



Educación
Secretaría de Educación Pública

Evaluación diagnóstica con enfoque formativo

Material de consulta



El documento **Material de consulta**, que forma parte de los talleres “Ejercicios Integradores de Aprendizaje para la evaluación diagnóstica con enfoque formativo” y “El acompañamiento pedagógico en la evaluación diagnóstica con enfoque formativo”, fue elaborado por la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFCCDD), adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Secretaría de Educación Pública

Mario Delgado Carrillo

Subsecretaría de Educación Básica

Angélica Noemí Juárez Pérez

Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos

Adela Piña Bernal



Nota introductoria

El documento *Material de consulta* se elaboró en el marco de los Talleres “Ejercicios Integradores del Aprendizaje para la evaluación diagnóstica con enfoque formativo” y “El acompañamiento pedagógico en la evaluación diagnóstica con enfoque formativo”, y tiene como finalidad profundizar en la orientación y significado de la evaluación diagnóstica con enfoque formativo y sus características, como un ejercicio vivo, transversal, integral y de mejora continua, que permite fortalecer el proceso de evaluación que realizan las maestras y los maestros de Educación Básica.

Se presenta un marco referencial que busca fomentar la reflexión crítica sobre las prácticas docentes relacionadas con la evaluación y orientar la toma de decisiones pedagógicas que atiendan las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes.

Evaluación con enfoque formativo

¿Qué sentido tiene evaluar si los resultados obtenidos no se convierten en oportunidades para favorecer y mejorar el aprendizaje? Esta pregunta invita a reflexionar sobre una práctica que, aunque forma parte de la vida cotidiana de las escuelas mexicanas, pocas veces se cuestiona en torno a su verdadero propósito. Con frecuencia, la evaluación ha sido entendida sólo como la asignación de calificaciones, la comprobación de conocimientos o la rendición de cuentas; sin embargo, desde un enfoque formativo, su sentido traspasa estas atribuciones. Bajo este concepto, evaluar implica generar información valiosa que permita reconocer cómo aprenden las y los estudiantes, reconocer sus avances, identificar los retos y las dificultades que enfrentan, comprender sus necesidades de aprendizaje y orientar la toma de decisiones pedagógicas.

Desde esta perspectiva, la evaluación deja de ser un momento aislado al término de un proceso de enseñanza para convertirse en una práctica permanente que acompaña el aprendizaje; es decir, es parte del proceso formativo, y se “encuentra dentro de la relación pedagógica profesor-estudiante y en el marco de un currículo que integra conocimientos y saberes alrededor de la realidad de las y los estudiantes” (SEP, 2025, p.91). De esta manera, adquiere un carácter contextualizado, en el que las decisiones pedagógicas parten del reconocimiento de las experiencias, los saberes y las necesidades de las y los estudiantes, fortaleciendo tanto los procesos de enseñanza como de aprendizaje.

De acuerdo con Casanova (1997),

La evaluación formativa permite una acción reguladora entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, de manera que no sea exclusivamente el alumno el que deba adaptarse al sistema educativo que se le impone, sino que también ese sistema educativo se adecúe a las personas que atiende y por las cuales tiene sentido, y éstas desarrollen así sus capacidades totales al máximo. (Casanova, 1997, p. 72)



Por lo tanto, desde un enfoque formativo, las actividades de evaluación deben planificarse de manera consciente y coherente, alineadas con otros aspectos del currículo y las decisiones que las y los docentes deseen tomar en función de estas actividades (Van der Steen *et al.*, 2022). Esto implica mirar a cada grupo, a cada estudiante y a su contexto para entender sus ritmos y necesidades; desde la observación y escucha, para interpretar esa realidad, convirtiendo la evaluación en un proceso de reflexión que se transforma con las experiencias de aprendizaje y las interacciones cotidianas.

Comprender la evaluación desde un enfoque formativo implica reconocer que ésta no se encuentra aislada del proceso educativo, si no que forma parte de una práctica permanente que acompaña, orienta y retroalimenta el aprendizaje, haciendo que las y los docentes cuenten con una variedad de posibilidades para que sus estudiantes consoliden sus capacidades. Aunado a esto, “la evaluación formativa contribuye a que la escuela se consolide como un espacio público en donde cualquiera de sus miembros pueda equivocarse y cualquier observador pueda darse cuenta de ello e igualmente pueda contribuir al mejoramiento continuo de los seres humanos que conviven en el espacio escolar” (SEP, 2025, p. 96).

Para Sadler (1989), los beneficios para las y los estudiantes al involucrarse en un proceso evaluativo con este enfoque son los siguientes:

- Reflexionar sobre su aprendizaje; monitorear lo que saben y comprenden, y determinar cuándo necesitan más información.
- Desarrollar estrategias de autorregulación, y ser capaces de adaptar sus estrategias para satisfacer sus propias necesidades de aprendizaje.
- Colaborar con sus maestras y maestros para determinar los criterios para cada etapa a lo largo de su aprendizaje.

Ahora bien, la evaluación formativa fortalece la autonomía profesional de las maestras y los maestros, ya que a partir de analizar los resultados de las y los estudiantes, pueden mirar su práctica y ajustar lo que consideren pertinente y necesario, retomando el contexto en el que realizan su quehacer docente y las características de las alumnas y los alumnos.

El evaluar constituye un acto ético, donde cada valoración realizada influye en cómo las y los estudiantes se ven a sí mismos y en las oportunidades futuras que tendrán; por lo que exige una práctica basada en el respeto, la confianza y el reconocimiento de la diversidad. Bajo esta premisa, es necesario diseñar experiencias interpersonales que permitan al estudiantado fortalecer su pensamiento crítico e impulsarles a ser aprendices activos. Por lo tanto, se impulsa que las y los docentes:

- Reflexionen sobre sus decisiones en el aula y analicen críticamente sus ideas.
- Busquen ser un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus estudiantes; además de consolidarlos y fortalecerlos.



- Orienten pedagógicamente y lleven a cabo retroalimentaciones ajustadas a las necesidades del alumnado.

Evaluación diagnóstica con enfoque formativo

La evaluación diagnóstica constituye un momento que permite recuperar información relevante sobre los conocimientos, saberes, experiencias, intereses, necesidades de las y los estudiantes, así como condiciones del contexto, antes de iniciar o reorientar un proceso de enseñanza. Su finalidad no es clasificar ni emitir juicios sobre el desempeño del estudiantado, sino de generar evidencias que orientan la planeación didáctica y las determinaciones pedagógicas (SEP, 2024).

Diversos autores señalan que una evaluación diagnóstica tiene que estar orientada en los procesos de aprendizaje y proponer actividades o tareas que estén vinculadas a contextos cercanos a la vida de las y los estudiantes, además de incluirlos en la definición de los criterios con los que se les evalúa y brindarles una retroalimentación sobre su nivel de integración de sus aprendizajes (Demuth, 2020; Brown, 2015; Moreno, 2016).

La concepción del acto de evaluar formativamente implica construir un puente pedagógico hacia nuevas posibilidades de aprendizaje, algunas de sus características se encuentran en la incorporación del diálogo y la construcción de un vínculo pedagógico basado en la escucha activa, la empatía, las relaciones educativas sustentadas en la confianza, el diálogo y el reconocimiento mutuo, así como la recuperación de saberes y experiencias de las y los estudiantes; asimismo, la y el docente asumen un papel de acompañamiento que favorece la participación y la construcción conjunta de significados, de manera que la evaluación deja de centrarse exclusivamente en la identificación de logros o dificultades para convertirse en una oportunidad de reflexión compartida y comunitaria que se realiza mediante un proceso de retroalimentación (Cruz, 2023; SEP, 2025).

En este sentido, se impulsa que las y los estudiantes sean capaces de usar la retroalimentación para mejorar sus aprendizajes (Moreno, 2026). Su participación dentro de la evaluación diagnóstica bajo un sentido formativo es necesaria para desarrollar capacidades como la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación entre pares, logrando una colaboración con las y los docentes al contar con una comprensión compartida sobre el estado de su aprendizaje y las herramientas que necesitan para seguir sobre la marcha.

La evaluación diagnóstica con enfoque formativo trasciende la mera medición técnica para convertirse en un puente de diálogo continuo entre la enseñanza y el aprendizaje. Por lo que, el desarrollo del diagnóstico deja de ser una etiqueta y pasa a ser un mapa de saberes y posibilidades. Esta perspectiva impulsa a las y los docentes a mantener una postura reflexiva y crítica sobre su propia práctica, permitiéndoles flexibilizar el currículo, anticipar barreras de aprendizaje y trazar rutas pedagógicas situadas. Es así como evaluar formativamente se convierte en un acto de justicia educativa que permite que cada estudiante alcance el máximo logro de aprendizaje y desarrolle sus capacidades y potencialidades.

¿Cómo se incorpora la evaluación auténtica?

Desde el enfoque de la evaluación formativa es necesario que haya una descentralización de la relación que existe entre los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales, es decir, avanzar de la evaluación centrada en los resultados (calificaciones y promedios) hacia la resignificación del proceso desde un enfoque auténtico, en el que la enseñanza crítica y problematizadora permita diseñar escenarios de aprendizaje y evaluación continuos en los que participan las y los estudiantes (qué, cómo, cuándo y con qué aprenden).

La evaluación auténtica es definida como un proceso que plantea concebir nuevas estrategias y procedimientos y se enfoca en que sean las y los estudiantes quienes asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje (Ahumada, 2005); su autenticidad surge de sus necesidades para aplicar sus conocimientos y habilidades en situaciones de la vida cotidiana.

En este sentido, no se concibe como un acto puramente conceptual, sino como un proceso que adquiere sentido al conectarse de forma directa con la vida real y es contextualizada con cada una de las y los estudiantes (Molina, 2020). De este modo, evaluar auténticamente implica trasladar el foco de la simple memorización de contenidos hacia la resignificación y contextualización de los aprendizajes; es decir, comprobar cómo las capacidades construidas en el aula se manifiestan de manera concreta en las decisiones, acciones y desafíos que componen la vida diaria de las alumnas y los alumnos. Además, desde este enfoque se impulsa la motivación en las y los estudiantes al potenciar su participación activa y autorregulada.

De acuerdo con Brown (2015), la evaluación auténtica tiene las siguientes características:

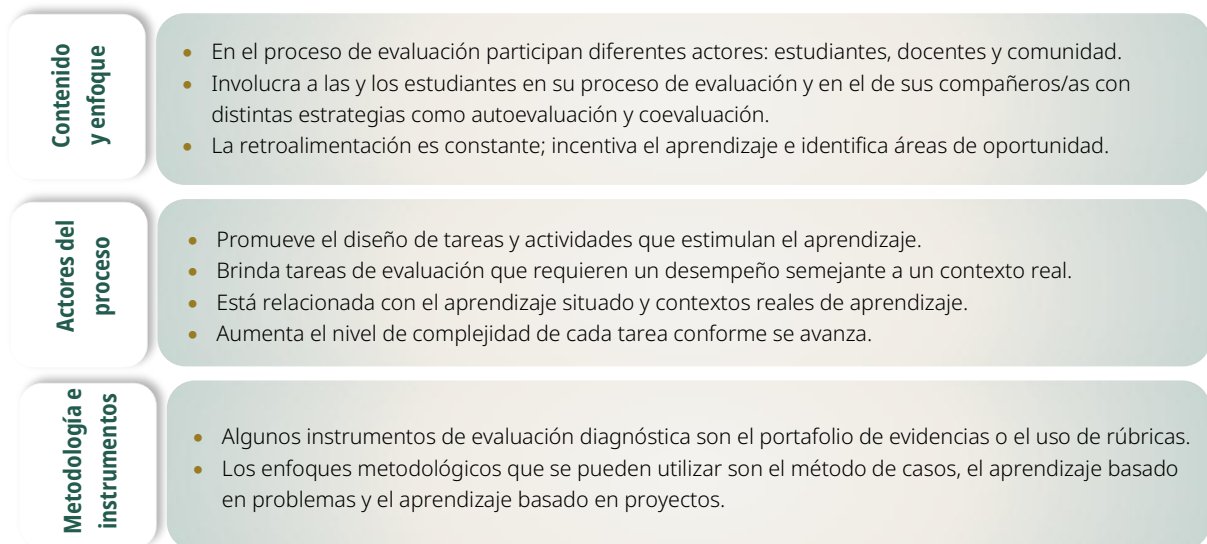


Figura 1. Características de la evaluación auténtica con base en Brown, 2015.

En concordancia con esta perspectiva, la retroalimentación se considera como un elemento fundamental e integral de la evaluación auténtica, en la medida en la que hace posible que las y los estudiantes logren sus metas trazadas; tengan oportunidades y experiencias de aprendizaje que les



signifiquen y encuentren motivación en éstas (Gallego, 2019). Por lo tanto, esta estrategia favorece al aprendizaje al convertirse en un elemento fundamental para orientar, acompañar y mejorar el proceso educativo.

En este marco, Nicol y McFarlane-Dick (2006) afirman que una buena retroalimentación apoya en los siguientes parámetros de la práctica educativa:

- ayuda tener claro el logro máximo de los aprendizajes (propósitos, criterios);
- impulsa y orienta el desarrollo de la autoevaluación (reflexión) en el aprendizaje;
- brinda información a las y los estudiantes sobre su aprendizaje;
- alienta al diálogo entre las maestras y los maestros en torno al proceso de aprendizaje;
- promueve la motivación y la seguridad ante un proceso evaluativo;
- proporciona oportunidades para continuar desarrollando los aprendizajes y
- proporciona información a las maestras y los maestros que puede ser utilizada para ayudar a estructurar la enseñanza.

Mirar la evaluación desde el paradigma de la complejidad

Como se ha mencionado a lo largo de este material, la evaluación formativa parte del reconocimiento de las características de las y los estudiantes, de las realidades que viven y las problemáticas a las que se enfrentan. Esta perspectiva implica que la evaluación tiene que considerar distintas dimensiones y ámbitos que se entrecruzan en la realidad de las alumnas y los alumnos.

Una alternativa para acercarse a éstas es el paradigma de la complejidad propuesto por Boggino y Barés, (2016) el cual reconoce que la evaluación es un proceso multidimensional y complejo que “posibilita considerar la pluricausalidad y las múltiples dimensiones que lo producen, pero ya no por separado, sino como un entramado que genera interrelaciones e interretroacciones entre ellas, y entre ellas y otros acontecimientos sociales como la enseñanza y el aprendizaje” (p. 22).

En este sentido, las y los docentes se posicionan desde una mirada que contemplan aquellos aspectos que trastocan los resultados de la evaluación para romper con la lógica lineal y simplificadora del conocimiento, permitiendo cuestionar la tendencia educativa de separar los contenidos, o concebir al aprendizaje como un proceso de acumulación de información. La posibilidad de abordar una problemática ya sea de evaluación, de enseñanza o de aprendizaje, tiene que partir de su deconstrucción y la identificación de todos los elementos que influyen en ella (Boggino y Barés, 2016).

A continuación, se presentan las dimensiones, que sirven como planos analíticos, propuestos por Boggino y Barés (2016):

1. **Singularidad del sujeto.** Refiere a la alumna o el alumno como sujeto único, incluye historia personal, experiencias previas, ritmos de aprendizaje, intereses, motivaciones y condiciones



emocionales y cognitivas. No se puede explicar el aprendizaje sólo por características individuales, pero tampoco se deben ignorar. También reconoce que las y los maestros evalúan desde su propia experiencia, emociones, sesgos y subjetividad.

2. **Práctica pedagógica.** Se asocia con la práctica docente, incluyendo las estrategias de enseñanza, actividades propuestas y formas de evaluación.
3. **Gestión institucional.** Corresponde al funcionamiento de la escuela como institución; contempla la organización escolar, normas, liderazgo directivo, proyectos institucionales, uso de tiempos y espacios. La escuela crea condiciones que favorecen o dificultan la enseñanza y el aprendizaje, así como los procesos evaluativos.
4. **Contexto cultural.** Se considera al entorno sociocultural donde ocurre la educación, contempla valores culturales, tradiciones, lenguajes, costumbres, formas de interpretar la realidad. Desde esta dimensión se sostiene que los aprendizajes adquieren sentido dentro de una cultura determinada.
5. **Representaciones sociales.** Son las ideas, creencias y concepciones compartidas por los diferentes actores sociales, como qué significa ser “buen alumno”, qué se considera aprovechamiento o rezago, qué expectativas tienen las familias y las y los docentes, así como las concepciones de la sociedad. Estas representaciones condicionan en ocasiones la evaluación.
6. **Políticas educativas.** Comprende el marco normativo y político, incluyendo leyes educativas, diseño curricular, reglamentos, programas oficiales, decisiones de las autoridades educativas, etc. Todo ello atravesado por decisiones políticas sobre qué enseñar y cómo valorarse.
7. **Comunidad.** Hace referencia al entorno social cercano a la escuela, como las familias, instituciones locales, redes comunitarias, etc. Se considera que la escuela forma parte de una comunidad que influye en los procesos educativos.

Vincular el paradigma de la complejidad con la evaluación formativa, diagnóstica y auténtica permite comprender el aprendizaje como un proceso dinámico, situado y multidimensional, que no se desarrolla de manera lineal ni homogénea. Desde esta perspectiva, el aula no puede entenderse como un espacio en el que todas y todos los estudiantes avanzan al mismo tiempo y mediante los mismos procedimientos, sino como un escenario diverso en el que comparten conocimientos, experiencias, emociones, contextos, dudas, errores y aciertos que intervienen en la construcción del aprendizaje.

Nota de cierre

Este abordaje conceptual refleja que la evaluación diagnóstica con enfoque formativo trasciende como un proceso continuo y flexible, que se convierte en una herramienta pedagógica que no busca etiquetar al estudiante, sino comprender su punto de partida para guiar al aprendizaje. De este modo, el diagnóstico deja de ser un evento administrativo aislado y se consolida como el detonante que impulsa y reorienta las estrategias de enseñanza.



Bajo este marco, la evaluación auténtica surge como un enlace entre el aula y el mundo real. Evaluar de manera auténtica significa diseñar actividades situadas donde los estudiantes apliquen sus conocimientos, resuelvan problemas complejos y tomen decisiones críticas en contextos que emulen la vida cotidiana. Esta práctica no sólo visibiliza de forma clara los procesos de desarrollo de aprendizaje de cada alumna y alumno, sino que además promueve una cultura de autorregulación a través de la retroalimentación formativa.

Esta transición requiere adoptar el paradigma de la complejidad, reconociendo que el aula no es un entorno lineal ni uniforme, sino un sistema multidimensional donde cada estudiante aporta un entramado de saberes, emociones, contextos culturales e historias personales únicos que influyen directamente en su desarrollo. Por lo tanto, planificar la enseñanza y la evaluación desde este sentido implica abandonar los modelos rígidos para dar paso a una pedagogía sensible a la diversidad y al cambio constante.

Finalmente, la articulación de la evaluación diagnóstica con enfoque formativo, el paradigma de la complejidad y la evaluación auténtica fundamenta una práctica docente transformadora, avanzando hacia un entorno crítico y comunitario. Así, evaluar se convierte en un acto de comprensión y acompañamiento esencial para potenciar el desarrollo integral y el aprendizaje de las y los estudiantes.

Referencias y bibliografía

- Ahumada, A. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45): 11-24.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>
- Brown, R. (2015). La evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2): 1-10.
<http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>
- Boggino, N. y Barés, E. (2016). *Los problemas de aprendizaje no existen: Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Homo Sapiens Ediciones.
- Casanova, M. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Editorial La Muralla
- Centro de Investigación Educativa. (2026, 31 de julio). *Evaluación formativa entre la simplificación y un reto pedagógico | Dr. Ángel Díaz Barriga* [Video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=B-SBL_39mnU&t=44s
- De la Cruz, G. (2023). Evaluación docente con enfoque formativo: El papel del acompañamiento entre pares. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 29, 313-326.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/162786/Evaluacion_docente_con_enfoque_formativo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.



- Gallego, J., Figueroa, S., y Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística*, 1(187-208), 40. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2066>
- García-Gámez, G. (2024). La evaluación como herramienta para mejorar los aprendizajes: la retroalimentación y la evaluación auténtica. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(9): 17-32. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i9.091>
- Molina, H., Macías, J. y Ponce, J. (2020). *Evaluación educativa y tecnologías de la información. Aportes para la reflexión*. Palibrio.
- Montoya, J., Toledano, M., García, E., Téllez, E. y Hermosillo, C. (2023). *Evaluación formativa en el aula* (1.^a ed.). Instituto Hidalguense de Educación. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s2_t5_orgcompleta_insumo3.pdf
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Evaluación formativa y aprendizaje autorregulado: Un modelo y siete principios de buenas prácticas de retroalimentación. *Estudios en educación superior*, 31(2): 199-218.
- Panfilio, J. (2026). La Nueva Escuela Mexicana frente a la fragmentación del conocimiento: Aportes del pensamiento complejo de Edgar Morin. *Revista de Estudios en Práctica Docente e Innovación Educativa*, 1(2).
- Sadler, R. 1989. Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1): 77-84.
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2025). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* 2022 (2.^a ed.). DGDCyPEI https://educacionbasica.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2025/Plan_y_programas_de_estudio_2025/Plan%20de%20Estudio%202025%20-WEB-.pdf
- Van der Steen, J., Van Schilt-Mol, T., Van der Vleuten, C., y Joosten-ten Brinke, D. (2022). Supporting teachers in improving formative decision-making: Design principles for formative assessment plans. *Frontiers in Education*, 7, Article 925352: 1-9
- Vargas, V., Cabrejos, M. y Fernández, B. (2023). *Retroalimentación formativa en el desempeño docente. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación* 7(27): 99-112. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.500>

Agradecimientos

Este material de consulta se diseñó por la Dirección de Mejora de la Oferta Formativa, de la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos, como la colaboración de la estudiante Karen Hernández Rodríguez de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, de la Universidad Nacional Autónoma de México.



Educación
Secretaría de Educación Pública