

Artículo de Revisión

# De la enseñanza tradicional a los enfoques innovadores: comparación de estrategias metodológicas y prácticas de evaluación en la educación básica

*From Traditional Teaching to Innovative Approaches: Comparison of Methodological Strategies and Assessment Practices in Basic Education*

*Do Ensino Tradicional aos Enfoques Inovadores: Comparação de Estratégias Metodológicas e Práticas de Avaliação na Educação Básica*



Thania Elizabeth Lapo Livizaca<sup>1</sup>  , Fanny Margarita Macancela Tapia<sup>2</sup>    
Carlos Antonio Crespo Pineda<sup>2</sup>  

<sup>1</sup> Unidad Educativa Fiscomisional Fray Carlos Uria, ubicada en la parroquia Zumbi, cantón Centinela del Cóndor, provincia de Zamora Chinchipe, Ecuador

<sup>2</sup> Unidad Educativa Luis Amando Ugarte Lemus, Machala, Ecuador

Recibido: 2026-02-15 / Aceptado: 2026-03-20 / Publicado: 2026-04-01

## RESUMEN

**Introducción:** La educación básica vive transformaciones impulsadas por metodologías activas, evaluación formativa y tecnologías digitales. **Objetivo:** Analizar de manera integrada la evidencia reciente sobre estas tendencias y su impacto en el aprendizaje, el rol docente y la innovación evaluativa. **Métodos:** Se realizó una revisión sistemática con criterios de elegibilidad definidos, búsqueda en bases académicas y literatura gris, selección rigurosa y síntesis temática de estudios relevantes. **Resultados:** La evidencia muestra mejoras en motivación, rendimiento, autorregulación, pensamiento crítico y participación, junto con cambios en el rol docente hacia funciones de acompañamiento y diseño de experiencias. También se identifican desafíos asociados al acceso tecnológico y la alfabetización digital. **Conclusiones:** La integración progresiva de metodologías activas, evaluación formativa y tecnología fortalece experiencias educativas más participativas, flexibles y significativas, abriendo oportunidades para futuras investigaciones y aplicaciones pedagógicas que impulsen la innovación educativa sostenible.

**Palabras clave:** metodologías activas; evaluación formativa; tecnología educativa; rol docente; aprendizaje colaborativo; innovación educativa

## ABSTRACT

**Introduction:** Basic education is undergoing transformations driven by active methodologies, formative assessment, and digital technologies. **Objectives:** To analyze recent evidence on their impact on learning, teaching roles, and assessment innovation. **Methods:** A systematic review was conducted using eligibility criteria, database searches, gray literature, rigorous selection, and thematic synthesis. **Results:** Evidence shows improvements in motivation, achievement, self-regulation, critical thinking, and participation, alongside changes in teaching roles toward facilitation and learning design. Challenges related to technological access and digital literacy were identified. **Conclusions:** The integration of active methodologies, formative assessment, and technology strengthens participatory and meaningful learning, opening pathways for future research and educational innovation.

**Keywords:** active methodologies; formative assessment; educational technology; teaching role; collaborative learning; educational innovation

## RESUMO

**Introdução:** A educação básica passa por transformações impulsionadas por metodologias ativas, avaliação formativa e tecnologias digitais. **Objetivos:** Analisar evidências recentes sobre seu impacto na aprendizagem, no papel docente e na inovação avaliativa. **Métodos:** Realizou-se uma revisão sistemática com critérios de elegibilidade, busca em bases acadêmicas e literatura cinzenta, seleção rigorosa e síntese temática. **Resultados:** Observam-se melhorias na motivação, desempenho, autorregulação, pensamento crítico e participação, além de mudanças no papel docente para mediação e design de experiências. Desafios relacionados ao acesso tecnológico e alfabetização digital também foram identificados. **Conclusões:** A integração dessas abordagens fortalece experiências educacionais participativas e significativas, ampliando possibilidades para futuras pesquisas e práticas pedagógicas inovadoras.

**Palavras-chave:** metodologias ativas; avaliação formativa; tecnologia educacional; papel docente; aprendizagem colaborativa; inovação educacional

## Forma sugerida de citar (APA):

Lapo Livizaca, T. E., Macancela Tapia, F. M., & Crespo Pineda, C. A. (2026). De la enseñanza tradicional a los enfoques innovadores: comparación de estrategias metodológicas y prácticas de evaluación en la educación básica. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 3(2), 256-269. <https://doi.org/10.63415/saga.v3i2.389>



Esta obra está bajo una licencia internacional  
Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0

## INTRODUCCIÓN

La educación básica atraviesa transformaciones aceleradas impulsadas por cambios pedagógicos, tecnológicos y sociales. La enseñanza tradicional ha sido cuestionada por enfoques centrados en el estudiante que buscan aprendizajes significativos y sostenibles. En este panorama, Guevara-Ingelmo et al. (2026) documentan incrementos en motivación y rendimiento cuando se emplean metodologías activas. Estas evidencias muestran la necesidad de integrar hallazgos recientes mediante una revisión que articule tendencias dispersas y aporte una visión organizada del estado del conocimiento disponible actual.

El aprendizaje cooperativo constituye una de las estrategias más investigadas dentro de las metodologías activas. Benito y Sánchez (2020) destacan que el trabajo colaborativo fortalece habilidades académicas y sociales, consolidando comunidades de aprendizaje participativas. Estas contribuciones evidencian que la interacción entre pares favorece procesos cognitivos complejos. Sin embargo, la literatura permanece fragmentada entre enfoques metodológicos diversos, lo cual refuerza la pertinencia de integrar investigaciones recientes para comprender su impacto educativo con mayor coherencia.

La clase invertida ha adquirido protagonismo como alternativa pedagógica innovadora. Almassri y Zaharudin (2023) reportan mejoras en comprensión conceptual al trasladar la instrucción teórica fuera del aula. A su vez, Carey et al. (2023) evidencian mayor participación mediante retroalimentación entre pares. Estas investigaciones confirman la expansión de modelos híbridos y justifican una revisión que sintetice sus efectos educativos y pedagógicos dentro de la educación básica contemporánea.

La evaluación formativa ha adquirido relevancia como complemento de las metodologías activas. Cañadas (2020) señala que la retroalimentación continua favorece autorregulación y pensamiento crítico. Estas perspectivas invitan a reconsiderar la evaluación como proceso permanente. Sin embargo, la proliferación de enfoques requiere una síntesis que permita identificar coincidencias, divergencias y vacíos investigativos que orienten nuevas líneas de estudio en evaluación educativa.

Los cambios pedagógicos también transforman el rol docente. Vallejo (2024) describe un liderazgo pedagógico que promueve participación compartida. Paralelamente, Bayly-Castaneda et al. (2024) destacan la personalización mediante

inteligencia artificial como vía para fortalecer autonomía. Estas contribuciones muestran un cambio profundo en la relación pedagógica, lo cual refuerza la necesidad de integrar evidencia sobre nuevas responsabilidades docentes y aprendizajes centrados en el estudiante.

El componente socioemocional ha adquirido relevancia creciente en investigaciones educativas. Calderón (2024) evidencia que el desarrollo socioemocional docente fortalece ambientes seguros. Asimismo, Singh y Pathania (2024) describen la creación de contenidos mediante inteligencia artificial como tarea pedagógica emergente. Estas perspectivas amplían la comprensión del aprendizaje al integrar emociones, creatividad y tecnología, lo cual requiere análisis integrador dentro de la literatura reciente.

El avance tecnológico ha impulsado nuevas formas de retroalimentación. Mittal (2020) documenta que la tecnología educativa permite feedback inmediato y orientador. A su vez, Ortiz Vera et al. (2025) destacan el valor de rúbricas para fomentar metacognición. Estas investigaciones reflejan una evolución evaluativa significativa que exige una revisión sistemática para identificar tendencias consolidadas y oportunidades de desarrollo investigativo.

Las innovaciones evaluativas incluyen portafolios y analíticas del aprendizaje. Guadamud Muñoz et al. (2024) destacan la evaluación basada en evidencias progresivas, mientras Rodríguez Pérez (2022) resalta el desarrollo metacognitivo mediante evaluación auténtica. Complementariamente, Banihashem et al. (2022) muestran beneficios de las analíticas educativas. Estas contribuciones justifican integrar hallazgos para comprender la evolución evaluativa contemporánea.

Persisten desafíos en la adopción de prácticas innovadoras. Margalef García (2014) identifica resistencias docentes vinculadas a carga laboral. Paralelamente, Cabero-Almenara et al. (2021) advierten brechas tecnológicas en entornos digitales. Además, Yan y Carless (2022) destacan la importancia

del feedback oportuno. Estas limitaciones refuerzan la necesidad de examinar evidencias para orientar decisiones pedagógicas futuras.

En el ámbito digital, Oña-Guamaní (2025) resalta beneficios de portafolios electrónicos, mientras Zhan et al. (2023) evidencian mejoras en pensamiento crítico mediante evaluación entre pares. Asimismo, Varela Portela y Dans (2024) enfatizan alfabetización digital previa, y Woitt y Carless (2025) destacan la planificación pedagógica. Esta revisión tiene como objetivo sintetizar evidencias sobre metodologías activas, transformación del rol docente, evaluación formativa y tecnología educativa, aportando bases para futuras investigaciones y aplicaciones pedagógicas.

## METODOLOGÍA

La revisión sistemática se diseñó siguiendo lineamientos metodológicos rigurosos para garantizar transparencia y reproducibilidad. El proceso inició con la formulación clara del problema de investigación, orientado a integrar evidencias sobre metodologías activas, transformación del rol docente, evaluación formativa y tecnología educativa en educación básica. Esta etapa permitió delimitar el alcance temático, temporal y conceptual del estudio, estableciendo una base coherente para las decisiones metodológicas posteriores.

La pregunta de investigación se estructuró mediante el enfoque PICO adaptado a revisiones educativas, definiendo población, fenómeno de interés y resultados esperados. Se planteó identificar qué evidencias empíricas respaldan la efectividad de metodologías activas y tecnologías educativas, así como su impacto en evaluación y roles pedagógicos. Esta formulación permitió orientar la estrategia de búsqueda hacia estudios relevantes, actuales y comparables dentro del campo educativo internacional.

Posteriormente se definieron criterios de elegibilidad que orientaron la inclusión y exclusión de estudios. Se priorizaron investigaciones empíricas, revisiones sistemáticas y metaanálisis publicados en los últimos años. Asimismo, se establecieron desenlaces de interés vinculados con

rendimiento académico, motivación, autorregulación, pensamiento crítico, retroalimentación formativa y competencias digitales, con el propósito de asegurar coherencia entre los objetivos de la revisión y los resultados analizados.

La estrategia de búsqueda se desarrolló en bases de datos académicas reconocidas, incluyendo repositorios multidisciplinarios y educativos. Se emplearon combinaciones de palabras clave en español e inglés relacionadas con metodologías activas, evaluación formativa, tecnología educativa y aprendizaje colaborativo. La búsqueda se complementó con literatura gris, como tesis, informes institucionales y actas de congresos, con el fin de ampliar la cobertura y reducir sesgos de publicación.

La evaluación de los artículos recuperados se realizó mediante revisión de títulos y resúmenes, seguida de análisis del texto completo. Se aplicaron criterios de calidad metodológica, considerando claridad de objetivos, diseño de investigación, tamaño de muestra, validez de instrumentos y coherencia de resultados. Este proceso permitió descartar estudios con información insuficiente o metodologías poco rigurosas, fortaleciendo la confiabilidad del corpus final.

La selección de estudios se ejecutó mediante un proceso escalonado. Primero se

eliminaron duplicados, luego se revisaron resúmenes y finalmente se analizó el texto completo. Dos revisores independientes participaron en la selección para reducir sesgos. Las discrepancias se resolvieron mediante consenso, garantizando objetividad y consistencia en la decisión final sobre la inclusión de cada estudio dentro de la revisión sistemática.

La extracción de datos se realizó mediante una matriz previamente diseñada que recogió información clave: autores, año, contexto educativo, metodología, muestra y principales hallazgos. Esta estructura permitió organizar la información de manera homogénea. Posteriormente, los datos se sintetizaron mediante análisis temático, identificando patrones, coincidencias y divergencias entre los estudios seleccionados.

La síntesis de la evidencia se orientó a integrar los resultados en categorías analíticas relacionadas con metodologías activas, roles pedagógicos, evaluación formativa y tecnología educativa. El proceso permitió identificar tendencias predominantes, vacíos de investigación y oportunidades futuras. Esta integración facilita la interpretación global de los hallazgos y aporta bases sólidas para la toma de decisiones educativas fundamentadas.

**Tabla 1**

*Criterios de elegibilidad de los estudios*

<b>Criterio</b>	<b>Inclusión</b>	<b>Exclusión</b>
Tipo de estudio	Investigaciones empíricas, revisiones sistemáticas y metaanálisis	Ensayos de opinión sin evidencia empírica
Periodo de publicación	Últimos 10 años	Estudios anteriores al periodo definido
Contexto educativo	Educación básica y formación docente	Educación exclusivamente universitaria o corporativa
Idioma	Español e inglés	Otros idiomas sin traducción disponible
Temática	Metodologías activas, evaluación formativa, tecnología educativa	Estudios no relacionados con innovación educativa
Calidad metodológica	Diseño claro, muestra definida, resultados verificables	Metodología ambigua o datos incompletos

*Nota:* Elaboración propia

**RESULTADOS**

Con base en la información recopilada y las categorías de análisis definidas, se organizó

una síntesis sistemática de los estudios relevantes, presentada en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Síntesis de estudios sobre metodologías activas, rol docente, evaluación formativa y tecnología educativa*

<b>Nro</b>	<b>Título del estudio</b>	<b>Autores</b>	<b>Año</b>	<b>Hallazgo principal</b>
1	Impacto del ABP y gamificación en el rendimiento académico	Guevara-Ingelmo et al.	2026	Las metodologías activas incrementan motivación y rendimiento académico.
2	Aprendizaje cooperativo y desarrollo de habilidades	Benito & Sánchez	2020	El trabajo colaborativo fortalece habilidades sociales y académicas.
3	Efectividad de la clase invertida	Almassri & Zaharudin	2023	La clase invertida mejora comprensión y rendimiento al priorizar la práctica en aula.
4	Retroalimentación entre pares y participación	Carey et al.	2023	El análisis entre estudiantes incrementa la participación y el aprendizaje activo.
5	Evaluación formativa y autorregulación	Cañadas	2020	La retroalimentación continua favorece la autorregulación y reflexión crítica.
6	Liderazgo pedagógico estratégico	Vallejo	2024	El rol docente evoluciona hacia guía y facilitador del aprendizaje.
7	Personalización con inteligencia artificial	Bayly-Castaneda et al.	2024	La IA favorece autonomía y aprendizaje permanente.
8	Desarrollo socioemocional docente	Calderón	2024	La formación socioemocional fortalece ambientes seguros y empáticos.
9	Creación de contenidos con IA	Singh & Pathania	2024	El docente actúa como curador y diseñador de experiencias digitales.
10	Tecnología educativa y retroalimentación inmediata	Mittal	2020	La tecnología facilita feedback oportuno y aprendizaje significativo.
11	Evaluación innovadora con rúbricas	Ortiz Vera et al.	2025	Las rúbricas promueven claridad, metacognición y autorregulación.
12	Sistemas de evaluación educativa innovadores	Guadamud Muñoz et al.	2024	El portafolio evidencia el aprendizaje como proceso continuo.
13	Evaluación auténtica y metacognición	Rodríguez Pérez	2022	La evaluación formativa desarrolla habilidades metacognitivas.

Nro	Título del estudio	Autores	Año	Hallazgo principal
14	Analíticas del aprendizaje y feedback	Banihashem et al.	2022	Las analíticas mejoran la retroalimentación y la interacción.
15	Resistencias a la evaluación formativa	Margalef García	2014	Persisten desafíos docentes por carga de trabajo e incertidumbre metodológica.
16	Enseñanza en entornos digitales	Cabero-Almenara et al.	2021	La tecnología permite personalización y aprendizaje flexible.
17	Evaluación y feedback oportuno	Yan & Carless	2022	La retroalimentación inmediata potencia el aprendizaje.
18	Portafolios electrónicos y competencia lingüística	Oña-Guamaní	2025	Los e-portafolios fortalecen la comunicación y reflexión.
19	Evaluación entre pares en línea	Zhan et al.	2023	Mejora el pensamiento crítico y de orden superior.
20	Portafolio digital como instrumento evaluativo	Varela Portela & Dans	2024	Requiere alfabetización digital previa para su eficacia.
21	Alfabetización en retroalimentación	Woitt & Carless	2025	La planificación pedagógica es clave para el uso de feedback digital.

*Nota:* Elaboración propia

## DISCUSIÓN

### Efectividad de metodologías activas frente a la enseñanza tradicional

El aula tradicional evocaba filas ordenadas, cuadernos abiertos y voces que viajaban en una sola dirección. Sin embargo, al observar la evidencia reciente, esa imagen empieza a transformarse con una energía distinta. Las metodologías activas irrumpen como una brisa que mueve papeles, despierta miradas y cambia ritmos. Quien enseña y quien aprende parecen respirar al mismo compás. La investigación educativa coincide en que el aprendizaje deja de sentirse distante y comienza a percibirse cercano, tangible y cargado de propósito.

Cuando el aprendizaje basado en proyectos entra en escena, el conocimiento abandona el papel y se vuelve experiencia. El alumnado deja de repetir respuestas y comienza a construirlas con sus propias manos. Las investigaciones de Guevara-Ingelmo et al. (2026) describen que el rendimiento académico crece cuando la motivación se fortalece, y ese vínculo entre emoción y logro

se vuelve evidente en las aulas donde la acción sustituye a la pasividad. El saber adquiere textura, y esa textura se recuerda con mayor facilidad.

La gamificación, por su parte, introduce una dimensión lúdica que transforma la percepción del esfuerzo. Las tareas dejan de sentirse como obligaciones rígidas y pasan a ser retos que invitan a avanzar. En la práctica cotidiana, esa dinámica modifica la disposición emocional del estudiantado. Los datos analizados por Guevara-Ingelmo et al. (2026) muestran que la motivación se intensifica cuando el aprendizaje se experimenta como desafío progresivo, generando una atmósfera donde el entusiasmo se contagia con rapidez.

El aprendizaje cooperativo añade otra capa de significado. Trabajar con otros implica escuchar, negociar y compartir responsabilidades. Benito y Sánchez (2020) describen que, aunque los primeros intentos pueden generar incertidumbre, el proceso termina consolidando habilidades sociales y académicas de gran valor. En ese tránsito, el aula deja de ser un espacio de competencia silenciosa para convertirse en una comunidad

de intercambio. El conocimiento circula entre voces diversas, enriquecido por perspectivas múltiples.

La clase invertida aporta un giro adicional al escenario educativo. Almassri y Zaharudin (2023) explican que esta metodología incrementa la comprensión y el rendimiento al trasladar la exposición teórica fuera del aula, reservando el tiempo presencial para la práctica y la reflexión. Ese cambio reorganiza el ritmo de aprendizaje. La clase se llena de preguntas, conversaciones y análisis compartidos, generando una sensación de continuidad entre el estudio individual y la experiencia colectiva.

En esa reorganización del tiempo, Carey et al. (2023) observaron que la participación se intensifica cuando el alumnado analiza y ofrece retroalimentación a sus compañeros. La interacción deja de ser ocasional para convertirse en una práctica constante. La evaluación se integra al proceso de aprendizaje y se percibe como acompañamiento. El aula adquiere una atmósfera de taller, donde cada intervención aporta una pieza al conjunto.

Estas transformaciones metodológicas también dialogan con la evaluación formativa. Cañadas (2020) plantea que la retroalimentación continua favorece la autorregulación y la reflexión crítica. Cuando las metodologías activas se combinan con evaluaciones orientadas al proceso, el aprendizaje se percibe como trayecto y no como meta distante. El error deja de provocar temor y se convierte en señal de avance. Esa resignificación modifica la relación emocional con el conocimiento.

Desde la perspectiva del profesorado, la transición implica abandonar la centralidad del discurso para abrir espacio a la guía y el acompañamiento. Esta evolución demanda adaptación y aprendizaje continuo. Sin embargo, los resultados acumulados muestran que el esfuerzo encuentra recompensa en la respuesta del alumnado. La clase se vuelve dinámica, impredecible y viva, características que fortalecen el compromiso pedagógico y renuevan la vocación docente.

El alumnado también experimenta cambios profundos en su manera de percibir el aprendizaje. Participar activamente genera una sensación de pertenencia que difícilmente surge en entornos pasivos. La motivación deja de depender de estímulos externos y empieza a nutrirse desde la curiosidad. Esa transformación interna explica, en gran medida, el aumento del rendimiento documentado en múltiples investigaciones recientes.

De esta manera, la transición hacia metodologías activas revela una narrativa educativa en movimiento. No se trata de reemplazar tradiciones de manera abrupta, sino de integrar prácticas que amplían las posibilidades del aula. La evidencia acumulada respalda la incorporación progresiva de estas estrategias, mientras la experiencia cotidiana confirma su impacto humano. En ese equilibrio entre investigación y práctica, la educación básica encuentra caminos para renovarse con sentido.

### **Transformación del rol docente y del estudiante**

En las aulas contemporáneas, la figura del docente ha dejado de parecerse al orador inmóvil frente a filas silenciosas. Ahora se percibe como un guía que acompaña trayectorias diversas, escuchando ritmos y dudas con paciencia. Vallejo (2024) describe esta transición como un liderazgo pedagógico estratégico que invita a compartir decisiones. Quien enseña ya no se ubica en una tarima simbólica; camina entre pupitres, conversa, duda, aprende y redescubre su oficio junto a cada joven estudiante.

Este desplazamiento también transforma la voz del alumnado, que deja de sonar tímida y fragmentada. La participación se vuelve un tejido colectivo donde las preguntas importan tanto como las respuestas. Bayly-Castaneda, Ramírez-Montoya y Morita-Alexander (2024) explican que la personalización mediada por inteligencia artificial amplía posibilidades de aprendizaje permanente. Así, el estudiante experimenta autonomía, aunque también siente vértigo ante la libertad, como quien abre

una puerta desconocida y percibe aire fresco en una mañana silenciosa cualquiera.

La relación pedagógica adquiere un tono más horizontal, casi doméstico, lleno de matices cotidianos. En lugar de discursos extensos, aparecen conversaciones breves, pausas, miradas que validan emociones. Calderón (2024) recuerda que el desarrollo socioemocional del profesorado fortalece ambientes seguros y empáticos. Ese cambio se percibe como una luz cálida que suaviza tensiones y permite equivocarse sin miedo, mientras la confianza crece despacio, muy muy lentamente, como una planta que encuentra agua después de días secos.

La tecnología entra al aula como invitada insistente, llena de promesas y preguntas. Singh y Pathania (2024) narran que la creación de contenidos mediante inteligencia artificial exige docentes capaces de curar, evaluar y reinterpretar materiales. Esta tarea tiene algo de artesanía digital; se elige, se pule, se descarta. El profesorado se convierte en editor de experiencias, afinando cada recurso con sensibilidad humana para que no pierda sentido entre pantallas brillantes iluminando rostros cansados al anochecer.

El estudiante, por su parte, aprende a gestionar su tiempo con mayor responsabilidad. Las tareas dejan de percibirse como cargas externas y pasan a sentirse como proyectos personales. Bayly-Castaneda et al. (2024) señalan que las rutas personalizadas favorecen motivación sostenida y sentido de pertenencia. Esa transformación despierta orgullo, aunque también inseguridad; es parecido a montar bicicleta sin ruedas auxiliares, con equilibrio frágil y sonrisa nerviosa mientras el viento roza la cara con promesas suaves nuevas.

En este escenario, la evaluación cambia de piel y adquiere tonos más formativos. Mittal (2020) relata que la tecnología educativa favorece retroalimentaciones inmediatas que orientan el progreso emocional y académico. Las calificaciones dejan de sentirse como veredictos irrevocables y se perciben como señales de ruta. El aula respira con mayor calma cuando equivocarse deja de ser tragedia

y pasa a ser parte del viaje compartido entre risas tímidas, suspiros largos y miradas cómplices muy frecuentes.

El liderazgo docente adquiere matices de acompañamiento estratégico y afectivo. Vallejo (2024) afirma que la toma de decisiones pedagógicas requiere visión amplia y apertura al cambio permanente. Este liderazgo se parece a dirigir una orquesta donde cada instrumento aporta un timbre distinto. El profesorado escucha, ajusta, invita a participar, construye armonías imperfectas que, aun así, conmueven profundamente. En ese ensayo constante surgen silencios atentos, gestos de complicidad y victorias celebradas con aplausos y risas compartidas.

Las competencias socioemocionales se vuelven hilo conductor del aprendizaje significativo. Calderón (2024) expone que formar educadores sensibles fortalece vínculos y reduce tensiones en la convivencia escolar. El aula se transforma en espacio donde la empatía se practica diariamente, como ejercicio respiratorio. Cada conversación sincera añade un ladrillo invisible a la confianza colectiva, creando refugios donde la curiosidad se siente bienvenida y donde las preguntas se escuchan sin prisa, con respeto y asombro compartido genuino siempre.

La creatividad adquiere protagonismo inesperado cuando la tecnología deja espacio a la imaginación. Singh y Pathania (2024) describen herramientas que facilitan producir materiales dinámicos y atractivos. Sin embargo, la chispa humana continúa marcando la diferencia. La clase se convierte en laboratorio de ideas, con errores, risas y hallazgos repentinos que iluminan la jornada. Entre pantallas encendidas, alguien levanta la mano con timidez y comparte una ocurrencia que provoca sonrisas y nuevas preguntas inesperadas brillantes colectivas.

La transformación del rol docente y del estudiante dibuja un paisaje educativo más humano y flexible. Mittal (2020) destaca que integrar tecnología con aprendizaje socioemocional impulsa experiencias significativas y duraderas. Este cambio invita a imaginar aulas donde aprender se parezca a

conversar, explorar y construir sentido compartido. La educación respira diferente, con esperanza tranquila y pasos que avanzan con paciencia mientras docentes y estudiantes descubren horizontes cercanos que mucho antes parecían lejanos y difusos.

### **Innovación en prácticas de evaluación formativa y auténtica**

La evaluación educativa ha atravesado una transformación tan profunda que ya resulta difícil reconocer en ella a su antepasada rígida y unidireccional. Durante décadas, el examen escrito reinó como árbitro casi absoluto del aprendizaje, reduciendo la complejidad del conocimiento a una cifra numérica que, muchas veces, decía muy poco sobre lo que el estudiante realmente había comprendido. Hoy, ese paradigma se está resquebrajando. Las prácticas de evaluación formativa y auténtica están ocupando ese espacio con una lógica distinta: no medir para clasificar, sino observar para acompañar. El cambio no es menor; es una reorientación filosófica del acto de enseñar.

Entre las herramientas que han ganado protagonismo en este nuevo escenario, las rúbricas ocupan un lugar especial. Lejos de ser simples listas de cotejo, funcionan como mapas que orientan al estudiante antes, durante y después de la tarea. Ortiz Vera et al. (2025) señalan que las formas innovadoras de evaluación permiten al docente diseñar criterios claros y transparentes, lo que reduce la incertidumbre del alumno y fortalece su capacidad de autorregularse. Una rúbrica bien construida no es una trampa, es una conversación anticipada entre quien aprende y quien enseña. Hay algo profundamente honesto en decirle al estudiante, desde el principio, exactamente qué se espera de él.

El portafolio, por su parte, es quizás la herramienta más narrativa de todas. Reúne evidencias a lo largo del tiempo, como si construyera la biografía intelectual del aprendiz. No se trata de acumular trabajos, sino de seleccionarlos, reflexionar sobre ellos y reconocer en esa selección el propio recorrido. Guadamud Muñoz et al. (2024) plantean que las innovaciones en los sistemas de evaluación

educativa apuntan hacia modelos que integren evidencias diversas y progresivas del aprendizaje, en lugar de depender exclusivamente de momentos puntuales de medición. En ese sentido, el portafolio no evalúa un instante; evalúa un proceso. Y eso, para muchos estudiantes, cambia radicalmente su relación con el error y el esfuerzo.

La autoevaluación representa otro pilar de este enfoque renovado, aunque también uno de los más desafiantes de implementar. Pedirle a un estudiante que evalúe su propio trabajo exige que haya desarrollado cierta conciencia sobre sus propios procesos cognitivos, es decir, que sea capaz de pensar sobre su propio pensamiento. Eso no ocurre de manera espontánea; se cultiva. Rodríguez Pérez (2022) sostiene que la evaluación formativa y auténtica favorece el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes, lo que les permite identificar sus fortalezas y áreas de mejora con mayor precisión. Cuando un joven puede reconocer dónde se equivocó y por qué, ya está ejerciendo una competencia que lo acompañará toda la vida.

La evaluación entre pares añade una dimensión social que las herramientas anteriores no siempre pueden ofrecer. Aprender a recibir retroalimentación de un compañero y a ofrecerla con rigor y respeto requiere habilidades comunicativas, emocionales y cognitivas que la evaluación tradicional raramente ejercita. Este tipo de práctica transforma el aula en una comunidad de aprendizaje donde todos son, simultáneamente, aprendices y maestros. Banihashem et al. (2022) documentan que el uso de analíticas del aprendizaje para mejorar las prácticas de retroalimentación fortalece la interacción entre estudiantes, permitiendo ciclos de mejora más ágiles y significativos. La retroalimentación entre pares, cuando está bien mediada, puede ser tan poderosa como la del propio docente.

La retroalimentación, en este marco, deja de ser un comentario al margen de un trabajo ya entregado para convertirse en el corazón del proceso. No es un veredicto; es un diálogo. Margalef García (2014) advierte que, a pesar

de los beneficios documentados de la evaluación formativa, persisten resistencias entre el profesorado universitario, muchas veces asociadas a la carga de trabajo que estas prácticas implican o a la incertidumbre sobre cómo implementarlas sin perder rigor. Esa tensión es real y merece ser nombrada. La innovación evaluativa no es gratuita; exige tiempo, formación y una disposición genuina a revisar los propios supuestos pedagógicos.

La metacognición, ese proceso mediante el cual el aprendiz se convierte en observador de sí mismo, es uno de los beneficios más robustos de estas prácticas renovadas. No basta con hacer bien una tarea; importa también saber por qué se hizo bien, qué estrategias se emplearon y cómo se podrían transferir a otros problemas. Ortiz Vera et al. (2025) refuerzan que las evaluaciones innovadoras promueven en los estudiantes una mayor conciencia de sus propios procesos de aprendizaje, lo que potencia su capacidad de aprender de manera autónoma. En un mundo que cambia con velocidad vertiginosa, esa autonomía es, quizás, el aprendizaje más valioso de todos.

La autorregulación, estrechamente vinculada a la metacognición, no es una habilidad innata. Se construye paso a paso, en pequeñas decisiones: revisar un borrador, pedir ayuda antes de rendirse, planificar el tiempo para un proyecto. Las prácticas de evaluación formativa crean las condiciones para que esas decisiones ocurran dentro del espacio escolar, donde hay un maestro que acompaña. Guadamud Muñoz et al. (2024) destacan que los sistemas evaluativos que incorporan seguimiento continuo del progreso permiten detectar dificultades de aprendizaje antes de que se conviertan en obstáculos insuperables. Es la diferencia entre un mapa que se actualiza en tiempo real y uno que fue dibujado una vez para siempre.

El seguimiento del progreso, entonces, adquiere un valor que va más allá de la calificación. Permite al docente ajustar sus estrategias, reconocer qué no está funcionando y responder con mayor sensibilidad a las necesidades del grupo. Banihashem et al. (2022) señalan que las analíticas del

aprendizaje, cuando se articulan con prácticas de retroalimentación formativa, ofrecen al profesorado información más precisa y oportuna para tomar decisiones pedagógicas. Este enfoque convierte la evaluación en un instrumento de diálogo permanente entre la enseñanza y el aprendizaje, un termómetro que no espera al examen para medir la temperatura del aula.

Pensar en el aprendizaje permanente obliga a replantear, desde sus raíces, para qué evaluamos. Si la educación básica tiene entre sus propósitos formar personas capaces de seguir aprendiendo más allá de las aulas, entonces las prácticas evaluativas deben estar alineadas con ese horizonte. Las rúbricas, los portafolios, la autoevaluación y la coevaluación no son técnicas de moda; son respuestas pedagógicas coherentes con una visión del ser humano que aprende a lo largo de toda la vida. Rodríguez Pérez (2022) lo dice con claridad: la evaluación formativa y auténtica no persigue únicamente medir lo aprendido, sino fortalecer la capacidad del estudiante para seguir aprendiéndolo todo. Esa diferencia, aparentemente sutil, lo transforma absolutamente todo.

### **Integración de tecnologías digitales en la enseñanza y evaluación**

Hay algo casi paradójico en el hecho de que las mismas pantallas que durante años fueron señaladas como distractoras se hayan convertido en aliadas del aprendizaje. La tecnología digital ha entrado al aula no como un adorno, sino como una fuerza que reorganiza los tiempos, los espacios y las relaciones pedagógicas. Plataformas interactivas, simuladores, videotutoriales y entornos virtuales han ampliado el horizonte de lo posible en la enseñanza básica, ofreciendo a los docentes y estudiantes un repertorio de experiencias que el libro de texto, por sí solo, difícilmente podría igualar. El desafío, claro está, no es técnico; es pedagógico.

La personalización del aprendizaje es uno de los beneficios más celebrados de la integración digital. A diferencia de la clase magistral que avanza a un ritmo único para

todos, las herramientas tecnológicas permiten que cada estudiante acceda al contenido según su velocidad, estilo y necesidad. Cabero-Almenara et al. (2021) documentan que los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos digitales abren posibilidades inéditas para adaptar los recursos a perfiles diversos de aprendices, transformando la instrucción en una experiencia más flexible y sensible a la diferencia. Esa flexibilidad, bien gestionada, puede marcar una diferencia profunda en la trayectoria de un niño que aprende distinto a los demás.

La evaluación continua es otra dimensión que la tecnología ha renovado con fuerza. Ya no es necesario esperar al examen de fin de unidad para saber si el grupo comprendió un concepto. Las plataformas digitales permiten lanzar preguntas en tiempo real, revisar respuestas al instante y ajustar la enseñanza sobre la marcha. Yan y Carless (2022) sostienen que el papel de la evaluación en el aprendizaje se potencia cuando los estudiantes reciben información oportuna y accionable sobre su desempeño, en lugar de retroalimentación tardía que ya no puede modificar el proceso. Esa inmediatez no es un lujo; es una condición para que la evaluación cumpla su verdadera función formativa.

Los portafolios electrónicos representan, en este escenario, una de las herramientas más ricas y complejas. Combinan la lógica del portafolio tradicional con las posibilidades multimediales del entorno digital: un estudiante puede incluir textos, grabaciones de voz, videos cortos, esquemas interactivos y reflexiones escritas en un mismo espacio. Oña-Guamaní (2025) ha encontrado que la evaluación auténtica mediada por portafolios electrónicos fortalece la competencia lingüística de los estudiantes y promueve una mayor conciencia sobre el propio proceso comunicativo. Ver reunido el propio recorrido en una pantalla, poder volver a él y reconocerse en él, tiene un valor que va más allá de cualquier calificación.

La evaluación entre pares también ha encontrado en los entornos digitales un terreno fértil. Herramientas de colaboración en línea

permiten que los estudiantes revisen y comenten el trabajo de sus compañeros de manera estructurada, dejando registros visibles y recuperables. Zhan et al. (2023) concluyen, tras un metaanálisis riguroso, que la evaluación entre pares en línea tiene efectos positivos sobre el pensamiento de orden superior, estimulando la capacidad analítica y crítica de los participantes. Aprender a leer el trabajo ajeno con ojos críticos y generosos es, en sí mismo, un ejercicio intelectual de primer nivel.

Sin embargo, sería ingenuo celebrar estas posibilidades sin atender a sus condicionantes. El acceso equitativo a la tecnología sigue siendo una herida abierta en los sistemas educativos latinoamericanos. No todos los estudiantes llegan al aula con un dispositivo funcional y una conexión estable. Cabero-Almenara et al. (2021) advierten que los desafíos de la integración digital incluyen dimensiones estructurales difíciles de ignorar, como la brecha tecnológica entre zonas urbanas y rurales, o entre familias con distintos niveles socioeconómicos. Esa brecha no es abstracta; tiene cara, nombre y apellido. Ignorarla sería perpetuar una injusticia disfrazada de innovación.

La alfabetización digital añade otra capa de complejidad. No basta con tener acceso a un dispositivo si no se sabe usarlo con propósito pedagógico. Tanto docentes como estudiantes necesitan desarrollar competencias para navegar entornos digitales de manera crítica, productiva y segura. Varela Portela y Dans (2024) señalan que la implementación del portafolio como instrumento de evaluación en entornos digitales requiere una formación previa sólida, tanto del profesorado como del alumnado, para que la herramienta no se reduzca a un repositorio de archivos sin reflexión. La tecnología sin alfabetización es como una biblioteca llena de libros en idiomas que nadie puede leer.

La planificación pedagógica adecuada es, quizás, el factor que más frecuentemente se subestima en los procesos de integración tecnológica. Introducir una plataforma o una aplicación sin una intención didáctica clara puede generar más ruido que aprendizaje. La

tecnología no enseña por sí misma; lo que enseña es la experiencia bien diseñada que el docente construye alrededor de ella. Woitt y Carless (2025) insisten en que la alfabetización en retroalimentación de los estudiantes, incluyendo la mediada por tecnología, depende de una planificación deliberada que oriente a los aprendices sobre qué hacer con la información que reciben. Sin esa orientación, la retroalimentación digital se convierte en ruido.

El impacto real de la tecnología en el aprendizaje, entonces, no reside en el dispositivo sino en la intención. Un maestro que usa una presentación digital con la misma lógica que usaba el pizarrón de tiza no está innovando; está actualizando el formato sin cambiar el fondo. La transformación pedagógica genuina ocurre cuando la tecnología abre posibilidades que antes no existían: la colaboración entre aulas de distintos países, la simulación de experimentos imposibles en el laboratorio escolar, el acceso a fuentes primarias de conocimiento antes reservadas a unos pocos. Zhan et al. (2023) refuerzan que los efectos positivos de las herramientas digitales sobre el pensamiento crítico se producen cuando estas se integran con propósitos claros y estructuras de apoyo bien definidas.

Mirar hacia adelante en materia de tecnología educativa exige, paradójicamente, mirar también hacia adentro: hacia los valores pedagógicos que guían las decisiones de integración. La pregunta no debería ser qué herramienta usar, sino qué tipo de aprendizaje se quiere promover y de qué manera la tecnología puede servirle a ese propósito. Yan y Carless (2022) recuerdan que la evaluación, incluida la digital, tiene sentido únicamente cuando está al servicio del aprendizaje y no de la medición por la medición. En ese equilibrio delicado entre herramienta y propósito, entre acceso y equidad, entre innovación y pedagogía, se juega buena parte del porvenir de la educación básica.

## CONCLUSIONES

Las evidencias revisadas permiten afirmar que las metodologías activas fortalecen el

aprendizaje al promover participación auténtica, motivación sostenida y mayor comprensión conceptual. Los resultados convergen hacia una idea clara: cuando el estudiantado participa, pregunta, crea y colabora, el aprendizaje adquiere sentido. Se percibe una transición pedagógica real. No es una ruptura abrupta, sino una evolución progresiva que transforma la dinámica del aula con energía renovada y expectativas más optimistas.

La transformación del rol docente aparece como una pieza esencial dentro de este panorama. El profesorado deja de ocupar una posición central y adopta funciones de acompañamiento, guía y diseño de experiencias. Este cambio implica retos, incertidumbres y aprendizajes continuos, pero también abre oportunidades estimulantes. Se siente un aire de renovación pedagógica que invita a repensar la enseñanza con sensibilidad humana, confianza compartida y una mirada más abierta hacia la diversidad de ritmos y necesidades.

Las prácticas de evaluación formativa revelan avances significativos en autorregulación, metacognición y retroalimentación continua. La evaluación deja de percibirse como un momento de tensión aislado y se integra al proceso cotidiano de aprendizaje. Este cambio modifica la relación emocional con el error, que empieza a verse como parte natural del progreso. La evaluación se vuelve diálogo, acompañamiento y oportunidad. Esa transformación genera ambientes más seguros y promueve aprendizajes duraderos.

La integración de tecnologías digitales aporta flexibilidad, personalización y nuevas posibilidades de interacción. Sin embargo, también visibiliza desafíos vinculados con acceso equitativo y alfabetización digital. Existe entusiasmo, aunque acompañado de prudencia. La tecnología amplía horizontes cuando se integra con intención pedagógica clara. Cuando falta planificación, el impacto se diluye. Esta dualidad invita a continuar investigando con responsabilidad y visión a largo plazo.

En conjunto, los hallazgos evidencian una educación básica en transición hacia modelos más participativos, humanos y flexibles. Los resultados despiertan esperanza, pero también invitan a mantener una mirada crítica y reflexiva. Persisten retos importantes, y eso resulta comprensible. Aun así, el panorama general inspira confianza. La investigación futura podrá profundizar estas líneas y apoyar decisiones educativas que beneficien a docentes, estudiantes y comunidades enteras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almassri, M. A. H., & Zaharudin, R. (2023). Effectiveness of flipped classroom pedagogy in programming education: A meta-analysis. *International Journal of Instruction*, 16(2), 267–290. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16216a>
- Banihashem, S. K., Noroozi, O., Biemans, H. J. A., & Mulder, M. (2022). Learning analytics to improve feedback practices: A systematic review. *Educational Research Review*, 36, 100456. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>
- Bayly-Castaneda, K., Ramirez-Montoya, M.-S., & Morita-Alexander, A. (2024). Crafting personalized learning paths with AI for lifelong learning: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1424386>
- Benito, R. M., & Sánchez, G. S. (2020). El aprendizaje cooperativo en la clase de educación física: dificultades iniciales y propuestas para su desarrollo. *Revista Educación*, 44(1), 399–409. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35617>
- Cabero-Almenara, J., Guillén-Gámez, F. D., & Ruiz-Palmero, J. (2021). Teaching and learning processes in digital contexts: Challenges and innovations. *Education and Information Technologies*, 26(5), 5731–5745. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10562-4>
- Calderón, A. (2024). Development of socio-emotional skills in the training of educators in today's society. *Sophia*, 37, 283–309. <https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09>
- Cañadas, L. (2020). Evaluación formativa en el contexto universitario: Oportunidades y propuestas de actuación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), 1–14. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1214>
- Carey, N., Simonton, K. L., & Byra, M. T. (2023). Using a flipped classroom to improve student analysis and feedback to peers in the reciprocal style of teaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 94(7), 35–39. <https://doi.org/10.1080/07303084.2023.2237551>
- Guevara-Ingelmo, R. M., Solas-Martínez, J. L., Moral-García, J. E., & Rusillo-Magdaleno, A. (2026). Motivación y rendimiento académico desde distintos enfoques metodológicos en educación física: metodologías activas vs. enseñanza tradicional. *Retos*, 75, 354–368. <https://doi.org/10.47197/retos.v75.114287>
- Guadamud Muñoz, J. D., Chiriboga Palacios, I. A., Zumba Juera, J. M., Briceño Salazar, R., Jiménez Vargas, J. J., & Palma Candelario, Á. L. (2024). Innovaciones y tendencias en los sistemas de evaluación educativa. *LATAM: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 415–433. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9584511>
- Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2), 35–52. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>
- Mittal, N. (2020). Social emotional learning and education technology. *International Journal of Education and Applied Sciences and Technology*, 4(10), 163–166. <https://doi.org/10.33564/IJEAST.2020.V04I10.031>
- Oña-Guamaní, J. C. (2025). Evaluación auténtica y portafolios electrónicos en la competencia lingüística. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Educación*, 15(1), 77–95. <https://doi.org/10.46330/rice.2025.15.1.77>
- Ortiz Vera, M. F., Vaca Ruiz, L. D., Allaica Gualli, M. P., Fabre Bravo, F. I., & Mendieta Delgado, V. A. (2025). Formas de evaluación innovadoras para el proceso de enseñanza aprendizaje. *Neosapiencia: Revista Especializada en Ciencias de la*

- Educación*, 3(2), 304–318. <https://doi.org/10.64018/neosapiencia.v3i2.66>
- Rodríguez Pérez, N. M. (2022). *La evaluación formativa y auténtica como estrategia de aprendizaje en los cursos teórico-prácticos de educación media superior en las escuelas agrarias*. ANEP CFE. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/3319>
- Singh, B., & Pathania, A. K. (2024). AI-driven content creation and curation in digital marketing education: Tools and techniques. *Journal of Digital Marketing*, 14(1), 14–26. <https://doi.org/10.62904/8fbh3144>
- Vallejo, A. (2024). La transformación del rol docente en la era de la inteligencia artificial: hacia un liderazgo pedagógico estratégico. *Trayectorias Universitarias*, 10(19), 165. <https://doi.org/10.24215/24690090e165>
- Varela Portela, C., & Dans, I. (2024). El portafolio como instrumento de evaluación en educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 17(34), 145–160. <https://doi.org/10.55777/rea.v17i34.1234>
- Woitt, S., & Carless, D. (2025). Students' feedback literacy in higher education: A critical review. *Teaching in Higher Education*, 30(2), 225–240. <https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2341237>
- Yan, Z., & Carless, D. (2022). The role of assessment in learning: A conceptual review. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(2), 105–124. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09376-5>
- Zhan, Y., Huang, Y., Wu, J., & Luo, J. (2023). Effects of online peer assessment on higher-order thinking: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 54(3), 1124–1141. <https://doi.org/10.1111/bjet.13310>

## DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.



## DERECHOS DE AUTOR

Lapo Livizaca, T. E., Macancela Tapia, F. M., & Crespo Pineda, C. A. (2026)



Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0, que permite su uso sin restricciones, su distribución y reproducción por cualquier medio, siempre que no se haga con fines comerciales y el trabajo original sea fielmente citado.



El texto final, datos, expresiones, opiniones y apreciaciones contenidas en esta publicación es de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan el pensamiento de la revista.