

Las barreras docentes para implementar la evaluación formativa: un estudio cualitativo en la Universidad de Costa Rica

Barriers Faced by Teachers in Implementing Formative Assessment: A Qualitative Study at the University of Costa Rica

Roberto Guzmán Gómez
Universidad de Costa Rica

Resumen

El objetivo de este estudio fue comprender las percepciones de las personas docentes universitarias sobre la evaluación formativa y, en dicho contexto, identificar las barreras que enfrentan para implementar dicha evaluación, además de explorar las necesidades formativas que se vinculan con las limitaciones para integrarla a los procesos formativos universitarios. A nivel metodológico, se optó por un estudio cualitativo con un enfoque descriptivo-exploratorio, mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas a 10 personas docentes de la Universidad de Costa Rica (UCR). Finalmente, los datos obtenidos fueron abordados por medio de un análisis temático inductivo. Entre los resultados se destaca que las personas docentes conciben la evaluación formativa como un proceso continuo y no sumativo, mismo que se centra en la mejora del aprendizaje. En dicho sentido, algunas de las principales barreras para integrar la evaluación formativa a las aulas son la sobrecarga laboral, la falta de tiempo, la resistencia estudiantil y la presión de la academia por centrarse en las evaluaciones sumativas. Se identificó una clara demanda de acompañamiento para el desarrollo de las habilidades requeridas para el diseño de instrumentos y el uso de tecnología, así como de apoyo institucional sistémico. Se concluye que la implementación efectiva de la evaluación formativa requiere no solo formación docente contextualizada, sino también cambios estructurales en las políticas y la distribución de recursos, con énfasis en las sedes regionales de la universidad.

* Correo electrónico: roberto.guzmangomez@ucr.ac.cr | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1113-5456>

Palabras clave:

Evaluación formativa, educación superior, barreras docentes, desarrollo profesional, Universidad de Costa Rica (UCR)

Abstract

The objective of this study was to understand university teachers' perceptions of formative assessment, identify the barriers they face in its implementation, and explore the training needs linked to the limitations of integrating it into university educational processes. Methodologically, a qualitative study with a descriptive-exploratory approach was chosen, using semi-structured interviews with 10 teachers from the University of Costa Rica. The data were analyzed using inductive thematic analysis. Among the key results, it was found that teachers conceive formative assessment as a continuous, non-summative process focused on improving learning. Furthermore, some of the main barriers to integrating formative assessment into the classroom were identified as: work overload, lack of time, student resistance, and academic pressure to focus on summative assessments. A clear demand was identified for support in developing the skills required for designing assessment instruments and using technology, as well as for systemic institutional support. It is concluded that the effective implementation of formative assessment requires not only contextualized teacher training but also structural changes in policies and resource allocation, particularly in the university's regional campuses.

Keywords:

Formative assessment, higher education, teaching barriers, professional development, University of Costa Rica

INTRODUCCIÓN

La evaluación de los aprendizajes constituye uno de los pilares fundamentales de los procesos educativos en el campo de la educación universitaria. En los últimos años, se ha presentado una revolución importante en el campo de la evaluación educativa, se podría hablar de un desplazamiento que ha propiciado una transición del enfoque de evaluación tradicional –centrado en la calificación y la certificación (evaluación sumativa)–, hacia una perspectiva evaluativa que se percibe más dinámica, procesual y pedagógica. El enfoque que ha cobrado relevancia en las décadas recientes es la evaluación formativa, reconocida como un proceso continuo, que no se limita a la recolección de la evidencia de los aprendizajes obtenidos, sino que facilita la retroalimentación oportuna para las personas estudiantes y docentes. Tal evaluación, permite ajustes pedagógicos del proceso formativo sobre la marcha y favorece, a su vez, la autonomía y la autorregulación en el proceso de aprendizaje por parte de las personas estudiantes (Black, & William, 2010; Hattie, 2008; Jara, & Palacios, 2025).

Tal y como lo indica su propio nombre, la evaluación formativa debería formar, es decir, constituirse en un espacio seguro para evaluar los avances que se han tenido en el proceso formativo, asimismo, debería ofrecer a la persona estudiante la posibilidad de cometer errores, mismos que darán cuenta de cómo se ha desarrollado el proceso de aprendizaje, y a la persona docente le permitirá aprovechar esos errores para detectar los obstáculos epistemológicos a corregir e identificar mejores herramientas para guiar al estudiantado en la construcción de su conocimiento.

En el campo de la formación a nivel universitario, la favorable implementación de la evaluación formativa ha sido vinculada con distintos beneficios tangibles a partir de diferentes investigaciones especializadas, cuyos hallazgos más relevantes destacan la personalización de la enseñanza (Nicol, & Macfarlane, 2006), el desarrollo de competencias críticas y habilidades metacognitivas en el estudiantado (Boud, & Molloy, 2012) y la promoción de la cultura de la mejora continua en el aula y en los centros formativos (Carless, 2015). Sin embargo, aunque se reconoce su potencial pedagógico y didáctico, su aplicación a nivel del aula universitaria está lejos de ser una práctica generalizada. Diferentes estudios internacionales señalan que su implementación se ve obstaculizada en varios casos por barreras de naturaleza variada, entre estas se tiene la sobrecarga laboral docente, la presión institucional por priorizar las evaluaciones sumativas, la falta de formación pedagógica específica y, en otras ocasiones, la resistencia del propio estudiantado o de los centros de estudios (García et al., 2021; Torrance, & Pryor, 2001; Winstone, & Carless, 2020).

En América Latina, y específicamente en Costa Rica, la investigación sobre prácticas evaluativas en educación superior ha aumentado de manera significativa en los años recientes. Existen estudios nacionales como Bulgarelli et al. (2024), y regionales, por ejemplo, Valdez et al. (2023), que son relevantes para disciplinas específicas, por mencionar algunas, la enseñanza del inglés, la educación física y las matemáticas, así como trabajos finales de graduación de grado y posgrado, además de artículos en revistas como *Educare* de la Universidad Nacional. Sin embargo, aún son limitados los estudios que aborden de manera transversal las barreras docentes para implementar la evaluación formativa en la Universidad de Costa Rica (UCR), considerando la diversidad de sedes, disciplinas y perfiles de experiencia docente. Esta investigación busca contribuir precisamente a ese vacío.

Se señala el caso de la UCR, pues en ella concurren una diversidad de disciplinas, sedes regionales con acceso diferenciado a recursos y una planta docente con formaciones pedagógicas y disciplinares heterogéneas. El comprender las percepciones, barreras y necesidades de sus docentes en relación con la evaluación formativa es, por lo tanto, una fase relevante para proponer y desarrollar estrategias de apoyo efectivas, así como políticas institucionales que favorezcan su implementación y generalización.

Este estudio propone el desarrollo de un análisis de la percepción del profesorado de la UCR sobre la evaluación formativa, el identificar las principales barreras que limitan la aplicación efectiva de dicha evaluación y el explorar las necesidades for-

mativas que desde su punto de vista se visualizan como cruciales para potenciar este proceso del ciclo evaluativo. Con el apoyo de un acercamiento cualitativo y descriptivo a esta temática, se busca no solo contribuir con el diagnóstico de una realidad compleja, sino también aportar evidencia contextualizada que sirva de base para la toma de decisiones informadas en el ámbito de la formación de las personas docentes universitarias y de la generación de política educativa universitaria en el país, así como en otros contextos similares.

Este artículo se estructuró de la siguiente forma: en primer lugar, un marco teórico que detalla los fundamentos más relevantes de la evaluación formativa y las barreras que se han documentado previamente a nivel internacional. Enseguida, se detalla la metodología cualitativa empleada, basada en entrevistas semiestructuradas a docentes de diversas facultades y sedes de la UCR. Más adelante, se organizan y exponen los resultados que abordan las concepciones docentes, las barreras percibidas y las necesidades identificadas, para luego contrastarlos con la literatura existente. Por último, se presentan las conclusiones y recomendaciones orientadas a la acción institucional.

MARCO TEÓRICO

A continuación se abordan los principales aspectos teóricos de interés para enmarcar el estudio realizado.

La evaluación formativa

Según lo señalan distintas autorías, por ejemplo, Scriven (1967), la evaluación en la educación superior ha evolucionado desde un modelo con primacía sumativa, centrado en la certificación de resultados, hacia uno formativo, orientado a la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de perseguir la obtención de información para la toma de decisiones. Se puede definir la evaluación formativa como un proceso iterativo y continuo que busca recoger evidencias del proceso de aprendizaje con el fin de ofrecer realimentación continua a estudiantes y docentes, además de permitir ajustes pedagógicos en tiempo real (Black, & William, 2010). Esta posibilidad de reconocerlo como una tarea sostenida, hace que ofrezca una alternativa relevante para tomar decisiones de manera casi inmediata en el día a día del desarrollo de los procesos de formación y de aprendizaje, en tanto se obtiene información para la persona docente y para la persona estudiante.

En contraste con la evaluación sumativa, cuyos focos son la calificación, la certificación de conocimientos y la rendición de cuentas, la evaluación formativa se caracteriza por ser dialógica, no calificativa y procesual (Carless, 2015). Su implementación suele asociarse con una mayor autonomía estudiantil, con procesos de enseñanza más personalizada y con el desarrollo de competencias metacognitivas (Boud, & Molloy, 2012; Fuster et al., 2024; Nicol, & Macfarlane, 2006).

Las barreras para la implementación de la evaluación formativa

Como se mencionó con anterioridad, los beneficios de la evaluación formativa han sido reconocidos en otros estudios, empero, en distintos estudios, por ejemplo Joya (2020), se han identificado múltiples barreras que dificultan su adopción efectiva en los contextos universitarios. Estas pueden resumirse en tres grandes categorías, tal y como se propone a continuación:

- Las barreras institucionales y contextuales: estas incluyen la presión de diversas fuentes por cumplir con programas curriculares rígidos y priorizar evaluaciones sumativas para la acreditación (Broadfoot et al., 2002). Además, se puede agregar la falta de recursos y apoyo institucional de relevancia ante estos procesos (García et al., 2021).
- Las barreras docentes: entre ellas se reconoce la sobrecarga laboral y la falta de tiempo como los obstáculos más citados, en especial, cuando la matrícula de un curso es numerosa (Piedra, 2014; Torrance y Pryor, 2001). A esto se suma lo que indican Darling et al. (2017), pues mencionan la existencia de una formación pedagógica insuficiente para diseñar e implementar instrumentos formativos efectivos y que estos respondan a las necesidades del contexto, aunada a una brecha entre las creencias de las personas docentes y lo que plasman en su práctica día con día (Clemons, 2019).
- Las barreras discentes: también debe reconocerse la existencia de la resistencia del estudiantado, quienes a menudo perciben este tipo de evaluación como irrelevante, al no impactar directamente en la nota final, o al solicitar tareas adicionales que no son vistas como indispensables para aprobar el curso, lo cual constituye otro desafío significativo (Winstone, & Carless, 2020).

Nótese que estos elementos forman una triada de fuentes de resistencia para implementar procesos de evaluación formativa, misma que no sólo recae en una de las personas actuantes del proceso, sino que esa responsabilidad suele compartirse entre las personas implicadas.

El factor humano

Así como ya se han mencionado los obstáculos estructurales, es importante reconocer que a éstos se adicionan las creencias y percepciones individuales de las y los docentes sobre la evaluación, ya que juegan un papel determinante en la adopción o implementación de cualquier innovación pedagógica. Al respecto, se reconoce que las personas docentes que valoran la evaluación formativa por su potencial para mejorar el aprendizaje suelen implementarla con mayor frecuencia, aunque esto implique enfrentar distintas barreras contextuales. En el otro extremo, aquellas que se ubican en esquemas más tradicionales de la evaluación pueden subestimar su utili-

dad o percibir las barreras como infranqueables, lo que Carless (2015) señala como una brecha entre la intención (o lo prescrito) y la práctica real.

La formación docente como principio del cambio

El lograr superar las barreras que se han señalado con anterioridad se liga estrechamente con el desarrollo profesional de la persona docente. La formación que se exige por parte de las personas docentes debe caracterizarse por ser continua y contextualizada, pues según Desimone (2009), así se forma al profesorado con las herramientas técnicas y pedagógicas necesarias. Es en este punto donde un modelo como el TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) propuesto por Mishra y Koehler (2006) y retomado en publicaciones recientes, por ejemplo el trabajo de Smiling y Hollebrands (2025) o el de Yan y Pastore (2022), ofrece un marco útil para comprender la intersección entre el conocimiento disciplinar y sus especificidades, el pedagógico y el tecnológico necesario para diseñar evaluaciones formativas efectivas y contextualizadas, con relevancia mayor en entornos virtuales o híbridos.

Las políticas institucionales como red de apoyo

La voluntad individual, reflejada en esfuerzos aislados de algunas personas docentes, no es el único requisito para la implementación exitosa de procesos de evaluación formativa. Según lo sugiere Carless (2015), el alcance de este objetivo exige políticas institucionales claras que la fomenten y la respalden. No hay duda, esto transita por la incorporación explícita de la evaluación formativa en los programas de curso, sistemas de evaluación docente que la valoren, la sensibilización hacia la evaluación formativa y una distribución equitativa de recursos que garantice que todos los espacios formativos y las disciplinas cuenten con las herramientas mínimas necesarias para su ejecución, avanzando hacia un modelo de educación en sí inclusivo, como lo señala la UNESCO (2017). Incluso se podría valorar el promover espacios de diálogo entre los equipos docentes para dar a conocer (o incluso validar con colegas) aquellas experiencias de evaluación formativa que han implementado y que han tenido efectos positivos en sus cursos o unidades formativas.

Una brecha de investigación en el contexto costarricense

Si bien, esta problemática ha sido abordada en otras investigaciones a nivel internacional, existe un vacío en la literatura centrada en el contexto costarricense y centroamericano. La UCR, con su compleja estructura que contempla diversas sedes regionales y que se caracteriza por su diversidad disciplinar, representa un caso de estudio interesante sobre la sinergia de las barreras documentadas a nivel internacional con

factores locales específicos. Por ello, en este estudio se busca realizar una contribución al campo educativo, al realizar un aporte en la atención de este faltante gracias al desarrollo de una investigación empírica que aborde las percepciones, barreras y necesidades del profesorado de la institución, e intentar con ello ofrecer evidencias contextualizadas para basar futuras políticas, procesos de planificación de espacios formativos e, incluso, prácticas institucionales.

En el contexto de esta investigación, el marco teórico que se propone busca vincular la fundamentación conceptual de la evaluación formativa, las barreras que se han documentado a nivel global y la importancia de la formación docente especializada y contextualizada desde una perspectiva teórico-conceptual. El presente estudio se posiciona dentro de este diálogo académico, y busca explorar de manera empírica cómo se manifiestan estas dimensiones en el contexto específico de una institución universitaria, la UCR. Se espera que este esfuerzo contribuya a llenar un vacío en la literatura local y regional, además de dotar a las personas interesadas de datos para informar políticas institucionales basadas en evidencia contextualizada.

METODOLOGÍA

Para la comprensión en profundidad de los temas de interés de este estudio, como lo son las percepciones, barreras y necesidades formativas del profesorado universitario respecto a la evaluación formativa, se optó por seleccionar un enfoque cualitativo con corte descriptivo-exploratorio. Considerando lo anterior, en esta sección se detalla el diseño metodológico propuesto para la investigación, y con tal objetivo se abordan los procedimientos utilizados para la selección de personas participantes, así como la recolección y el análisis de datos, lo cual garantiza el rigor científico y la transparencia en el proceso de investigación, a fin de ofrecer información válida y fiable para futuros procesos.

El enfoque y el diseño de investigación

El estudio se ha enmarcado en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-exploratorio, ya que el objetivo central fue comprender las percepciones, experiencias y significados que un grupo de docentes de nivel universitario atribuye a la evaluación formativa, así como identificar las barreras y las necesidades asociadas a su implementación, en coherencia con lo que han indicado Creswell y Poth (2018). Al considerar las características particulares del contexto y la complejidad del objetivo del estudio, se seleccionó un diseño basado en entrevistas semiestructuradas, esta elección permitió recoger narrativas profundas y contextualizadas, y mantener, al mismo tiempo, la posibilidad de abordar temas emergentes durante el proceso indagatorio. Las elecciones que se han realizado resultan de interés, pues no sólo buscan identificar aspectos superficiales vinculados con el objetivo del estudio, sino que propician una mayor profundización, y de manera simultánea dan voz a las personas involucradas en dichos procesos.

Las personas participantes y el contexto

La investigación consideró una población de 10 personas docentes que participaron en procesos formativos del Departamento de Docencia Universitaria de la UCR. A las personas participantes se les invitó a colaborar de manera voluntaria en el estudio. Esta población se conformó a partir de docentes que laboran en distintas facultades y sedes de la institución, esto con el propósito de recolectar diversas perspectivas disciplinares y contextuales. La selección de personas participantes se realizó mediante un muestreo intencional por saturación teórica (Flick, 2018); se reclutaron individuos hasta que los datos obtenidos dejaron de aportar nuevas categorías para el estudio. La muestra final quedó conformada por 10 docentes, compuesta de la siguiente manera:

- Áreas disciplinares: Estudios Generales, Ciencias Sociales, Ciencias Básicas y Artes.
- Sedes: Rodrigo Facio, Sede de Occidente y Sede del Atlántico.
- Experiencia docente: desde 1 hasta 11 años de ejercicio de la docencia.
- Rango de edad: entre 30 y 49 años.
- Tipo de curso que imparten: teórico, teórico-práctico y taller.

Los instrumentos y el procedimiento de recolección de datos

Como instrumento principal, se utilizó una guía de entrevista semiestructurada. A continuación se detallan los ejes temáticos que se consideraron, así como un ejemplo de las preguntas empleadas para cada eje:

- Conceptualización: ¿qué entiende usted por evaluación formativa?
- Implementación y frecuencia de uso: ¿con qué frecuencia utiliza este tipo de evaluación?
- Barreras percibidas: ¿qué dificultades ha enfrentado al intentar aplicarla?
- Necesidades de formación y apoyo: ¿qué tipo de recursos o capacitación necesitaría?

La guía para la entrevista fue sometida a validación por juicio de tres personas docentes expertas en evaluación educativa y con experiencia en investigaciones bajo metodologías cualitativas, quienes evaluaron la pertinencia y claridad de los ítems. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con dos docentes que no se habían incluido en la muestra final para ajustar la redacción de las preguntas.

Cada entrevista fue realizada de manera presencial, con una duración promedio de 30 minutos. Previo consentimiento informado, las sesiones fueron grabadas en audio y más tarde transcritas de manera literal para garantizar la fidelidad de los datos y facilitar su análisis.

Estrategia de análisis de datos

Para analizar los datos obtenidos, se recurrió al análisis temático inductivo propuesto por Braun y Clarke (2006), siguiendo las siguientes etapas:

- Familiarización con los datos: se leyeron en varias ocasiones las transcripciones de las entrevistas.
- Generación de códigos iniciales: se identificaron los fragmentos de texto más relevantes para la investigación.
- Búsqueda de temas: se agruparon los códigos de manera preliminar por categorías temáticas.
- Revisión de temas: se contrastaron y depuraron las categorías preliminares.
- Definición e identificación de temas: se establecieron las categorías finales de análisis.
- Redacción del análisis: se elaboró el escrito interpretativo en torno a los temas obtenidos en las fases anteriores del análisis.

Para robustecer la validez del análisis realizado, se optó por la triangulación entre las personas participantes (considerando las distintas áreas académicas, facultades y sedes) y la triangulación teórica (se contrastan los resultados con la teoría expuesta con antelación).

Criterios de rigor científico

Con el fin de asegurar la confiabilidad y validez del estudio, se adoptaron las siguientes medidas para el desarrollo del proceso investigativo:

- Validez interna: se triangularon los datos y se revisaron por pares por medio de la discusión de las categorías obtenidas con una persona investigadora externa para asegurar objetividad.
- Confiabilidad: se optó por un protocolo único de entrevista y codificación para toda la muestra de docentes.
- Saturación teórica: se verificó, al no emerger nuevos temas o categorías relevantes a partir de la novena entrevista realizada.
- Transferibilidad: se detalló el contexto y a las personas participantes para permitir valoraciones sobre la aplicabilidad de los resultados en contextos similares.

Consideraciones éticas

El estudio se condujo bajo los principios éticos relevantes para el contexto del estudio. Las personas participantes firmaron un consentimiento informado en el que

se explicaban los objetivos de la investigación, el uso confidencial de los datos y su derecho a retirarse en cualquier momento. Para proteger su identidad, se anonimizaron los datos empleando identificadores como D1, D2... D10 en el análisis y la discusión de resultados. Las grabaciones y transcripciones se respaldaron en un entorno seguro y de acceso restringido.

Limitaciones del estudio

Aunque el diseño cualitativo y el muestreo por saturación permitieron profundizar en las experiencias del profesorado, este estudio presenta limitaciones que son naturales de su corte exploratorio. Por su propio diseño cualitativo y de caso único, los resultados no pretenden ser estadísticamente generalizables, sino transferibles a contextos que el lector o lectura juzgue similares (Lincoln, & Guba, 1985). Se ofrece una descripción detallada del contexto y las personas participantes para que otras investigadoras o tomadoras de decisiones evalúen la aplicabilidad de los hallazgos en sus propias realidades institucionales.

En segundo lugar, aunque se siguieron protocolos específicos para el análisis, la subjetividad inherente a la interpretación cualitativa constituye una limitación que se debe tener presente. En futuras investigaciones se podrían superar estas barreras por medio de diseños mixtos que incluyan una muestra más amplia y representativa de distintas universidades públicas costarricenses o incluso regionales.

Relación entre el marco teórico y la metodología

La selección de la metodología se vincula de manera directa con los constructos teóricos que se revisaron. El enfoque cualitativo y el uso de entrevistas semiestructuradas fueron los óptimos para operacionalizar conceptos teóricos complejos, a saber: las percepciones docentes, las barreras contextuales o las necesidades formativas, no basta abordarlos de manera superficial, sino que es deseable explorarlos en profundidad y de manera contextualizada. Ello facilita la propuesta metodológica empleada (Creswell, & Poth, 2018). Asimismo, las categorías del análisis temático (por ejemplo, sobrecarga laboral, falta de formación) se construyeron tanto a partir de los datos como de los marcos revisados con anterioridad en la teoría, permitiendo así una triangulación teórica que enriquece la validez del estudio. Esta sinergia entre marco teórico y metodología asegura que la investigación no solo recoja datos, sino que los mismos dialoguen con la literatura existente y entre ellos mismos.

En resumen, la metodología seleccionada buscó alinear de manera coherente la recolección y el análisis de los datos con los objetivos de la investigación. El rigor en cada fase, así como las consideraciones éticas adoptadas, buscan garantizar la confiabilidad y significatividad de los hallazgos, los cuales se presentan a continuación.

RESULTADOS

A través del análisis temático inductivo fue posible revelar un conjunto de categorías y subcategorías emergentes que se corresponden con los objetivos planteados en el estudio. A continuación, se organizan y presentan los hallazgos con base en cuatro ejes centrales: 1. Concepciones docentes sobre la evaluación formativa; 2. Barreras percibidas para su implementación; 3). Necesidades de formación y apoyo identificadas; y 4. Variaciones según perfil docente y contexto disciplinar.

Concepciones sobre la evaluación formativa

En este aspecto, las personas participantes indicaron en su totalidad que la evaluación formativa se conceptualiza como un proceso continuo, no calificativo y que se centra en la mejora del aprendizaje. Por ejemplo, un docente del área de Lenguas Modernas señaló que: “No busca calificar, sino mejorar el rendimiento y fomentar la reflexión” (D4). De igual modo, se hizo énfasis en el carácter dialógico y de acompañamiento, por ejemplo, un docente de Arquitectura señala que: “Promueve la reflexión crítica y la colaboración con el estudiante” (D7). Estas definiciones se alinean con los referentes teóricos de Black y Wiliam (2010) y Hattie (2008), cuando se destaca que la evaluación formativa busca llegar a un nivel extra de análisis del proceso con miras a la mejora continua del mismo.

Barreras para la implementación de la evaluación formativa

A partir de la información obtenida en el estudio, se logró identificar cinco barreras principales, estas se resumen en la Tabla 1:

Tabla 1. Principales barreras para la implementación de la evaluación formativa (N=10)

Barrera	Frecuencia relativa con que se señala	Citas ilustrativas
Sobrecarga laboral	90 %	“Requiere tiempo que no tenemos” (D2, área de Ciencias Sociales).
Falta de tiempo en clase	80 %	“Los grupos son muy numerosos” (D5, área de Ciencias Básicas).
Resistencia del estudiantado	70 %	“No le dan importancia si no suma a la nota” (D3, área de Lenguas Modernas).

Presión por evaluaciones sumativas	60 %	“Hay que cumplir con el programa y las notas finales” (D1, área de Ciencias Sociales).
Falta de formación específica	60 %	“Nadie nos ha enseñado cómo hacerlo” (D8, Sede de Occidente).

Se debe destacar que en varios casos, estas barreras operan de manera interconectada, incrementando su impacto. Ejemplo de esto es que la falta de tiempo y la sobrecarga coinciden en 80 % de las respuestas.

Necesidades formativas y de apoyo

En respuesta al contexto que se ha abordado hasta este punto y, en particular, a las barreras que se han indicado, el personal docente que participó en el estudio señala tres necesidades principales. Por ejemplo, D6, docente de Artes indica la necesidad de capacitación práctica en diseño instrumental, pues expresa la necesidad de “Talleres sobre cómo construir rúbricas o usar plataformas para feedback”. Docente D10 de Ciencias Sociales refiere que se requieren “Herramientas digitales que ahorren tiempo y permitan feedback ágil”, lo cual se vincula con recursos tecnológicos accesibles. Finalmente, D1 de Ciencias Sociales, señala la necesidad de apoyo institucional concreto y sistémico y expresa que “Debe incluirse en los programas de curso y valorarse en la evaluación docente”.

Es claro el interés y la necesidad de ofrecer espacios de formación sobre prácticas de evaluación formativa que permitan a las personas docentes no solo implementarlas en sus procesos formativos, sino también aplicarlas de manera eficiente considerando el tiempo disponible para el desarrollo de sus lecciones.

Variaciones según perfil docente y contexto

Gracias a la naturaleza del instrumento empleado, fue posible realizar un análisis de algunas de las preguntas que permitieron identificar patrones diferenciados en variables clave. Estas se abordan a continuación:

El rol de la experiencia docente: se logró identificar que aquellas personas docentes con menos de 5 años de ejercer la docencia, fueron quienes mencionaron con mayor frecuencia la “falta de formación” (70 %), mientras que los y las docentes con más de 10 años destacan principalmente la “sobrecarga laboral” (80 %).

El área disciplinar: en carreras prácticas como Arquitectura o Artes, se reportó una mayor necesidad de herramientas tecnológicas que agilizaran la retroalimentación en las evaluaciones, mientras que en áreas como Lenguas Modernas se enfatizó en la exigencia que implica la retroalimentación escrita.

El caso de las sedes regionales: las personas docentes de las sedes regionales (Occidente y Atlántico) señalaron como limitaciones el acceso restringido a recursos tecnológicos y la falta de conectividad, elementos cuya disponibilidad se da por sentado en el caso de la Sede Rodrigo Facio.

En resumen, los resultados obtenidos señalan que, si bien existe una comprensión sólida y alineada con la literatura sobre el propósito de la evaluación formativa, su implementación efectiva se ve significativamente limitada por la intersección de barreras prácticas, formativas e institucionales. Tales dificultades, además, presentan matices importantes según el perfil docente, la disciplina y el contexto de sede, lo que evidencia la necesidad de abordar el problema desde una perspectiva multidimensional y contextualizada.

DISCUSIÓN

En los hallazgos de este estudio se revela una contradicción en las prácticas evaluativas implementadas por las personas docentes que integraron la muestra de la investigación, esto en tanto reconocen el valor pedagógico de la evaluación formativa y la conceptualizan de manera consistente con los referentes teóricos internacionales, por ejemplo Hattie (2008) o Black y Wiliam (2010), pero su implementación se ve obstaculizada por un conjunto interconectado y complejo de distintas barreras. Esto se organizó en tres ejes analíticos principales que surgen del análisis de los datos: la brecha entre la comprensión teórica y la práctica real, la naturaleza multifactorial de las barreras, así como la influencia del contexto institucional y disciplinar. En los párrafos siguientes se detalla cada uno de los ejes.

En primer lugar, la coherencia entre las concepciones docentes y el marco teórico es tangible. Las personas participantes han definido la evaluación formativa de manera consistente como un proceso continuo, no sumativo, y centrado en la mejora, lo que refleja una apropiación adecuada de sus principios básicos (Carless, 2015). Sin embargo, esta comprensión no se traduce por sí misma en una aplicación frecuente o sistemática. Este hallazgo coincide con lo que reportó García et al. (2021) en contextos iberoamericanos, donde identificaron una brecha similar entre el discurso pedagógico y la práctica en el aula, con frecuencia ligada a la falta de oportunidades de desarrollo profesional práctico y contextualizado.

En segundo lugar, la identificación de barreras como la sobrecarga laboral, la falta de tiempo y la resistencia estudiantil es consistente con lo documentado en la literatura internacional (Torrance, & Pryor, 2001; Winstone, & Carless, 2020). No obstante,

este estudio aporta una visión más compleja al demostrar cómo estas barreras operan de manera simultánea. La sobrecarga de trabajo no es un impedimento aislado, sino que se potencia con los límites de tiempo que implican las aulas masificadas y con la presión institucional por priorizar la evaluación sumativa, por ende, se crea un círculo vicioso que desincentiva y limita la innovación evaluativa y que incide, incluso, en la percepción del proceso desde el punto de vista del estudiantado y del entorno que le rodea. Esto sugiere que las políticas institucionales vigentes en la UCR, por ejemplo, la distribución de cargas académicas, los criterios de asignación horaria y los mecanismos de reconocimiento a la innovación docente, no están por fuerza alineados con el fomento de la evaluación formativa, lo que convierte las barreras estructurales en un obstáculo tan relevante como la falta de formación individual.

Un tercer hallazgo relevante es el impacto diferenciado según el perfil docente y el contexto. La mayor preocupación por la falta de formación entre docentes noveles sugiere una carencia de procesos de inducción para las y los docentes de la UCR, quienes deberían abordar de manera efectiva la evaluación formativa y cómo esta incide en los procesos formativos. La mención recurrente a la sobrecarga entre profesores y profesoras con mayor experiencia apunta a un problema estructural de condiciones laborales y distribución de recursos. Asimismo, la disparidad de recursos entre sedes centrales y regionales, en particular el acceso a la tecnología, refleja y amplía las desigualdades estructurales que reporta la UNESCO (2017) en otros contextos, por consiguiente, afecta la equidad en las oportunidades de implementación de prácticas innovadoras.

Finalmente, la demanda explícita de capacitación práctica, recursos tecnológicos y apoyo institucional por parte del profesorado no solo valida modelos de desarrollo profesional como el propuesto por Darling et al. (2017), sino que también señala una ruta clara para la acción institucional. La necesidad de herramientas digitales para optimizar la retroalimentación resuena alto con el marco TPACK, y subraya que la formación debe integrar lo pedagógico, lo disciplinar y lo tecnológico de manera indisoluble.

En conclusión, los resultados de este estudio pintan un panorama complejo donde la implementación de la evaluación formativa es menos una cuestión de gustos o de voluntad individual y más el resultado de una red o ecosistema institucional que debe alinear políticas, recursos, formación y cultura evaluativa. La UCR, y por extensión otras universidades públicas con desafíos semejantes, requieren que estos temas se aborden de manera integral para que trasciendan las capacitaciones aisladas y se enfrenten de manera contundente las barreras estructurales aquí identificadas.

CONCLUSIONES

El estudio que se ha presentado permite la caracterización de las percepciones, barreras y necesidades formativas del profesorado de la UCR respecto a la evaluación formativa, a la vez que revela una brecha significativa entre su abordaje teórico y su aplicación práctica. Es posible concluir que la implementación efectiva de la evalua-

ción formativa en la UCR no es primordialmente una cuestión de desconocimiento técnico, sino el resultado de un entramado de factores estructurales, culturales y contextuales que actúa de manera conjunta.

En primer lugar, si bien el cuerpo docente demuestra interés en el tema y una comprensión contundente y actualizada de la evaluación formativa que a la vez se alinea con sus fundamentos pedagógicos, su práctica se ve limitada por barreras como la sobrecarga laboral, la presión por priorizar la evaluación sumativa y la falta de tiempo para una retroalimentación efectiva, en especial para el caso de los grupos grandes. Estas barreras se ven agravadas por la resistencia estudiantil y la disponibilidad desigual de recursos tecnológicos entre las sedes.

En segundo lugar, las necesidades expresadas por las y los docentes (capacitación práctica en diseño de instrumentos, acceso a herramientas tecnológicas y apoyo institucional explícito) apuntan a la urgencia de diseñar estrategias de apoyo integrales. Crucialmente, este estudio lleva a concluir que cualquier esfuerzo de formación o innovación didáctica estará condenado al fracaso si se limita a iniciativas aisladas de capacitación docente o, peor aún, a modelos masificados y descontextualizados. La evidencia recolectada sugiere que la solución no reside en simplemente “capacitar” a más docentes, sino en desarrollar procesos sostenidos y particularizados de formación, así como transformar las condiciones que hacen inviable la aplicación de lo aprendido.

De manera general y con tono de recomendación, los procesos descritos se pueden favorecer si:

- Se desarrollan programas de formación docente continua, contextualizados por disciplina y tipo de curso, que integren pedagógica, tecnológica y disciplinariamente (por ejemplo con el modelo TPACK) el diseño de la evaluación formativa.
- Se revisan las cargas laborales y los tamaños de grupo para crear espacios reales que permitan la implementación de estas prácticas sin sobrecargar al profesorado. Pues se reconoce que la evaluación formativa exige tiempo adicional para su buena implementación.
- Se fortalece la infraestructura tecnológica en todas las sedes y recintos, a la vez que se promueven políticas explícitas que incluyan la evaluación formativa como un componente obligatorio, reconocido en los programas de curso y en la evaluación del desempeño docente.
- Se implementan estrategias de sensibilización dirigidas al estudiantado para fomentar una cultura de valoración de la retroalimentación formativa por encima de la calificación, basadas en su incidencia en los procesos metacognitivos y del logro de competencias.
- Se asume la tarea de explorar modelos de buenas prácticas implementados en otras universidades iberoamericanas (por ejemplo, la Universidad de Monterrey o la Universidad de Chile), que han logrado integrar la evaluación formativa mediante programas de acompañamiento docente y

ajustes en políticas evaluativas. Dichos modelos pueden adaptarse a distintos contextos universitarios sin necesidad de partir de cero.

Solo mediante un abordaje sistémico y multifactorial que enfrente de manera simultánea las barreras formativas, laborales, tecnológicas y culturales, la universidad podrá reducir o cerrar la brecha entre la teoría y la práctica, y transformar así la evaluación formativa en un pilar real de la calidad educativa que busca ofrecer.

REFERENCIAS

- Black, P., & William, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Boud, D., & Molloy, E. (2012). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment, standards and frameworks for learning*. Cassell.
- Bulgarelli, R., Rodríguez, E., & Venegas, A. (2024). Evaluación del desempeño docente para la promoción de la calidad educativa de una universidad en Costa Rica. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 26(1), 117-140. <https://doi.org/10.54674/ess.v36i1.894>
- Carless, D. (2015). *Excellence in University Assessment: Learning from award-winning practice*. Routledge.
- Clemons, S. (2019). *Teachers' Beliefs About And Use Of Formative Assessment In The Middle Grades Mathematics Classroom*. Appalachian State University. <https://doi.org/10.71889/5fylantbak.29863349>
- Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.ta ed.). SAGE Publications.
- Darling, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

- Desimone, L. (2009). A conceptual framework for studying the effects of professional development on teachers. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6.^{ta} ed.). SAGE Publications.
- Fuster, Y., Banchemo, F., & Egaña, F. (2024). Evaluación formativa en la universidad: Hacia la construcción de profesionales críticos. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 47(3), 1-11. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v47n3e357395>
- García, F., Corell, A., Abella, V., & Grande, M. (2021). Online assessment in higher education in the time of COVID-19. *Education in the Knowledge Society*. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/download/eks20202112/22274/78202>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Taylor & Francis.
- Jara, M., & Palacios, H. (2025). Revisión de técnicas de evaluación formativa para el fortalecimiento de habilidades escritas, orales y prácticas en educación. *Pensamiento Americano*, 18(37). <https://doi.org/10.21803/penamer.18.37.867>
- Joya, M. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Científica*, 5(16), 179-193. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.9.179-193>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Nicol, D., & Macfarlane, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Piedra, L. (2014). *Una aproximación científica y pedagógica a la existencia de los grupos grandes en el contexto universitario*. Departamento de Docencia Universitaria.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Smiling, J., & Hollebrands, K. (2025). Examining the effect of active participation on the TPACK knowledge of ematics with technology MOOC. *Internatio-*

nal Journal of Educational Research Open, 9. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100469>

Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(4), 433-357.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.

Valdez, L., Sánchez, J., & Lescano, G. (2023). Evaluación formativa: Retroalimentación, estrategias e instrumentos. *Revista Educación*, 47(2), 794-812. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53987>

Winstone, N., & Carless, D. (2020). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. Routledge.

Yan, Z., & Pastore, S. (2022). Formative assessment in the digital era. *British Journal of Educational Technology*, 40(5). <https://doi.org/10.1177/07342829221075121>