante en el centro del proceso educativo, lo valora como sujeto digno, singular e irrepetible, donde se reconoce sus avances —pequeños o significativos— como parte natural de su trayectoria de aprendizaje. No emergieron discursos que aludieran a la comprensión empática del alumno, a la celebración de su esfuerzo, ni al acompañamiento respetuoso de sus ritmos, emociones, intereses o necesidades particulares. Esta ausencia evidenció que la evaluación sigue siendo concebida como un procedimiento técnico, estandarizado y despersonalizado, lo cual confirma la

persistencia de concepciones tradicionales y la distancia estructural entre la normativa vigente y la práctica escolar cotidiana.

Al desagregar la información, se observó que los docentes no aludieron espontáneamente a nociones esenciales del enfoque formativo tales como retroalimentación dialógica, autoevaluación y coevaluación, uso pedagógico del error, acompañamiento emocional y cognitivo o contextualización sociocultural del aprendizaje.

Aunque algunos mencionaron que “la evaluación es un proceso continuo”, dicho planteamiento no se tradujo en la incorporación de mecanismos formativos reales. La noción de continuidad se interpretó, en la mayoría de los casos, como la necesidad de aplicar varios instrumentos a lo largo del periodo, pero no como un seguimiento que apoyara la toma de decisiones para mejorar la enseñanza.

Otro descubrimiento relevante fue la fuerte presencia de términos asociados a la calificación: aprobación, resultado, puntuación, cumplimiento y control. Estas expresiones reflejaron una concepción de la evaluación como mecanismo administrativo y no como una estrategia pedagógica orientada al aprendizaje.

Esta tendencia coincidió con lo reportado por González Nava & González Jara (2024), quienes señalaron que los docentes reproducen prácticas centradas en la acreditación debido a demandas escolares, cargas administrativas y presiones institucionales. El presente estudio confirmó esta situación en el contexto analizado.

Aunque algunos docentes mencionaron aspectos asociados al discurso de la evaluación formativa —como “acompañamiento”, “proceso continuo” o “mejora del aprendizaje”— estos términos se utilizaron sin sustento conceptual o pedagógico. La ausencia de explicaciones profundas indicó que la comprensión del enfoque fue parcial y que su aplicación en el aula no estuvo interiorizada.

Este hallazgo fue congruente con lo señalado por Quico-Quispe et al. (2024), quienes destacaron que, en América Latina, existe un desfase entre las orientaciones curriculares y las prácticas evaluativas, atribuible tanto a la formación inicial como a la cultura escolar históricamente centrada en la calificación.

Un aspecto particularmente relevante para este estudio fue la ausencia de referencias explícitas al enfoque humanista de la evaluación, núcleo de la Nueva Escuela Mexicana. Ningún docente mencionó la dignidad del estudiante, el reconocimiento de la persona, la dimensión socioemocional del aprendizaje, el acompañamiento ético o la equidad evaluativa. Esto evidencia que la transformación evaluativa aún no se materializa en las concepciones docentes. Ravela (2023) advierte que el principal obstáculo para la evaluación formativa no reside en la normativa, sino en las rutinas escolarizadas propias del

modelo selectivo y meritocrático, centrado en la calificación, la estandarización y el desconocimiento de la diversidad y lo emocional; los hallazgos del estudio confirman que dicha transición sigue inconclusa.

El análisis discursivo complementario mostró tres patrones principales: a) conceptualización limitada del propósito de la evaluación. La mayoría asoció evaluar con “verificar”, “comprobar”, “medir” o “calificar”, sin mencionar la intencionalidad formativa; b) falta de referencias al estudiante como sujeto de aprendizaje. No apareció la dimensión socioemocional, identitaria o contextual de la persona adolescente y c) escasa vinculación con la práctica real. Los docentes describieron la evaluación de forma abstracta, pero no mencionaron estrategias concretas (rúbricas, diálogo, autoevaluación, instrumentos diversificados, etc.).

Los resultados del estudio mostraron una brecha evidente entre la normativa vigente y las concepciones docentes, con predominio de visiones tradicionales centradas en la medición y acreditación del aprendizaje. La evaluación formativa y su dimensión humanista aparecieron débilmente representadas, lo que evidenció la necesidad de fortalecer la formación docente, redefinir los procesos de acompañamiento pedagógico y promover espacios de reflexión colegiada que permitieran resignificar la evaluación desde una perspectiva ética, inclusiva y transformadora.

En el estudio se revela con claridad que el profesorado de educación secundaria mantiene una comprensión predominantemente tradicional de la evaluación, centrada en la medición, la verificación del logro y la acreditación. Este hallazgo resulta especialmente relevante porque contrasta de manera frontal con los principios humanistas que la política educativa mexicana promueve desde la Nueva Escuela Mexicana. La evidencia generada mediante cuestionarios, observaciones del Consejo Técnico Escolar, la revisión normativa y las conversaciones sostenidas dan muestra una ausencia sistemática de elementos formativos y humanistas en el discurso docente; esta distancia constituye uno de los aportes más significativos del estudio, pues permite comprender de manera situada cómo las creencias profesionales influyen en la interpretación y aplicación de la evaluación.

Al comparar estos resultados con la literatura, se observa una alta concordancia con lo planteado por Ravela (2023), quien sustenta que entre los impedimentos para afianzar la evaluación formativa están las concepciones docentes y en los marcos culturales que definen la práctica educativa. Los hallazgos del presente estudio confirman esta afirmación, ya que, aunque los participantes emplean términos como “proceso” o “continuidad”, no los vinculan con retroalimentación dialógica, autorregulación,

aprendizaje profundo ni reconocimiento de la persona, principios centrales del enfoque humanista.

En contraste con lo propuesto por Ganem (2024), quien entiende la evaluación formativa como una filosofía educativa orientada a humanizar el aprendizaje y reconocer la singularidad del estudiantado, los docentes de este estudio no articulan sus definiciones con la dignidad del estudiante ni con una comprensión integral de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, estos principios no se reflejan en las concepciones docentes analizadas; la ausencia de referencias al cuidado ético, a la justicia educativa o al reconocimiento del sujeto evidencia que el enfoque humanista no ha sido interiorizado en el nivel conceptual, lo que limita su potencial transformador.

La distancia entre teoría y práctica también se manifiesta al contrastar los hallazgos con Trejos (2024), quien plantea que la evaluación formativa tiene el potencial de humanizar la enseñanza. Ninguna de estas dimensiones aparece en las definiciones docentes recuperadas en el trabajo de campo. Esta omisión sugiere que la brecha no solo es conceptual, sino también epistemológica, pues condiciona cómo el profesorado interpreta la función educativa de la evaluación.

Lo citado en los párrafos anteriores coinciden parcialmente con antecedentes latinoamericanos. Bendeuzú (2025) documenta que, cuando se implementa coherentemente, la evaluación formativa favorece el clima escolar, la participación estudiantil y el bienestar pedagógico. No obstante, en el contexto analizado, dicha coherencia no se manifiesta, ya que la evaluación sigue operando como un mecanismo de control y acreditación. De manera similar, Quico-Quispe et al. (2024) señalan que la apropiación de la evaluación formativa enfrenta tensiones metodológicas y culturales que impiden su implementación; esta tendencia se confirma en las prácticas docentes identificadas, donde persisten modelos centrados en la calificación.

Por su parte, Vásquez et al. (2023) advierten que la homogeneización de los aprendizajes constituye uno de los principales problemas de la evaluación tradicional. En este estudio, no aparecen referencias a la diversidad del alumnado ni a la necesidad de contextualizar la evaluación, lo que refuerza la permanencia de una lógica uniforme que contradice los postulados humanistas promovidos por Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021); y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). Asimismo, Mellado et al. (2021) evidencian una tendencia internacional hacia prácticas evaluativas interdisciplinarias, orientadas a comprender procesos y promover aprendizajes significativos; sin embargo, esta tendencia aún no permea los espacios colegiados ni las prácticas docentes del contexto analizado.

En el ámbito nacional, los hallazgos se alinean con González Nava & González Jara (2024), quienes documentan que persiste una visión cuantitativa de la evaluación pese al discurso oficial que promueve su carácter formativo. El estudio también confirma que la evaluación formativa debe ser una prioridad en la formación docente (Montoya et al., 2024).

Asimismo, la revisión de *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro* (México. Secretaría de Educación Pública, 2024) demuestra que la política educativa mexicana reconoce explícitamente la evaluación como acompañamiento ético, dialógico y centrado en la persona; sin embargo, estas premisas no emergen en el discurso docente analizado.

Un aporte valioso del estudio es la comprensión del Consejo Técnico Escolar como un espacio más administrativo que pedagógico, siendo que en la actualidad la Secretaría de Educación Pública le impulsa como comunidad de aprendizaje. Aunque el Consejo Técnico Escolar se concibe normativamente como un espacio colegiado de reflexión, la observación realizada muestra que se privilegian actividades técnico-administrativas sobre el análisis crítico de las prácticas evaluativas. Este hallazgo contribuye a explicar por qué los marcos humanistas no se traducen en apropiación conceptual ni en transformación escolar.

El contraste entre los resultados y el marco humanista también permite reflexionar sobre el papel del error y la retroalimentación en la práctica docente. A diferencia de lo que plantea Ruiz (2021), quien destaca la relevancia de las emociones y la dimensión socioafectiva en el proceso evaluativo, los docentes de este estudio no mencionan estas funciones. Esta omisión sugiere que la evaluación sigue interpretándose como un procedimiento técnico, desvinculado de la integralidad del aprendizaje.

A partir de estos hallazgos, emergen líneas de investigación relevantes. Resulta pertinente explorar cómo las trayectorias profesionales y las experiencias de formación influyen en la apropiación del enfoque humanista. También es necesario recuperar la voz del alumnado para comprender cómo percibe y vive la evaluación y la retroalimentación en secundaria. Finalmente, estudios comparativos entre escuelas que avanzan hacia enfoques formativos y aquellas ancladas en modelos tradicionales permitirían identificar condiciones institucionales que facilitan la transformación evaluativa.

Con base en lo anterior, se formulan algunas recomendaciones. En primer lugar, fortalecer la formación docente mediante procesos de acompañamiento situado que integren teoría, práctica y reflexión ética. En segundo lugar, revisar la organización del Consejo Técnico Escolar para convertirlo en un espacio genuino de análisis pedagógico. En tercer lugar, promover el uso de herramientas

formativas —rúbricas analíticas, retroalimentación dialógica, autoevaluación, coevaluación— que favorezcan la comprensión del aprendizaje y la dignificación del alumnado.

En suma, la comparación entre los resultados empíricos y la literatura especializada muestra una brecha persistente entre el discurso oficial, los fundamentos humanistas y las concepciones docentes. Este desajuste limita el potencial transformador de la evaluación formativa y es muestra palpable de la necesidad de profundizar en los procesos de sensibilización, reflexión y formación docente. El estudio contribuye a la comprensión situada de esta problemática y abre nuevas rutas para consolidar prácticas evaluativas éticas, inclusivas y centradas en el alumno que cursa la educación secundaria en México.

CONCLUSIONES

El estudio tuvo como propósito comprender cómo el profesorado de educación secundaria interpreta y aplica la evaluación formativa desde un enfoque humanista, analizando las tensiones entre la normativa, las creencias docentes y la práctica institucional. Para ello se empleó un enfoque cualitativo, sustentado en la revisión documental, la observación del Consejo Técnico Escolar, el análisis de cuestionarios abiertos y las conversaciones reflexivas con docentes. La triangulación de estas técnicas permitió recuperar evidencia situada y ofrecer una visión integral de la cultura evaluativa en un contexto escolar específico del estado de Hidalgo.

Los datos obtenidos muestran que el profesorado mantiene una concepción tradicional de la evaluación, centrada en la medición y la acreditación del aprendizaje. Aunque se emplean términos asociados al enfoque formativo, estos no se vinculan con las dimensiones humanistas promovidas en la política educativa. La ausencia de referencias al estudiante como persona, a la importancia de las emociones, al uso pedagógico del error y a la retroalimentación dialógica confirma la distancia entre los principios normativos y la práctica cotidiana. La evidencia también indica que el Consejo Técnico Escolar funciona principalmente como un espacio técnico-administrativo, lo que limita su potencial para impulsar procesos de reflexión y transformación de las creencias evaluativas.

Estos hallazgos se alinean con lo planteado en la literatura especializada, la cual reconoce que las creencias profesionales, las rutinas institucionales y la cultura escolar ejercen una influencia determinante en la forma en que se interpreta y aplica la evaluación formativa. El estudio confirma que las orientaciones de carácter humanista, aunque ampliamente desarrolladas en la teoría y retomadas en la política educativa, no han logrado consolidarse en el nivel conceptual del profesorado ni en los procesos colegiados. La principal contribución de esta investigación

radica en documentar de manera situada cómo se manifiestan estas tensiones, aportando evidencia empírica que permite comprender con mayor precisión el desfase entre discurso y práctica en la educación secundaria.

A partir de los resultados, se reconoce la necesidad de fortalecer la formación docente mediante procesos de acompañamiento situados, que integren reflexión crítica, análisis de creencias y experiencias reales de retroalimentación en el aula. También se considera pertinente revisar la función del Consejo Técnico Escolar para convertirlo en un espacio que favorezca el diálogo profesional y la construcción colectiva de criterios de evaluación coherentes con el enfoque humanista. Asimismo, se sugiere promover prácticas evaluativas que incorporen estrategias formativas, como rúbricas analíticas, retroalimentación oportuna, autoevaluación y coevaluación, que permitan avanzar hacia una comprensión más integral del aprendizaje.

Finalmente, el estudio abre diversas rutas para futuras investigaciones. Resulta relevante analizar cómo las trayectorias profesionales configuran la apropiación del enfoque humanista en la evaluación; indagar la perspectiva del alumnado sobre la retroalimentación y las prácticas docentes; estudiar los factores institucionales que facilitan o inhiben la reflexión colegiada; y realizar comparaciones entre escuelas que muestran avances diferenciados en la adopción de prácticas formativas. Explorar estas líneas permitirá profundizar en la construcción de una cultura evaluativa más ética, inclusiva y centrada en la persona, fortaleciendo la posibilidad de que la evaluación formativa contribuya efectivamente al desarrollo pleno del estudiantado en la educación secundaria.

REFERENCIAS

- Bendezú Monge, T. (2025). Evaluación formativa para mejorar los aprendizajes: Revisión sistemática. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9(36), 681–698. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.945>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe: Revisión documental, guías y herramientas. UNICEF. https://www.unicef.org/lac/media/20731/file/Evaluacion_formativa_aprendizaje_ALC.pdf
- Frola, M., & Tobón, S. (2023). La evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana. Camino al Consejo Técnico Escolar [Video]. Yahoo. <https://mx.video.search.yahoo.com/search/video?fr=mcafee&p=Frola+y+To-b%C3%B3n>
- Ganem Alarcón, P. (2024). ¿Qué significa la evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana? Revista CI-INSEV, 15, 1–14. <https://revista.ciinsev.com/assets/pdf/revistas/REVISTA15/1.pdf>
- González Nava, C. E., & González Jara, J. (2024). La evaluación formativa y la práctica docente en la primaria de la Nueva Escuela Mexicana. Revista Neuronum, 10(2), 333–347. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/537>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Mellado-Moreno, P. C., Sánchez-Antolín, P., & Blanco-García, M. (2021). Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences. ALTERNIDAD. Revista de Educación, 16(2), 170–183. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.01>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2024b). Taller. Evaluación diagnóstica de los aprendizajes con enfoque formativo en el marco de la NEM: Guía para las y los participantes. <https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/qnbLPoDeQD->
- México. Secretaría de Educación Pública. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientaci%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2024a). Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 6. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/S0LPM.htm>
- Montoya Flores, J. F., Toledano Pérez, M., García López, E. D., Téllez Rivera, E., & Hermosillo Durán, C. (2024). *Evaluación formativa en el aula: Fundamentos para transformar prácticas educativas en la escuela*. CAM Tamaulipas. <https://camtamaulipas.edu.mx/libreria/items/show/1140>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). Evaluación formativa: una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045>
- Quico-Quispe, R. I., Lescano-López, G. S., Boy-Barreto, A. M., & Olivós-Jiménez, L. M. (2024). La evaluación formativa en el nivel primaria en América Latina: Una revisión sistemática. Episteme Koinonía, 7(13), 130–149. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3210>

- Ravela, P. (2023). La evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana Secretaría de Educación Pública de Tlaxcala. <https://septlaxcala.gob.mx/difusion/wp-content/uploads/2023/10/La-Evaluacion-Formativa-en-la-Nueva-Escuela-Mexicana-Pedro-Ravela-28oct23.pdf>
- Ruiz Cuéllar, G. (2021). Evaluación formativa del aprendizaje: Uno de los tantos desafíos que trajo consigo la pandemia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 655–661. <https://www.redalyc.org/journal/140/14068995001/html/>
- Silvera Fonseca, L. M. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? *Educación y Humanismo*, 18(31), 313–325. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1381>
- Téllez-Cruz, M., & Muñoz-García, L. J. (2024). La evaluación formativa en educación preescolar genera un impacto coyuntural. *Revista RedCA, Extra 0*, 213-228. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/25854/18976>
- Trejos Pinzón, D. (2024). La evaluación formativa como estrategia para humanizar, asegurar la comprensión y generar pensamiento crítico, creativo y ético [Tesis doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira]. _
- Vásquez Villanueva, S., Vidal Coronado, R. M., Reátegui Torres, G. R., Yalta Campos, M., Soplin Ríos, J. A., & Huanca Ramos, G. G. (2023). Evaluación formativa: sus valores significativos para los procesos enseñanza y aprendizaje. *Paidagogo*, 5(2), 3–16. <https://doi.org/10.52936/p.v5i2.231>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Esther Hernández-Martínez, Carlos Vidal-Salgado: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.