

[Cierre de edición el 31 de diciembre del 2025]

<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20143><https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Modelo de evaluación de los aprendizajes del Sistema Educativo Costarricense: Percepciones de docentes de I y II ciclo de la Educación General Básica

Evaluation Model of Learning in the Costa Rican Educational System: Perceptions of Teachers of I and II Cycles of Basic General Education

Modelo de avaliação da aprendizagem do sistema educacional costarriquenho: percepções de docentes do I e II Ciclos da Educação Geral Básica

Josiane Pawlowski

Universidad Nacional

 <https://ror.org/01t466c14>

Centro de Investigación y Docencia en Educación

Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia

Heredia, Costa Rica

josiane.pawlowski@una.cr

 <https://orcid.org/0000-0002-3597-349X>

María Sofía Herrera-Segura

Universidad Nacional

 <https://ror.org/01t466c14>

Centro de Investigación y Docencia en Educación

Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia

Heredia, Costa Rica

sofia.herrera.segura@una.cr

 <https://orcid.org/0000-0001-7666-2869>



Recibido • Received • Recebido: 14 / 06 / 2024

Corregido • Revised • Revisado: 13 / 09 / 2025

Aceptado • Accepted • Aprovado: 01 / 11 / 2025

Resumen

Objetivo. Evaluar las percepciones del personal docente de I y II ciclo de la Educación General Básica en el año 2023 sobre el modelo de evaluación planteado por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. **Metodología.** Se realizó un estudio con diseño mixto concurrente. Participaron 294 personas docentes de I y II ciclo, 92,2% mujeres, con edad entre 22 y 68 años. Se aplicó una encuesta en línea a través de la plataforma LimeSurvey, que incluyó preguntas cerradas y abiertas. La invitación fue enviada mediante correo electrónico institucional. **Análisis de resultados.** Las preguntas cerradas se analizaron utilizando el Programa Estadístico SPSS y las preguntas abiertas mediante una codificación y categorización temática de las respuestas. **Resultados.** Las personas docentes manifestaron concordancia con los lineamientos relacionados con la evaluación de tareas, asistencia y elaboración de pruebas escritas en función de los indicadores de aprendizaje. Sin embargo, expresaron dificultades para comprender y aplicar los lineamientos del rubro de trabajo cotidiano. **Conclusiones.** Las sugerencias para mejorar el modelo actual incluyen: (1) revisar los



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20143>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

rubros y porcentajes asignados a cada componente de evaluación, (2) detallar de forma más clara la estructura y aplicación del trabajo cotidiano, y (3) promover formas más comprensivas de evaluación centradas en el aprendizaje.

Palabras claves: Modelo de evaluación; aprendizaje; Educación General Básica; percepción; docente; sistema educativo.

ODS: ODS 4; educación de calidad; educación nacional; ODS 10; reducción de las desigualdades; equidad en la educación.

Abstract

Objective. To evaluate the perceptions of teachers from the 1st and 2nd cycles of Basic General Education in the year 2023 regarding the assessment model proposed by the Ministry of Public Education of Costa Rica. **Methodology.** A concurrent mixed-methods design was used. The study included 294 teachers (92.2% women), with ages ranging from 22 to 68 years. An online survey was administered via the LimeSurvey platform, including both closed- and open-ended questions. The invitation was sent through institutional email. **Analysis of Results.** Closed-ended questions were analyzed using SPSS statistical software, while open-ended responses were coded and thematically categorized. **Results.** Teachers expressed agreement with the guidelines for evaluating homework, attendance, and the development of written tests based on learning indicators. However, they reported difficulties in understanding and applying the guidelines related to the “daily work” component. **Conclusions.** Recommendations to improve the current model include: (1) reviewing the categories and percentage weights assigned to each assessment component, (2) clarifying the structure and implementation of the daily work component, and (3) promoting more comprehensive learning-centered evaluation approaches.

Keywords: Evaluation model; learning, basic general education; teacher; perception; education system.

SDG: SDG 4; quality education; national education; ODS 10; reduced inequalities; equity in education.

Resumo

Objetivo. Avaliar as percepções de docentes do 1º e 2º ciclos da Educação Geral Básica, no ano 2023, sobre o modelo de avaliação proposto pelo Ministério da Educação Pública da Costa Rica. **Metodologia.** Foi realizado um estudo com delineamento misto do tipo concorrente. Participaram 294 docentes, sendo 92,2% mulheres, com idades entre 22 e 68 anos. Aplicou-se um questionário online, com perguntas fechadas e abertas, por meio da plataforma LimeSurvey. O convite foi enviado pelo correio eletrônico institucional. **Análise de Resultados.** As perguntas fechadas foram analisadas com o uso do software estatístico SPSS, e as respostas abertas foram codificadas e categorizadas tematicamente. **Resultados.** As pessoas docentes demonstraram concordância com os lineamentos relativos à avaliação das tarefas, da assistência e da elaboração das provas escritas com base nos indicadores de aprendizagem. No entanto, relataram dificuldades para compreender e aplicar os critérios referentes ao componente “trabalho cotidiano”. **Conclusões.** As sugestões para aprimorar o modelo atual incluem: (1) revisar os itens e os percentuais atribuídos a cada componente da avaliação, (2) detalhar de forma mais clara a estrutura e aplicação do trabalho cotidiano e (3) promover formas de avaliação mais compreensivas e centradas na aprendizagem.

Palavras-chave: Modelo de avaliação; aprendizagem; educação básica; percepção; professor; sistema educacional.

ODS: ODS 4; educação de qualidade; educação nacional; ODS 10; redução das desigualdades; equidade na educação.

Introducción

La evaluación de los aprendizajes es un proceso esencial en la educación, orientado a recopilar información sobre los conocimientos, habilidades y competencias desarrolladas por el estudiantado (Moreno Olivos, 2016; Ramírez Castellanos, 2009). Se concibe como la recolección, análisis e interpretación de datos respecto al progreso de las personas estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje establecidos (Cáceres Mesa et al., 2018). En el contexto del sistema educativo costarricense, es una herramienta utilizada tanto para medir el rendimiento académico cuanto para guiar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2023). Desde un enfoque formativo, continuo y reflexivo, permite orientar las decisiones pedagógicas y transformar el conocimiento de manera significativa (Cáceres Mesa et al., 2018), en una interacción activa entre docentes y estudiantes (Ahumada Acevedo, 2001).

Este proceso implica el uso de métodos cualitativos y cuantitativos adecuados a los objetivos de aprendizaje (MEP, 2023), así como la aplicación de técnicas variadas como pruebas escritas, observaciones en el aula, trabajos prácticos o cotidianos, tareas y, en algunos casos los proyectos de investigación (MEP, 2024; Sánchez Mendiola, 2018), que permiten recabar información objetiva y precisa sobre los logros alcanzados por el estudiantado (Moreno Olivos, 2016). La evaluación no solo identifica logros y dificultades, sino que también posibilita la reorientación de la planificación, el acompañamiento pedagógico y el fomento de la autorreflexión (Cáceres Mesa et al., 2018).

En este marco, se enfatiza la necesidad de valorar el progreso constructivo y significativo del aprendizaje, más allá de la calificación, privilegiando el proceso sobre el producto (Baque-Reyes & Portilla-Faican, 2021). Para ello, es fundamental establecer criterios de evaluación claros y comunicarlos con transparencia (Fernández, 2017), así como incorporar procesos de retroalimentación que promuevan la mejora continua y el desarrollo autónomo del estudiantado (Canabal & Margalef, 2017; Castro Larroulet & Moraga Tonomi, 2020; Mollo Flores & Deroncele Acosta, 2022).

Actualmente, dentro del Sistema Educativo Costarricense, la evaluación tiene un papel fundamental, ya que define los criterios, rubros y porcentajes que determinan si el estudiantado avanza o no a los siguientes niveles educativos. En este contexto, es la persona docente la encargada de validar los procesos, acompañar al estudiantado y propiciar las construcciones de los aprendizajes. Por lo tanto, debe conocer el reglamento de evaluación y saber cómo mediar los criterios, indicadores y contenidos para alcanzar los objetivos que se establecen en cada nivel educativo. Sin embargo, hay ocasiones en las que requieren apoyo y guía para comprender en su totalidad lo que se estipula por reglamento o lineamiento de parte del MEP.

A pesar de los esfuerzos realizados para implementar un enfoque de evaluación formativa en Costa Rica, su adopción efectiva por parte de las personas docentes continúa enfrentando importantes desafíos. Es crucial identificar los conocimientos y actitudes del personal docente hacia este modelo, así como la manera en que estas dimensiones influyen en su aplicación en las prácticas pedagógicas.

<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20143>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Por lo tanto, dada su importancia, el objetivo del presente estudio es conocer las percepciones del personal docente de I y II ciclo de la Educación General Básica sobre el modelo de evaluación planteado por el MEP. Esto puede aportar insumos que permitan la discusión y reflexión acerca de la evaluación de los aprendizajes en Costa Rica.

Estado de la cuestión

Históricamente, el Sistema Educativo de Costa Rica ha tenido una cultura de evaluación de los aprendizajes desde un enfoque más sumativo. Sin embargo, con la nueva Política de Transformación Curricular se inició un proceso de cambio hacia una evaluación más formativa y transformadora. Dicha política, también contempla en su línea de trabajo 11 generar “Evaluación de calidad que sustente la toma de decisiones para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (MEP, 2016).

Aunado a lo anterior, el Gobierno actual propuso una Ruta de la Educación donde uno de sus componentes es la renovación del sistema de evaluación para el mejoramiento continuo (MEP, 2023). Tal propuesta se puede evidenciar en la transformación de la nueva política curricular, ya que dentro de los retos para educar para una nueva ciudadanía obliga a “poner a cada estudiante como centro del quehacer educativo y a asumir abordajes pedagógicos novedosos que propicien un desarrollo, al máximo, de los potenciales de cada estudiante” (MEP, 2016, p. 25) y por ende impacta en los procesos de evaluación al concebirla como formativa y transformadora.

El sistema de evaluación del MEP en Costa Rica se divide en dos periodos lectivos. En el caso de la Educación General Básica, el proceso evaluativo incorpora componentes de carácter sumativo definidos en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (REA), vigente desde el 6 de febrero de 2018. Aunque este reglamento no puede ser omitido, puede ser ajustado anualmente en función de las necesidades y demandas educativas del contexto nacional. El REA establece la distribución de los diferentes rubros evaluativos por asignatura y por período en todos los niveles y modalidades. Estos rubros, junto con sus respectivos porcentajes, son los siguientes: 1) Trabajo cotidiano: 60% en I Ciclo y 50% en II Ciclo; 2) Tareas: 10% para ambos ciclos, 3) Pruebas escritas (dos por período): 20% en I Ciclo y 30% en II Ciclo e 4) Asistencia: 10% para ambos ciclos.

Cada año, el MEP lleva a cabo un proceso integral de revisión y ajuste de su normativa en evaluación, buscando una visión formativa de la evaluación con el propósito de responder a las particularidades del sistema educativo costarricense, incorporar enfoques novedosos sobre evaluación del aprendizaje, y atender los cambios recientes en el currículo y en los programas de estudio. La evaluación de los aprendizajes en Costa Rica tiene tres funciones en el proceso educativo: 1) diagnóstica: permite tener inicialmente un panorama más claro de la persona estudiante en las áreas del desarrollo, y un punto de partida para desarrollar los aprendizajes; 2) formativa: brinda información oportuna acerca de las construcciones de aprendizaje que se realiza, con el fin de tomar acciones y decisiones para mejorar los procesos y reorientar o realimentar las áreas que así lo requieran; y 3) sumativa: sistematiza los logros alcanzados desde diversos rubros y porcentajes asignados que al final del periodo lectivo determina el promedio obtenido (Castro Larroulet & Moraga Tononi, 2020; MEP, 2023).



En el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, destaca el estudio de [Montero Rojas \(2024\)](#), desarrollado en el marco del *Proyecto de Estándares Educativos en Costa Rica* impulsado por el MEP (2020-2022). Esta iniciativa, sustentada en los programas de estudio y documentos oficiales, propone un marco común de referencia que define el desempeño esperado del estudiantado al finalizar cada año, orientando tanto la mediación pedagógica como la aplicación de pruebas estandarizadas, con el fin de garantizar calidad y equidad educativa. En esta misma línea, el [Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes de Costa Rica \(COLYPRO, 2022\)](#) elaboró en 2022 la guía *Evaluación para el Aprendizaje*, dirigida a docentes de primaria de I y II ciclo, con el propósito de fortalecer su desarrollo profesional y profundizar en técnicas e instrumentos para la implementación de la evaluación de los aprendizajes ([COLYPRO, 2022](#)).

Metodología

Tipo de diseño

La presente investigación es un estudio con diseño mixto concurrente ([Hernández Sampieri & Mendoza Torres 2018](#)), en que ambos enfoques cuantitativo y cualitativo se integran en la búsqueda de una mejor comprensión del fenómeno estudiado. De este modo se realiza una integración de la información recabada para dar mayor contraste de la realidad que se vivencian las personas docentes dentro de su espacio pedagógico desde la aplicación de la evaluación.

Población y muestra del estudio

La población de interés está constituida por los docentes en ejercicio del I y II ciclo del MEP de Costa Rica. El muestreo empleado en este estudio fue no probabilístico de tipo intencional ([Martínez-Salgado, 2012](#)). Se establecieron como criterios de inclusión: ser docente de materias básicas, laborar para el MEP y contar con un nombramiento activo en I o II ciclo. Como criterio de exclusión, se consideró no disponer de un nombramiento activo otorgado por el MEP durante el año 2023. Participaron del estudio 294 personas docentes, 92,2% mujeres, 7,5% hombres y una persona que prefirió no decirlo, con edad entre 22 y 68 años ($M = 44,86$; $DS = 9,5$), siendo que casi 70% de las personas participantes estaban en el rango de 40 a 68 años, como puede ser observado en la [Tabla 1](#).

La mayoría de las personas docentes tenían la Licenciatura (70,7%) como último grado académico obtenido, 8,5% tenían Bachillerato universitario, 19,7% de ellas con Maestría y 1% (3 personas) habían concluido un Doctorado. Respecto a su área de formación en Ministerio, 93,9% pertenece a I y II Ciclo de Educación General Básica, 3,4% a Preescolar, 1,7% a Educación Especial y 1% a Administración Educativa.

Las personas participantes actualmente trabajaban en la jornada diurna de un centro educativo público en Costa Rica y su experiencia laboral va desde menos de un año hasta 37 años ($M = 15,97$; $DS = 9,7$) como docente de I y II ciclo (materias básicas). Dividida la muestra por rangos de experiencia laboral, se encuentra que 63,3% de las personas participantes se encuentra desde hace más de 10 años trabajando en el I y II ciclo con la educación infantil, como se verifica



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20143>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

en la [Tabla 1](#). La ubicación del local de trabajo de las personas participantes era, al momento de la recolección, en su mayoría la provincia de San José (40,1%), seguido de Alajuela (18,7%), Heredia (10,9%), Puntarenas (9,9%), Cartago (8,5%), Limón (6,1%) y Guanacaste (5,8%). Respecto a la modalidad de la escuela donde labora, 50,7% se encuentra en la urbana, 31% en la rural, 10,5% en la atención prioritaria y 7,8% en la modalidad unidocente. Durante el año de 2023, las personas participantes atendían desde primero hasta sexto nivel, siendo que muchas veces una misma persona docente atendía a más de un nivel, como puede ser verificado en la [Tabla 1](#).

Tabla 1: Características sociodemográficas de la muestra

	<i>F</i>	%
Rangos de edad		
22-30	20	6,8
30-39	69	23,5
40-49	87	29,6
50-59	110	37,4
60-68	8	2,7
Años de experiencia laboral		
0-2	18	6,1
3-5	41	13,9
6-10	49	16,7
11-20	69	23,5
21-30	103	35,0
31-37	14	4,8
Nivel atendido en el año 2024		
Primero	110	37,4
Segundo	114	38,8
Tercero	102	34,7
Cuarto	111	37,8
Quinto	120	40,8
Sexto	115	39,1

Nota: Elaboración propia.

Instrumento de recolección de datos

Para la recolección de datos, un cuestionario fue diseñado específicamente para la finalidad de este estudio. El cuestionario resultó de un estudio previo en que se realizaron cinco grupos focales con docentes de escuelas en contextos distintos, por ejemplo, unidocente, de atención prioritaria, rural y urbana. El cuestionario fue organizado en formato de encuesta en la plataforma digital LimeSurvey, la cual fue compuesta por cinco secciones: 1) Información personal con datos necesarios para caracterización de los participantes; 2) Información laboral respecto a las instituciones donde laboran, niveles que atendían y años de servicio laboral; 3) Valoración general con la finalidad de conocer el porcentaje de acuerdo con las decisiones tomadas por el MEP para la evaluación de los aprendizajes; 4) Aspectos sobre la evaluación de rubros que se implementan a nivel del aula, enfatizando porcentajes de acuerdo respecto a la claridad de los lineamientos del MEP, y aspectos que le han facilitado o dificultado la evaluación de los aprendizajes; criterios relacionados a los rubros y porcentajes de evaluación, acciones que podrían realizarse para mejorar la evaluación, así como el tipo de estrategias que implementan para desarrollar la evaluación y métodos de registro; y 5) Información acerca de la macroevolución, centrándose en la opinión acerca de las pruebas comprensivas y estandarizadas. En resumen, la encuesta estaba conformada por preguntas iniciales, 18 preguntas cerradas y nueve preguntas abiertas complementarias. Las preguntas cerradas tenían algunas opciones de respuesta múltiple y otras de tipo Likert.

Procedimiento de recolección de datos

Se utilizó una base de datos de correos electrónicos de docentes conformada a partir de contactos laborales de las investigadoras y de personas graduadas de las carreras de Educación de I y II Ciclo de diversas universidades públicas del país. A través del correo institucional, el equipo investigador envió una invitación con el enlace al cuestionario en línea (LimeSurvey). Además, se compartió el cuestionario por plataformas digitales como WhatsApp y mediante publicaciones en Facebook, con el fin de alcanzar a la mayor cantidad posible de docentes en todo el país. La invitación incluía información detallada sobre el propósito del estudio, la confidencialidad de los datos y la participación voluntaria.

La encuesta se realizó en los meses de noviembre y diciembre del 2023. Se estableció un plazo para contestar el cuestionario hasta el 15 de diciembre. La encuesta tomó aproximadamente 15 minutos para ser completada.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó en dos enfoques de manera integrada. Las preguntas cerradas se analizaron de manera cuantitativa utilizando el Programa Estadístico SPSS 23 (Statistical Package for Social Sciences). Se realizó un análisis descriptivo de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central. Las preguntas abiertas se analizaron cualitativamente mediante

<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20143>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

una codificación y categorización de las respuestas de las personas participantes, identificando patrones, temas y categorías emergentes relacionados con la percepción y experiencias en torno al modelo de evaluación del MEP.

Resultados

La encuesta realizada con el personal docente brindó diversas informaciones sobre su percepción respecto a los lineamientos vigentes hasta diciembre de 2023 en torno al modelo de evaluación de los aprendizajes propuesto por el MEP. Las personas participantes compartieron tanto su conocimiento sobre dichos lineamientos como sus opiniones orientadas a posibles cambios y propuestas de mejora para fortalecer el sistema actual.

Una importante característica de la muestra evaluada es que esta se conformó, en su mayoría, por mujeres con más de 40 años y más de 10 años de experiencia laboral en I y II ciclo de la Educación General Básica. Por consiguiente, los datos recolectados se limitan a la visión de esta muestra específica, siendo necesario considerar la posibilidad de que existan percepciones distintas no abarcadas en el presente estudio.

Hasta el momento en que contestaron la encuesta, de las 294 personas docentes participantes, 69,4% no habían recibido una capacitación del MEP sobre la evaluación de los aprendizajes. Las demás (30,6%) habían realizado solamente una capacitación. Las personas docentes indicaron que los temas de estas capacitaciones versaron sobre: pruebas estandarizadas y pruebas comprensivas (macroevaluación), formatos y cambios en pruebas escritas, rubros y componentes establecidos para la evaluación de los aprendizajes (microevaluación), elaboración de instrumentos e indicadores, planeamiento y estrategias de aprendizaje, lineamientos del MEP y cambios en el REA, asesoramiento en evaluación de los aprendizajes en el contexto de la transformación curricular y algunos otros temas acerca de la flexibilidad en evaluación a estudiantes con alguna condición o diagnóstico.

Con respecto a la claridad de los lineamientos del MEP para evaluar el trabajo cotidiano, las tareas, la asistencia y la construcción de pruebas escritas: 1) Trabajo cotidiano: 27,6% considera los lineamientos muy claros, 33,7% algo claros, 31,3% poco claros y 7,5% nada claros; 2) Tareas: 39,5% muy claros, 31,3% algo claros, 24,5% poco claros y 4,8% nada claros; 3) Asistencia: 35,7% muy claros, 26,5% algo claros, 22,4% poco claros y 15,3% nada claros; y 4) Pruebas escritas según indicadores de aprendizaje: 48,0% muy claros, 30,3% algo claros, 16,7% poco claros y 5,1% nada claros. En general, el personal docente no está completamente seguro sobre mantener los porcentajes y rubros de evaluación actuales: 53,1% está de acuerdo con que se mantengan y 46,9% no.

Sobre el modelo de evaluación de los aprendizajes, la percepción del personal docente está dividida respecto a su efectividad para identificar a quienes realmente logran los aprendizajes.

El 69,7% opina que el modelo permite que el estudiantado pase sin esfuerzo, mientras que el 68,1% no está de acuerdo con que la evaluación se base únicamente en la asistencia, indicando que muchas acciones docentes no se reflejan en el sistema actual. Además, el 60,9% considera que el valor porcentual de las pruebas escritas (20% en I ciclo y 30% en II ciclo) no motiva a estudiar, y un 55,5% considera que el modelo no responde a las necesidades del estudiantado, como se muestra en la [Tabla 2](#).

Tabla 2: Porcentaje de acuerdo de las personas docentes con respecto a afirmaciones sobre el modelo de evaluación de los aprendizajes

Afirmaciones sobre el modelo de evaluación de los aprendizajes	Porcentaje de Acuerdo				
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El estudiantado pasa el grado con solo asistir a clases	7,5	13,3	11,2	28,6	39,5
La evaluación actual identifica aquel estudiantado que logra los aprendizajes	8,5	25,2	26,2	28,6	11,6
El valor porcentual que tienen las pruebas escritas (I ciclo 20% y II ciclo 30%) motiva al estudiantado a estudiar	4,4	14,6	20,1	31,6	29,3
El modelo de evaluación actual responde a las necesidades de mis estudiantes	4,8	15,6	24,1	34,4	21,1
El modelo de evaluación está hecho para que el estudiantado pase sin esfuerzo	35,7	34,0	11,9	9,5	8,8

Nota: Elaboración propia.

Las opiniones del personal docente sobre el modelo de evaluación también se indagaron en relación con los procesos de macroevaluación, específicamente las pruebas comprensivas y las pruebas estandarizadas. Los resultados correspondientes se presentan en las [Tablas 3 y 4](#). Nuevamente se verifica la insatisfacción con el MEP, ya que 63,6% mencionan la falta de claridad del MEP sobre el uso de los resultados de las pruebas comprensivas y 59,9% opinan que las pruebas comprensivas fueron útiles solo para cumplir con un requisito administrativo, mientras que solamente 26,2% consideran que estas pruebas brindaron información útil para diagnosticar los aprendizajes de sus estudiantes. Por consiguiente, la mayoría (85,7%) están de acuerdo con que las pruebas comprensivas duplicaron el trabajo que realizaba el personal

<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20143>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

docente. Asimismo, las personas docentes están en desacuerdo con que los contenidos priorizados por el MEP para las pruebas comprensivas fueron los pertinentes (48% en la suma de en desacuerdo y totalmente en desacuerdo), igualmente en desacuerdo con que los planes remediales permiten nivelar los aprendizajes del estudiantado y responder a sus necesidades (46,9% en la suma de en desacuerdo y totalmente en desacuerdo).

Tabla 3: Porcentaje de acuerdo de las personas docentes con respecto a afirmaciones sobre las pruebas comprensivas

Afirmaciones sobre las pruebas comprensivas	Porcentaje de Acuerdo				
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Las pruebas comprensivas me brindaron información útil para diagnosticar los aprendizajes de mis estudiantes	6,1	20,1	17,7	23,1	33,0
Los contenidos priorizados por el MEP para las pruebas comprensivas fueron los pertinentes	5,8	20,4	25,9	24,5	23,5
Las pruebas comprensivas fueron útiles solo para cumplir con un requisito administrativo	28,6	31,3	16,7	11,2	12,2
Los planes remediales permitieron nivelar los aprendizajes de mis estudiantes y responder a sus necesidades	4,8	24,5	23,8	23,8	23,1
Las pruebas comprensivas duplicaron el trabajo que ya realizaban los docentes	60,5	25,2	4,8	2,7	6,8
El MEP fue claro sobre el uso de los resultados de las pruebas comprensivas	4,4	14,6	17,3	26,5	37,1

Nota: Elaboración propia.

Las opiniones de las personas docentes no fueron muy distintas respecto a las pruebas estandarizadas. Muy pocos docentes (27,8%) opinan que el MEP ha comunicado de forma adecuada la información sobre las pruebas estandarizadas y la mayoría considera que el MEP no evidencia capacidad técnica para tomar decisiones sobre estas pruebas, tampoco deja en

claro el proceso de su aplicación para estudiantes con adecuación significativa, tal como puede ser observado en la [Tabla 4](#). La mayoría considera que el estudiantado carece de motivación, tiempo y recursos para prepararse adecuadamente antes de realizar las pruebas estandarizadas.

Tabla 4: Porcentaje de acuerdo de las personas docentes con respecto a afirmaciones sobre las pruebas estandarizadas

Afirmaciones sobre las pruebas estandarizadas	Porcentaje de Acuerdo				
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
La priorización de contenidos del MEP para las pruebas estandarizadas corresponde con lo visto en las aulas	8,2	28,6	31,6	18,0	13,6
Hay coherencia entre las fechas de aplicación de las pruebas estandarizadas y el calendario escolar	6,5	24,1	26,2	23,1	20,1
Hay coherencia entre las pruebas estandarizadas y los lineamientos de las pruebas escritas	5,4	22,1	31,3	20,7	20,4
El MEP ha comunicado de forma adecuada la información sobre las pruebas estandarizadas	5,4	22,4	25,9	21,8	24,5
El MEP evidencia capacidad técnica para tomar decisiones sobre las pruebas estandarizadas	3,7	14,6	27,2	25,9	28,6
El estudiantado tiene motivación para realizar las pruebas estandarizadas	4,4	9,2	23,8	32,0	30,6
El estudiantado ha tenido el tiempo y las herramientas necesarias para prepararse antes de realizar las pruebas estandarizadas	5,1	15,3	21,4	32,3	25,9
Está claro el proceso de aplicación de las pruebas estandarizadas para estudiantes con adecuación significativa	5,4	17,7	22,4	26,5	27,9

Nota: Elaboración propia.

<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20143>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Al ser cuestionados respecto a si consideraban que las brechas de aprendizaje entre estudiantes se podrían estar incrementando con las pruebas estandarizadas, más de la mitad de la muestra contesta afirmativamente (53,4%). Al explicar el porqué de su elección, mencionan que las brechas de aprendizaje entre estudiantes pueden estar relacionada a que las pruebas estandarizadas están diseñadas para ser resueltas de manera digital. Por lo tanto, según el personal docente, esta brecha puede atribuirse a la limitada disponibilidad de tecnología en algunas modalidades de centros educativos o regiones del país, así como a la falta de contextualización del modelo con respecto a las realidades específicas de los espacios pedagógicos.

Las personas docentes consideran que existe una desventaja para el estudiantado del sector público frente al privado en cuanto a la preparación para las pruebas estandarizadas. Señalan además que estas evaluaciones no reflejan con precisión los aprendizajes construidos, ya que no se basan en un mapeo real de contenidos. También advierten que generan altos niveles de estrés en el estudiantado, afectando su desempeño y capacidad para demostrar sus conocimientos, según puede ser evidenciado en esta respuesta de una persona docente:

Las pruebas estandarizadas pueden estar sesgadas culturalmente, lo que significa que los estudiantes de grupos minoritarios o con diferentes antecedentes culturales y socioeconómicos pueden estar en desventaja. Esto puede contribuir a la ampliación de las brechas de aprendizaje, ya que no se están midiendo de manera precisa sus conocimientos y habilidades reales. María (docente de I Ciclo)

En relación con las decisiones tomadas por el MEP en 2023 para la evaluación de los aprendizajes, la mayoría del personal docente encuestado mostró concordancia con la división del curso lectivo en dos semestres (65,3%), siendo que un 72,8% manifestó preferir esta modalidad frente al 26,9% que opta por la división trimestral. Asimismo, un 72,4% de los participantes está totalmente de acuerdo con retomar la evaluación sumativa en primer grado, mientras que un 53,1% respalda la posibilidad de eximir a los estudiantes con calificaciones superiores a 90. En contraste, las principales discrepancias se relacionan con el uso de pruebas comprensivas y estandarizadas: más de la mitad manifestó estar en desacuerdo tanto con la aplicación de dos pruebas comprensivas diagnósticas al año como con la realización de pruebas estandarizadas en el primer semestre con fines diagnósticos. No obstante, la mitad de la muestra apoya su uso como requisito para certificar primaria y secundaria. En cuanto al valor porcentual de los rubros evaluados, el mayor consenso se da con el 10% asignado a las tareas, tal como puede ser evidenciado en la [Tabla 5](#), mientras que en los demás porcentajes no se evidencian posturas claramente mayoritarias.

Tabla 5: Porcentaje de acuerdo de las personas docentes con respecto a las diferentes decisiones tomadas por el MEP para la evaluación de los aprendizajes en el año 2023

Decisiones tomadas por el MEP para la evaluación de los aprendizajes	Porcentaje de Acuerdo				Totalmente en desacuerdo
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	
Dividir el periodo lectivo en dos semestres	34,7	30,6	13,3	11,9	9,5
Distribuir la ponderación anual en 40% para el primer periodo y 60% para el segundo periodo	14,6	25,9	16,7	32,3	10,5
Retomar la evaluación sumativa en primer grado	72,4	14,3	1,0	3,1	9,2
Retomar la posibilidad de que el estudiantado se exima cuando tiene notas superiores a 90	53,1	23,5	4,4	6,8	12,2
Realizar dos pruebas comprensivas (diagnósticas) al año	7,8	10,9	11,9	32,0	37,4
Aplicar las pruebas estandarizadas en el primer semestre como prueba diagnóstica	13,9	22,4	11,6	27,9	24,1
Pedir las pruebas estandarizadas como requisito para certificarse de primaria y secundaria	25,5	26,9	10,5	17,3	19,7
Valor porcentual del trabajo cotidiano entre el 50% y 60%	17,7	31,6	6,8	27,9	17,0
Valor porcentual de las pruebas escritas entre el 20% y 30%	18,4	35,4	5,8	26,5	13,9
Valor porcentual de las tareas en 10%	27,9	48,0	5,4	9,2	9,5
Haber quitado los trabajos extra-clase como rubro de evaluación	19,7	20,7	18,4	23,5	17,7

Nota: Elaboración propia.

Las personas docentes que participaron en la encuesta también opinaron sobre aspectos de la evaluación de los aprendizajes que les han facilitado su labor. Para aquellos aspectos relacionados con decisiones del MEP, las participantes se mostraron indiferentes, tal como se

<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20143>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

observa en la [Tabla 6](#). Las personas de la muestra tampoco están muy seguras respecto a que el trabajo cotidiano tenga el mayor valor porcentual de la evaluación. El aspecto que más se destaca como una dificultad (58,5%) es la falta de compromiso por parte de padres, madres o encargados legales con el proceso educativo. Por otro lado, un 56,8% de las personas docentes señala que el apoyo brindado por colegas dentro de su institución ha sido un facilitador en el proceso de evaluación de los aprendizajes.

Tabla 6: Porcentaje de facilidad o dificultad que expresan las personas docentes respecto a algunos aspectos específicos de la evaluación de los aprendizajes

Aspectos de la evaluación de los aprendizajes	Me ha facilitado	Ni me ha favorecido ni dificultado	Me ha dificultado
Que el trabajo cotidiano tenga el mayor valor porcentual de la evaluación	36,4	31,6	32,0
Que las pruebas escritas y las tareas tengan el menor valor porcentual de la evaluación	25,9	40,5	33,7
Las orientaciones y lineamientos del MEP para la implementación de la evaluación	29,6	42,2	28,2
La gestión del comité de evaluación	41,2	48,0	10,9
La gestión de la persona directora de mi escuela	45,2	39,8	15,0
El compromiso de los padres y las madres de familia o encargados legales con el proceso educativo	21,4	20,1	58,5
El apoyo recibido de otros compañeros y compañeras docentes de mi institución	56,8	30,6	12,6

Nota: Elaboración propia.

Según las personas docentes participantes en la encuesta, de las acciones que podrían realizarse, el 57,8% considera que aumentar el porcentaje de las pruebas escritas mejoraría la evaluación de los aprendizajes, mientras que el 51% opina que reducir el porcentaje del trabajo cotidiano sería beneficioso. Sin embargo, el 73,1% no cree que aumentar el peso de las tareas ayude, y el 71,1% tampoco ve en los trabajos extraclase una solución efectiva.

Si las personas docentes pudieran definir el valor porcentual del trabajo cotidiano, la mayoría (60,2%) propondría asignarle entre un 40% y 50%, el 21,1% sugeriría un 30%, y solo el 7,8% apoyaría mantenerlo en el 60%, tal como se encontraba en el momento de la realización de la encuesta. Otros valores sugeridos con menos frecuencia fueron: entre 15 y 25% (4,4% de la muestra), 35% (1,7% de la muestra), 55% (0,3%), de 65 a 80% (3,3%), y 1% no ofreció su sugerencia.

Las sugerencias para mejorar el modelo de evaluación se agruparon en tres categorías: 1) revisión de rubros y porcentajes, 2) mejor definición de la estructura para evaluar el trabajo cotidiano, y 3) promoción de aprendizajes más comprensivos. Respecto a los rubros, consideran que el trabajo cotidiano tiene demasiada flexibilización y falta de control, lo que puede favorecer calificaciones elevadas para estudiantes con bajo esfuerzo.

Diferentes acciones fueron especificadas por las personas docentes, que pueden facilitar sus labores relativas a la evaluación de los aprendizajes. En la práctica, el 95,6% del personal docente realiza dos pruebas escritas por semestre. La evaluación del trabajo cotidiano es frecuente, con un 44,9% que la hace semanalmente y un 40,5% diariamente. Solo una minoría lo hace mensualmente (13,9%) o semestralmente (0,7%). Los principales criterios para evaluarlo son la participación (82%), cumplimiento de asignaciones (80,6%) y aportes en trabajos grupales (52,7%), además de la disciplina en el aula (35%). Muchas personas docentes enfatizan la necesidad de basar estos criterios en indicadores oficiales del MEP.

Para registrar el trabajo cotidiano, el 90,1% utiliza instrumentos como rúbricas o escalas para calificar el trabajo en clase, y el 82% revisa cuadernos para verificar si se completó el trabajo. Más de la mitad (53,1%) lleva bitácoras, y cerca del 24% realiza valoraciones subjetivas. Otras herramientas mencionadas incluyen plantillas Excel, revisión de libros y control de asistencia. Estas estrategias se eligen principalmente por su facilidad para manejar la información (78,9%), por la practicidad y rapidez (57,1%), por el número de estudiantes que atienden (40,1%) y no tanto por familiaridad o costumbre con la estrategia (28,6%).

Finalmente, las dificultades enfrentadas por las personas docentes también se reflejan en sentimientos adversos, debido a que 56,1% contestó poder calificar a sus estudiantes para que su nota refleje su desempeño sin miedo a que se critique su labor docente. Por lo tanto, existe una gran cantidad de docentes (43,9%) que manifiestan algún sentimiento de temor relacionado con la evaluación y la percepción de su labor.

Discusión

La evaluación tiene como propósito fundamental comprender y fortalecer los aprendizajes construidos por el estudiantado a lo largo de su trayectoria educativa (MEP, 2023). En este proceso, resulta clave la participación activa de docentes y estudiantes, atendiendo a sus contextos y realidades, con miras a promover aprendizajes significativos y contextualizados. En consonancia con este enfoque, la presente investigación exploró las percepciones de docentes que laboran en el I y II Ciclo de la Educación General Básica sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes, quienes identificaron aspectos del modelo actual que requieren mejora y propusieron recomendaciones y acciones concretas orientadas a optimizar el proceso evaluativo.

<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20143>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En lo que se refiere a las percepciones positivas de las personas docentes respecto al modelo actual, estas fueron vinculadas a disposiciones que se ajustan a las prácticas docentes y favorecen su labor, como la división del periodo lectivo en dos semestres, la reintroducción de la evaluación sumativa en primer grado y las directrices para la elaboración de pruebas escritas. En particular, la evaluación sumativa, retomada al cierre de los periodos formativos, permite valorar los aprendizajes adquiridos y se considera complementaria a la evaluación formativa cuando ambas se articulan de manera coherente con los objetivos de aprendizaje (Alzate-Ortiz & Castañeda-Patiño, 2020; Castillo Cedeño & Castillo Cedeño, 2016). Aunque se centra en el desempeño del estudiantado, también ofrece retroalimentación valiosa para que el personal docente ajuste su mediación pedagógica. Asimismo, la obtención de una calificación puede actuar como factor motivacional, incentivando el compromiso del estudiantado con el proceso de aprendizaje (Ismail et al., 2022).

Si bien algunos lineamientos han beneficiado el trabajo docente, de manera general, los resultados reflejan una mayor insatisfacción por parte del personal docente que de apoyo en relación con los lineamientos actuales del MEP. Las personas participantes manifestaron insatisfacción, en especial, respecto a los porcentajes asignados a los distintos rubros de evaluación. Entre las principales recomendaciones, destacan la necesidad de revisar dichos porcentajes, clarificar la estructura del trabajo cotidiano y promover enfoques de evaluación más comprensivos e innovadores desde la mediación pedagógica. En particular, se señala como prioridad la revisión de los rubros evaluativos, ya que la actual distribución, según expresan, no fomenta el compromiso ni la apropiación del aprendizaje por parte del estudiantado. Desde el enfoque del REA, se establece que todos los componentes deben contribuir a la mejora continua del proceso educativo y no entenderse de forma aislada (MEP, 2024). Sin embargo, las personas docentes consideran que el escaso peso asignado a las pruebas escritas –10% en el I ciclo y 15% en el II ciclo– limita su impacto en el desempeño del estudiantado, por lo que proponen aumentar su valor como incentivo para el esfuerzo académico.

Otro aspecto en el que las personas docentes realizaron importantes aportes fue respecto al trabajo cotidiano. Según el REA, el trabajo cotidiano, al que actualmente se le asigna el mayor peso evaluativo, debe permitir identificar fortalezas y debilidades en los aprendizajes para orientar acciones de mejora en la mediación pedagógica (MEP, 2024). No obstante, muchas personas docentes perciben que su implementación se limita al cumplimiento de tareas, sin asegurar un verdadero proceso formativo. En cuanto a su valor porcentual, el 60,2% de los participantes considera que este rubro debería representar entre un 40% y 50% del valor total, el 21,1% sugiere un 30%, y solo un 7,8% respalda el 60% actual.

Asimismo, se evidencia una preocupación por la falta de claridad y criterios unificados para calificar este rubro, coincidiendo con lo señalado por Segura Castillo (2018). Dado que no existe una rúbrica estandarizada ni directrices claras por parte del MEP, cada docente adapta

la evaluación del trabajo cotidiano y tiene la potestad de subdividir el 60% o 50% de este rubro según su criterio, contexto y mediación pedagógica. Esta autonomía, sin lineamientos comunes, puede dar lugar a inconsistencias en la aplicación de estrategias evaluativas dentro de un mismo centro educativo y a prácticas poco efectivas para el aprendizaje. Además, las rúbricas utilizadas para sistematizar este porcentaje son diversas y poco homologadas.

La autonomía otorgada por el MEP a las personas docentes para definir los porcentajes del rubro de trabajo cotidiano genera percepciones mixtas. Aunque esta flexibilidad podría facilitar la adaptación de la evaluación al contexto y al grupo, algunas personas docentes la consideran más una dificultad que un apoyo. Según [Soto Calderón \(2001\)](#), la evaluación del trabajo cotidiano debe ser una responsabilidad directa de la persona docente, sin representar una carga excesiva. En este sentido, se propone promover un trabajo colaborativo entre docentes y centros educativos para definir criterios claros y contextualizados que orienten la evaluación, favoreciendo tanto la coherencia como la creatividad pedagógica.

Desde las propuestas de ajustes al sistema, las personas docentes destacan la necesidad de promover aprendizajes más comprensivos, centrados en el análisis, la reflexión y la criticidad, mediante estrategias formativas como talleres, proyectos, y espacios colaborativos que favorezcan una evaluación continua y significativa. Desde esta perspectiva, el aprendizaje implica tanto una interacción social y cultural como un proceso interno de construcción que se enlaza con experiencias previas ([Illeris, 2003](#)). Asimismo, se plantea que la evaluación debe reflejar una conexión genuina entre el saber, el hacer y el ser del estudiantado, en un entorno participativo que valore y reconozca el derecho a explorar, equivocarse, disfrutar y vivir el aprendizaje como una forma de apropiarse del conocimiento para transformar su realidad ([MEP, 2024](#)). Repensar los propósitos de la evaluación permite resignificar su papel dentro del proceso pedagógico.

Conclusiones

El estudio analizó las percepciones docentes sobre el modelo de evaluación impulsado por el MEP y evidenció limitaciones en su contextualización frente a las realidades locales. Estas tensiones entre normativa y práctica generan desigualdades en la micro y macroevaluación, particularmente en centros con menos recursos, lo que amplía las brechas de aprendizaje.

Si bien la normativa busca unificar criterios y garantizar estándares nacionales, su aplicación revela debilidades estructurales, como la falta de acompañamiento contextual, la escasez de formación docente y la limitada participación del profesorado en la construcción de criterios evaluativos. Desde una perspectiva crítica, el modelo vigente privilegia un enfoque estandarizado que invisibiliza las condiciones socioculturales y materiales de los distintos contextos escolares, en contraste con las recomendaciones internacionales que promueven evaluaciones inclusivas, formativas y contextualizadas.

<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20143>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Los hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer la formación docente continua, garantizar apoyos diferenciados para escuelas en condición de vulnerabilidad y abrir espacios efectivos de participación. Asimismo, se recomienda resignificar la macroevaluación, de manera que trascienda la función de control y se convierta en una herramienta para la mejora pedagógica.

En conclusión, se plantea repensar el modelo de evaluación de los aprendizajes en Costa Rica hacia un sistema más contextualizado, inclusivo y participativo, que garantice la equidad y promueva aprendizajes significativos en el marco de una educación transformadora.

Contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **J. P.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **M. S. H. S.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint: <https://repositorio.una.ac.cr/items/2f24c099-2e6a-4af2-93d3-ece4f0021ff9>

Referencias

- Ahumada Acevedo, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Alzate-Ortiz, F. A. & Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-14. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Artavia-Medrano, A. & Gurdíán-Fernández, A. (2023). *Fundamentos de investigación cuantitativa en educación*. EUNED.
- Baque-Reyes, G. R. & Portilla-Faican, G. I. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 75-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927035>
- Cáceres Mesa, M. L., Gómez Meléndez, L. E., & Zúñiga Rodríguez, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Revista Conrado*, 14(63), 196-207. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/740>

- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Castillo Cedeño, R. & Castillo Cedeño, I. (2016). *Mediación pedagógica para la primera infancia: Reflexiones desde el sentir y el pensar*. EUNED.
- CastroLarroulet, C., & MoragaTononi, A. (2020). *Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes*. Instituto Profesional IACC. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf>
- Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro). (2022). *Guía didáctica. Evaluación para el aprendizaje*. Semilleros de investigación. https://www.colypro.com/wp-content/uploads/2022/07/DIGITAL_Guia-Semilleros-investigacion_2022.pdf
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24), . <https://www.redalyc.org/journal/921/92153187003/html/>
- Hernández Sampieri, R. & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 396-406. <https://doi.org/10.1080/02601370304837>
- Ismail, S. M., Rahul, D. R., Patra, I., & Rezvani, E. (2022). Formative vs. summative assessment: Impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill. *Language Testing in Asia*, 12(1), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00191-4>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2016). Fundamentación pedagogía de la transformación curricular 2015. *Transformación Curricular*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-07/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2023). *Orientaciones pedagógicas. Curso lectivo 2023*. https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/adjuntos/orientaciones_pedagogicas_2023_v7.pdf
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2024). *Lineamientos técnicos de evaluación para el aprendizaje, 2024*. https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/adjuntos/lineamientos_tecnicos_evaluacion_para_el_aprendizaje_21-2-2024.pdf



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20143>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Mollo Flores, M. E. & Deroncele Acosta, A. (2022). Integrate formative feedback model. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 391-401. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000100391&lng=es&tlng=en
- Montero Rojas, E. (2024). Importancia de los estándares educativos para evaluar el progreso de la educación costarricense [Archivo PDF]. CONARE-PEN. <https://repositorio.conare.ac.cr/server/api/core/bitstreams/dc1949ae-318b-48ca-b697-940e87ec7887/content>
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana. https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- Ramírez Castellanos, Á. I. (2009). *Evaluación de los aprendizajes y desarrollo institucional*. Ecoe Ediciones. <https://www.ecoedediciones.com/wp-content/uploads/2015/08/Evaluacion-de-los-aprendizajes-y-desarrollo.pdf>
- Sánchez Mendiola, M. (2018). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿Es realmente tan complicada?* *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-18. <https://www.revista.unam.mx/2018v19n6/evaluacion-del-aprendizaje-de-los-estudiantes/>
- Segura Castillo, M. A. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42(1), 118-137. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v42n1/2215-2644-edu-42-01-00118.pdf>
- Soto Calderón, R. (2001). Evaluación del trabajo cotidiano: Una competencia del docente en el aula. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1(2), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44710206.pdf>

