REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: Evaluación Educativa SC/LIEE12

LA EVALUACIÓN FORMATIVA, TEORIZACIÓN DESDE EL HACER DOCENTE UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA EN ESCENARIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación

Autor: Machado Ávila, Henry Alexander
Tutor: De La Cruz Sánchez, Ernesto Elías

Maracaibo, enero 2025

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
RECTORADO

ACTA

Nosotros el jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 10 de octubre de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del **Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio**, con el propósito de evaluar la **Tesis Doctoral** titulada: ***"LA EVALUACIÓN FORMATIVA,*** **TEORIZACIÓN** ***DESDE EL HACER DOCENTE, UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA EN ESCENARIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA"***, presentado por el Magister. **Machado Ávila Henry Alexander,** titular de la **C.C 80430533** integrante de la cohorte: 2023-2 del Doctorado en Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: ***APROBADO.***

Miembros del Jurado

Dra. Esperanza Piña
C.I 3446853
Jurado

Dr. Rafael Aguilar
C.I 3935682
Jurado

Dra. Ana K. García Suárez
C.I 161241551
Jurado

Dra. Gladys Marlene Páez
C.I 3.814594
Jurado

Ernesto Elías De La Cruz Sánchez
C.I 6093363
Tutor

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de investigación: Evaluación Educativa SC/LIEE12

CONSTANCIA DE ACEPTACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutor hago constar que he leído la Tesis Doctoral presentada por el ciudadano **Henry Alexander Machado Ávila**, portador del documento de identidad número 80430533 de Madrid y pasaporte con número AU359036, para optar al Grado de Doctor en Educación, cuyo título es: **LA EVALUACIÓN FORMATIVA, TEORIZACIÓN DESDE EL HACER DOCENTE UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA EN ESCENARIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA,** considero que dicho Proyecto de Tesis Doctoral, reúne los requisitos y méritos suficientes, para su presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En la ciudad de Maracaibo a los 26 días del mes de enero de 2025.

Dr. Ernesto Elías De La Cruz Sánchez

CI: V- 6.093.363

TABLA DE CONTENIDO

Lista de Tablas 7
Lista de Figuras 8
RESUMEN 10
INTRODUCCIÓN 11
CAPÍTULO I 16
APROXIMACIÓN A LA REALIDAD 16
Descripción del escenario de estudio 16
Interrogantes de la investigación 40
Propósitos de la investigación 41
Propósito general 41
Propósitos específicos 41
Justificación de la investigación 41
CAPÍTULO II 44
REFERENCIAL TEÓRICO 44
Estudios previos 44
A nivel Nacional 44
A nivel Internacional 46
REFERENTES TEÓRICOS 51
Evolución del concepto de Evaluación 51
Perspectiva acerca de la Evaluación Formativa 53
Educación Básica Primaria en Colombia 64
La educación emocional 68
Referentes en torno a la calidad educativa en Colombia 70
Enfoque Nomotético del Marco Legal Colombiano para la caracterización de la Evaluación Formativa (EV) 75
Mandato Constitucional y la Ley General de Educación: La evaluación como Derecho y Regulación. 75
CAPÍTULO III 79
PERSPECTIVA METODOLÓGICA 79
Paradigma, Enfoque y Diseño Metódico 80
La Teoría Fundamentada y el Método Comparativo Continuo 85
Perspectiva Ontológica, Epistemológica, Metodológica, Axiológica y Teleológica de la investigación (Pentadimensionalidad) 86
Perspectiva Ontológica 87
Perspectiva Epistemológica 87
Perspectiva Metodológica 88
Perspectiva Axiológica 90
Perspectiva Teleológica 91
Escenario de Estudio 92
Sujetos de investigación o informantes clave 94
Diseño de la investigación 98
Fases de Diseño Metodológico 99
1. Fase de planeación y Contextualización 101

2. Fase de Recolección de Información ... 102
3. Fase de Análisis Interpretativo ... 104
4. Fase de Validación y Retroalimentación ... 107
5. Fase de Sistematización y Divulgación ... 109
Técnicas e instrumentos de recolección de información ... 110
Sustento Bioético ... 112
Criterios de Rigurosidad Científica en la Investigación Cualitativa ... 114
Auditabilidad ... 114
Confirmabilidad ... 115
Verificabilidad ... 115
Fiabilidad (Credibilidad) ... 116
CAPÍTULO IV ... 117
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS ... 117
4.1 Caracterización de los informantes clave y fuentes de información ... 118
4.2 Codificación abierta: aproximación inicial a los significados emergentes ... 121
Mapeo de códigos de la codificación abierta (D1) ... 136
Mapeo de códigos de la codificación abierta (D2) ... 147
Mapeo de códigos de la codificación abierta (D3) ... 161
Síntesis interpretativa de los informantes — Docentes (Tablas 9, 10 y 11) ... 164
Mapeo de códigos codificación abierta (Grupo Focal) ... 173
Síntesis interpretativa del Grupo focal, estudiantes (Tabla 12) ... 176
4.3. Codificación axial: construcción de categorías emergentes ... 183
4.3.1. *Sentido de la evaluación: entre la formación y la calificación* ... 189
4.3.2. *Articulación entre SIEE y la práctica educativa* ... 192
4.3.3. *Experiencia emocional de la evaluación* ... 196
4.3.4. *Evaluación, aprendizaje y calidad educativa* ... 198
4.3.5. Codificación selectiva: categoría central emergente ... 202
4.4. Triangulación de Informantes ... 203
4.5. Consideraciones interpretativas finales ... 212
CAPÍTULO V ... 217
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS, APORTES DE LA TEORÍA REFERENCIAL Y APORTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN ... 217
5.1 La evaluación formativa como experiencia vivida: dialogo entre hallazgos y teoría. ... 222
5.2 Tensión entre normatividad institucional y práctica pedagógica. ... 224
5.3 La dimensión emocional de la evaluación y su impacto en el aprendizaje. ... 227
5.4 Evaluación formativa y calidad educativa: una relación en construcción. ... 228
5.5 Hacia la construcción de una Teorización del hacer docente en la evaluación formativa. ... 229
5.6 Aportes Teóricos: Construcción de la Teorización de la evaluación formativa desde el hacer docente ... 234

5.6.1 ***La evaluación formativa como fenómeno de quinta generación: una asignatura pendiente en Colombia*** 234
5.6.2 ***El docente como mediador reflexivo: núcleo de la Teorización propuesta***..... 235
5.6.3 ***La dimensión emocional como condición de posibilidad de la evaluación formativa***..... 236
5.6.4 ***El SIEE como dispositivo pedagógico en tensión: de la gestión institucional hacia la cultura evaluativa*** 237
5.6.5 ***Síntesis de la Teorización emergente: tres núcleos articulados*** 238
5.7 Síntesis interpretativo y tránsito hacia las conclusiones. 240
CAPÍTULO VI 242
CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y APORTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN..... 242
6.1. Conclusiones derivadas de los propósitos de la investigación..... 243
6.1.1. ***En relación con la caracterización de las prácticas de evaluación formativa en el hacer docente***..... 245
6.1.2. ***En relación con la interpretación de las prácticas evaluativas desde la voz de los actores***..... 246
6.1.3. ***En relación con las visiones, interpretaciones y valores sobre la evaluación formativa***..... 247
6.1.4. ***En relación con la construcción de una Teorización de la evaluación formativa desde el hacer docente*** 248
6.2 Recomendaciones para la reinterpretación de las prácticas evaluativas 249
6.2.1. ***A nivel del aula y la práctica docente (nivel micro)*** 250
6.2.2 ***A nivel institucional y del SIEE (nivel meso)*** 252
6.2.3 ***A nivel de política pública y formación docente (nivel macro)***..... 254
6.3 Reflexión final: Reflexión final del investigador y nuevas líneas de investigación 256
6.3.1 ***Nuevas líneas de investigación que emergen del estudio***..... 258
6.3.2 Palabras finales: la evaluación formativa como acto de esperanza..... 259
REFERENCIAS 261
ANEXOS 272
ANEXO A-1 272
ANEXO A-2 274
ANEXO A-3 276
ANEXO A-4 278
ANEXO A-5 292
ANEXO A-6 293
ANEXO A-7 303
ANEXO A-8 310
ANEXO A-9 316
ANEXO A-10 319
SÍNTESIS CURRÍCULAR AUTOR..... 351
SÍNTESIS CURRÍCULAR TUTOR..... 352

Lista de Tablas

Tabla 1. Generaciones de la Evaluación. 56
Tabla 2. Criterios de inclusión 95
Tabla 3. Criterios de exclusión 96
Tabla 4. Técnicas e instrumentos para la recolección de información 111
Tabla 5. Criterios de Rigurosidad Científica en la investigación Cualitativa 116
Tabla 6. Características de los informantes clave y pertinencia para el estudio. 119
Tabla 7. Matriz de correspondencia entre propósitos de investigación y preguntas de la entrevista de los informantes clave (Docentes) para codificación abierta 121
Tabla 8. Matriz de correspondencia entre propósitos de investigación y preguntas de la entrevista de los informantes clave (Grupo focal, estudiantes) para codificación abierta 122
Tabla 9. Matriz de análisis de la entrevista a profundidad de informante clave D1 (codificación abierta). 124
Tabla 10. Matriz de análisis de la entrevista a profundidad de informante clave D2. (codificación abierta) 138
Tabla 11 Matriz de análisis de la entrevista a profundidad de informante clave D3 (codificación abierta). 149
Tabla 12 Matriz de análisis de la entrevista a profundidad de informante clave Grupo Focal (codificación abierta). 166
Tabla 13. Matriz de Saturación de las categorías y subcategorías emergentes 178
Tabla 14. Matriz de codificación axial y construcción de la Teorización 183
Tabla 15. Matriz de Triangulación informantes 204
Tabla 16. Articulación: propósito, categoría emergente y conclusión central derivada 243

Lista de Figuras

Figura 1. Fotografía Colegio Tibabuyes Universal, Sede A. 19
Figura 2. Fotografía Colegio Tibabuyes, Sede A. 20
Figura 3. Manual de Convivencia Colegio Tibabuyes Universal 20
Figura 4. Línea de tiempo: Evaluación Educativa en Primaria (Colombia) 22
Figura 5. Estadística de colegios cerrados, días calendario y regiones. 27
Figura 6. Estadísticas de colegios cerrados total y parcialmente, días calendario y regiones. 28
Figura 7. Trayectorias de aprendizaje de antes del COVID en América Latina. 30
Figura 8. Trayectorias de aprendizaje de antes y después del COVID en América Latina, con proyección de recuperación y aceleración del aprendizaje. 31
Figura 9. Marco para la recuperación y aceleración del aprendizaje (RAPID): alcanzar, evaluar, priorizar, aumentar y desarrollar. 32
Figura 10. Estadística de número de estudiantes evaluados según calendario: Nacional 2014-2024 Primeros semestres. 33
Figura 11. Estadística de número de estudiantes evaluados según calendario: Nacional 2014-2024 Segundos semestres. 34
Figura 12. Estudios previos nacionales e internacionales. 50
Figura 13. Referentes teóricos: Evaluación formativa. 55
Figura 14. Mapa Conceptual: Definiciones de la Evaluación formativa (EF). 63
Figura 15. Panorama de la Educación Básica Primaria (EBP) en Colombia 67
Figura 16. Referentes clave de la Calidad Educativa en Colombia. 74
Figura 17. Referente legal: Educación Colombiana. 78
Figura 18. Enfoque cualitativo e interpretativo en la investigación educativa: Evaluación Formativa. 82
Figura 19. Perspectiva Metodológica. 84
Figura 20. Noción paradigmática, ontológica, epistemológica y metodológica del trayecto investigativo. 90
Figura 21. Pentadimensionalidad de la investigación en la evaluación formativa, González, (2008). 92
Figura 22. Mapa de la Localidad de Suba-Bogotá (UPZ). 93
Figura 23. Colegio Tibabuyes Universal, sede A. 94
Figura 24. Aula de clase Colegio Tibabuyes Universal. 96
Figura 25. Matrícula oficial por estrato y clase de colegio. Suba 2024. 97
Figura 26. Matrícula oficial por estrato y clase de colegio. Suba 2024. 98
Figura 27. Fases y actividades de la investigación. 100
Figura 28. Fase 1. Planeación y contextualización 101
Figura 29. Fase 2. Recolección de información 104
Figura 30. Fase 3. Análisis interpretativo 107
Figura 31. Fase 4. Validación y retroalimentación 108

Figura 32. Fase 5. Sistematización y Divulgación 109
Figura 33. Protocolo de Análisis de los Hallazgos según Teoría Fundamentada 118
Figura 34. Protocolo de entrevista: Docentes y estudiantes. 120
Figura 35. Red Conceptual Semántica de codificación abierta, D1. 137
Figura 36. Red Conceptual Semántica codificación abierta D2. 148
Figura 37. Red Conceptual Semántica, codificación abierta D3. 163
Figura 38. Red Semántica Conceptual, codificación abierta, Grupo focal (estudiantes). 175
Figura 39. Gráfico Red Conceptual Semántica Matriz de Saturación Teórica de las categorías y subcategorías emergentes 182
Figura 40. Representación gráfica Categoría 1. Sentido de la evaluación: entre la formación y la calificación 192
Figura 41. Representación gráfica Categoría 2. Articulación entre el SIEE y la práctica educativa 195
Figura 42. Representación gráfica Categoría 3. Experiencia emocional de la evaluación 198
Figura 43. Representación gráfica Categoría 4. Evaluación, Aprendizaje y Calidad Educativa 201
Figura 44. Representación gráfica Categoría central. La mediación reflexiva del docente 203
Figura 45. Resumen de las dimensiones de la teoría emergente 221
Figura 46. Gráfico Articulación de las Categorías Emergentes y Subcategorías 222
Figura 47. Comprensión y apropiación del Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE) 225
Figura 48. Esquema de Constructo Teórico 233
Figura 49. Síntesis de la Teorización emergente: tres núcleos articulados 239
Figura 50. Recomendaciones para la reinterpretación de las prácticas evaluativas 250
Figura 51. Recomendaciones: a nivel del aula y práctica docente (nivel micro) 252
Figura 52. Recomendaciones: a nivel institucional y del SIEE (nivel meso) 254
Figura 53. Recomendaciones: a nivel de política pública y formación docente (nivel macro) 256

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: Evaluación Educativa SC/LIEE12

LA EVALUACIÓN FORMATIVA, TEORIZACIÓN DESDE EL HACER DOCENTE UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA EN ESCENARIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA.

Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar
al Grado de Doctor en Educación

Autor: Henry Alexander Machado Ávila
Tutor: Dr. Ernesto Elías de la Cruz
Fecha: enero de 2025

RESUMEN

La actual investigación doctoral tuvo como propósito generar una teorización del hacer docente de la evaluación formativa, desde una aproximación fenomenológica en educación básica primaria en Colombia. El estudio se desarrolló en el Colegio Tibabuyes Universal, ubicado en Suba-Bogotá, institución pública que representa dinámicas y tensiones del sistema educativo colombiano. Desde el paradigma interpretativo, el método fenomenológico husserliano (1982), y la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002) como procedimiento técnico para análisis de información, se realizaron entrevistas semiestructuradas de tres (3) docentes y un grupo focal de siete (7) estudiantes de educación básica primaria, cuyos hallazgos fueron procesados mediante codificación abierta, axial y selectiva. La información fue sometida a triangulación metodológica para garantizar la rigurosidad científica del proceso. Emergieron cuatro categorías axiales: sentido de la evaluación entre formación y calificación; articulación entre Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE) y práctica educativa; experiencia emocional de la evaluación; y relación entre evaluación, aprendizaje y calidad educativa. Se evidenció una brecha entre ideal formativo que declaran los docentes y la experiencia de los estudiantes (ansiedad, el desconocimiento del SIEE y la prevalencia calificadora). Se configura una teorización reflexiva del docente, articulada en tres núcleos: la evaluación como experiencia pedagógica situada, Husserl (1998), Schütz (1974); la dimensión ética y relacional del hacer evaluativo, Stiggins (2005), Ley 2383 (2025); el hacer docente como mediador entre la norma y la experiencia, Freire (1970), Stenhouse (1991), Strauss y Corbin (2002). Este constructo orienta prácticas evaluativas reflexivas, humanizadoras y coherentes con los desafíos de la calidad educativa.

Descriptores: Calidad educativa, educación básica primaria, evaluación formativa y que hacer docente

INTRODUCCIÓN

La educación constituye el fundamento sobre el que las sociedades construyen su futuro. Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos ONU (1948), hasta el Objetivo de Desarrollo Sostenible número cuatro UNESCO (2020), la comunidad internacional ha reconocido que garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los seres humanos no es solo una aspiración ética, sino un imperativo político y una condición indispensable para el desarrollo sostenible de los pueblos. En este horizonte, la evaluación educativa ocupa un lugar estratégico: es el proceso mediante el cual el sistema educativo verifica si está cumpliendo su promesa de aprendizaje con cada estudiante, si los docentes están acompañando ese proceso con efectividad y si las instituciones están respondiendo a las realidades del contexto en el que operan.

Sin embargo, la distancia entre la evaluación como ideal pedagógico y la evaluación como práctica cotidiana en las instituciones educativas públicas de Colombia sigue siendo uno de los desafíos más persistentes y complejos del sistema educativo nacional. Pese a que el Decreto 1290 del Ministerio de Educación Nacional (2009) y el Documento No. 11 del MEN (2009), establecen con claridad los principios de una evaluación continua, integral, participativa y formativa, los informes recientes de la OCDE (2024), World Bank Group (2022) y del Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Pontificia Javeriana LEE (2025) revelan que Colombia continúa liderando los índices de repitencia en educación básica primaria en la región, y que los

aprendizajes de sus estudiantes, particularmente en el sector oficial, siguen presentando brechas preocupantes que la pandemia del COVID-19 agudizó de manera significativa. Esta realidad no solo pone en evidencia las limitaciones del sistema en su conjunto, sino que invita a preguntarse por el fenómeno desde adentro: ¿Qué significa realmente la evaluación formativa para quienes la viven a diario, en el aula, en las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes?

Es precisamente desde esta pregunta que nace la presente investigación doctoral, desarrollada en el Colegio Tibabuyes Universal, institución pública ubicada en la Unidad de Planeación Zonal (UPZ) 71 de la localidad de Suba, en Bogotá, Colombia. Este escenario no fue elegido de manera arbitraria: representa, con fidelidad, las dinámicas, tensiones y desafíos que caracterizan a buena parte de las instituciones de educación básica primaria del sector oficial colombiano, donde coexisten docentes comprometidos con su vocación pedagógica, estudiantes con historias de vida diversas y complejas, familias que enfrentan condiciones socioeconómicas difíciles, y un marco normativo que establece estándares de evaluación formativa que no siempre encuentran eco en las realidades del aula. Comprender la evaluación formativa en este contexto implica, entonces, ir más allá de los documentos institucionales y los discursos pedagógicos, para adentrarse en la experiencia vivida de sus protagonistas.

El propósito general que orienta esta investigación es generar una Teorización desde el hacer docente acerca de *"la evaluación formativa, desde una aproximación fenomenológica en escenarios de educación básica primaria en Colombia"*. Este propósito se inscribe en el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo-fenomenológico husserliano, que reconoce que la realidad educativa no puede ser comprendida de manera objetiva y externa, sino que debe ser explorada desde la subjetividad y la intersubjetividad de quienes la construyen y la habitan. Como lo propone Husserl (1998), comprender un fenómeno requiere partir del mundo de la vida de sus protagonistas, reconociendo la legitimidad de sus percepciones, emociones y

significados como datos válidos e indispensables para la producción de conocimiento sobre la educación.

Desde esta perspectiva, la investigación articula el diseño fenomenológico con la teoría fundamentada de Strauss & Corbin (2002), empleando la entrevista en profundidad con docentes y el grupo focal con estudiantes como técnicas centrales de recolección de información. Los hallazgos fueron procesados mediante los procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva, y sometidos a triangulación metodológica para garantizar la rigurosidad científica del proceso investigativo, atendiendo a los criterios de Auditabilidad, confirmabilidad, verificabilidad y credibilidad propuestos por Guba & Lincoln, Y. (1985) Esta articulación metodológica no fue una decisión técnica arbitraria, sino la consecuencia coherente de una postura epistemológica que asume que el conocimiento pedagógico se construye en la interacción entre el investigador, los actores y el contexto, y que la rigurosidad no se mide por la neutralidad sino por la coherencia entre los propósitos, el enfoque y el método.

Del proceso investigativo emergieron cuatro categorías axiales que articulan los hallazgos en torno a los ejes de mayor relevancia para comprender el fenómeno: el sentido de la evaluación entre la formación y la calificación; la articulación entre el Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE) y la práctica educativa; la experiencia emocional de la evaluación; y la relación entre evaluación, aprendizaje y calidad educativa. La codificación selectiva permitió identificar como categoría central emergente la mediación reflexiva del docente, núcleo articulador que da forma a la Teorización propuesta y que reconoce al maestro no solo como ejecutor de una política evaluativa, sino como un sujeto pedagógico que interpreta, resignifica y transforma el acto evaluativo en función de sus convicciones, sus condiciones de trabajo y su compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes.

En el plano teórico, la investigación dialoga con un amplio espectro de referentes que atraviesan la historia y la actualidad del pensamiento evaluativo: desde los

fundamentos de la evaluación formativa propuestos por Scriven (1966), y desarrollados por House (1980) y Schwandt (1998), hasta las generaciones de la evaluación descritas por Muñoz (2007), que sitúan el debate contemporáneo en la aspiración a una quinta generación orientada a la transformación institucional, la inclusión y la equidad.

Se articulan también los planteamientos de Guba & Lincoln (1989, 2002) sobre la evaluación de cuarta generación como proceso de negociación colectiva de significados, los aportes Black & William (2009) sobre la efectividad de la retroalimentación en el aprendizaje, los postulados de Stenhouse (1991), sobre el docente como investigador de su propia práctica, y la perspectiva humanista de Freire (1970), que ancla la calidad educativa en la justicia social y la dignidad de cada estudiante. Este entramado teórico no opera como un marco rígido que delimita lo observable, sino como un horizonte de comprensión que enriquece la lectura de los datos y amplía el alcance interpretativo de los hallazgos.

La presente tesis doctoral se organiza en seis momentos que responden a una lógica de construcción progresiva del conocimiento. El Momento I presenta la aproximación a la realidad, describiendo el escenario de estudio, las interrogantes que orientan la investigación, sus propósitos y su justificación. El Momento II desarrolla el referencial teórico, incluyendo los estudios previos nacionales e internacionales, los referentes conceptuales sobre evaluación formativa, educación básica primaria y calidad educativa, y el análisis nomotético del marco legal colombiano. El Momento III expone la perspectiva metodológica, detallando el paradigma, el enfoque, el diseño de investigación, la Pentadimensionalidad del proceso investigativo, el escenario, los actores sociales, las técnicas e instrumentos y los criterios de rigurosidad científica.

Continuando con el Momento IV presenta el análisis e interpretación de los hallazgos, desarrollando el proceso de codificación abierta, axial y selectiva, la triangulación de la información y las consideraciones interpretativas finales. El Momento V ofrece la discusión de los resultados en diálogo con el marco teórico y los aportes hacia

la construcción de la teorización del hacer docente. Finalmente, el Momento VI presenta las conclusiones, los aportes teóricos, las recomendaciones para los distintos niveles del sistema educativo y la reflexión final del investigador, incluyendo nuevas líneas de investigación que emergen del estudio.

En síntesis, esta investigación doctoral es una apuesta por comprender la evaluación formativa desde adentro, desde la voz y la experiencia de quienes la viven cotidianamente en las aulas de la educación básica primaria colombiana. Es también, como se argumenta a lo largo de sus páginas, una apuesta por la esperanza pedagógica: la convicción de que comprender en profundidad un fenómeno educativo es el primer paso para transformarlo, y de que la transformación de las prácticas evaluativas, cuando se asienta en la reflexión crítica, la coherencia ética y el genuino respeto por cada estudiante, es una contribución real y significativa a la construcción de una educación más justa, más incluyente y más humana para las niñas y los niños de Colombia.

CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN A LA REALIDAD

En esta primera sección propone una descripción del fenómeno objeto de estudio donde se destacan elementos constituyentes en relación con la evaluación formativa, y así comprender la evaluación como un fenómeno complejo que integra aspectos pedagógicos, normativos y emocionales dentro del proceso educativo, con el propósito de percibir las múltiples dimensiones que intervienen en su construcción. Este sendero inicial busca describir la realidad la cual se desea observar para poder identificar las tensiones, desafíos y oportunidades que permitan sustentar un marco analítico para el desarrollo de la investigación doctoral.

En este sentido, la investigación se vincula directamente con la descripción y caracterización de la realidad objeto de investigación, el cual busca la comprensión de las dinámicas pedagógicas sobre la evaluación, cuyos significados emergen de las interacciones, creencias y experiencias vividas de los actores educativos.

Descripción del escenario de estudio

La educación es una necesidad básica de las sociedades y las comunidades, no solo para la preparación de sus miembros, sino, principalmente para su subsistencia y continuidad, la cual se da gracias a la transmisión de una generación a otra, de los conocimientos y experiencias en la técnica, la tecnología, la ciencia, la política, la

economía e incluso, en la cultura de dicha sociedad. Es tan importante la educación para una comunidad, que el artículo 26 de la Declaración mundial de los derechos humanos (1948), ese mismo año, fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), asevera que toda persona tiene derecho a la educación, debe ser gratuita, apuntar al pleno desarrollo de la personalidad humana y favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y los grupos raciales o religiosos, de tal manera, que el derecho a la educación no distingue de credo ni religioso, ni étnico, ni político.

En este contexto, la Constitución Política de Colombia (1991), en su art. 67 establece que la educación "es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura"; en consecuencia, en el caso colombiano, la educación se convierte en un derecho de todo ciudadano colombiano y un deber del estado brindarlo y más aún si es de calidad. Y como lo menciona la ONU (2023), en su Informe de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), más exactamente el número cuatro (4), donde busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

En este orden de ideas, la educación se torna en un derecho fundamental de todos los seres humanos, que le brinda herramientas para alcanzar una vida social y personal plena, que le aporta elementos para la construcción de un proyecto de vida personal, la consolidación de un estilo de vida digno y la estabilización de las dinámicas de las sociedades. Sobre todo, en las etapas iniciales de su formación en el sistema educativo, en la educación básica primaria.

Es esta interacción entre el sujeto que enseña y el sujeto aprendiz, actores conducentes a introducir en el acto educativo, el denominado proceso de enseñanza – aprendizaje, el cual hace mayor énfasis en la educación formal, con el cual se denomina a la interacción entre el docente encargado del acto enseñar y, el estudiante encargado

del acto aprender. En esta formalidad de la educación, la misma se desarrolla a través de un proceder más complejo y profundo, se visualiza con mayor facilidad la planificación y la intencionalidad del acto educativo, y se incorporan otros elementos o procesos en conjunto, potenciadores de una educación de calidad, los cuales brinden respuesta a los propósitos y fines propios del proceso de enseñanza – aprendizaje, que ofrezcan seguimiento al mismo y reunir evidencias emergentes de conclusiones, decisiones e incluso, transformaciones, tal y como lo menciona Bravo (2023).

En este sentido, se ha de resaltar la evaluación educativa como proceso importante en el acto pedagógico, entendido como la interacción dialéctica, significativa y compleja entre el docente, el estudiante y el saber Salazar (1997); inmerso al interior del proceso de educación formal, implementado principalmente en instituciones y establecimientos educativos constituidos social y legalmente, para ser centro del proceso de enseñanza – aprendizaje. Esta se constituye en fuente de evidencias a lo largo de la historia educativa, la cual ha sido utilizada con distintos fines y propósitos. Del mismo modo, ha ido ganando un lugar especial, importante y necesario, dentro del proceso educativo, la cual merece ser objeto de estudio e investigaciones y por tanto de mejora continua.

Indiscutiblemente la evaluación es parte fundamental e integral del proceso educativo, todos hemos sido sujeto de evaluación en el transitar por la academia, siendo utilizada en ocasiones, como un instrumento para medir el grado de apropiación de determinados conocimientos y definir el progreso o avance en el sistema educativo; siendo este, uno de los propósitos iniciales del acto y el hecho evaluativo como lo señala Bravo (2023).

A partir de la descripción de las prácticas de aula de los y las docentes de Educación Básica Primaria (EBP) del Colegio Tibabuyes Universal, se busca develar la comprensión e interpretación de la Evaluación Formativa (EF) y cómo esta se ha caracterizado desde la teoría, y a su vez, cómo se ha implementado en la institución educativa, para configurar los elementos teóricos prácticos innovadores que contribuyan a generar un aporte teórico que permitirá una teorización de la evaluación formativa

como ruta para mejorar dichos procesos académicos en los escenarios de la educación básica primaria en Colombia.

La institución educativa (escenario principal de nuestro estudio) se ubica en la ciudad de Bogotá-Colombia, más exactamente en la localidad de Suba en la UPZ 71. Es un colegio público que cuenta con tres (3) sedes y dos (2) jornadas. En el informe denominado "*Caracterización del sector educativo 2019-2020"* de la Secretaria de Educación del Distrito (2020), hay trece (13) UPZ en la localidad de Suba, y existen trecientos noventa y uno (391) colegios, de los cuales hay veinte nueve (29) colegios públicos y trecientos sesenta y dos (362) colegios privados.

Figura 1.

Fotografía Colegio Tibabuyes Universal, Sede A.



Nota. Tomado sitio web Colegio Tibabuyes Universal **https://tibabuyesuniversal.wixsite.com**

Figura 2.

Fotografía Colegio Tibabuyes, Sede A.



Nota. Fotografía tomada por el autor.

El sendero asumido por los y las docentes de básica primaria del Colegio Tibabuyes Universal, los cuales han adoptado la evaluación formativa por medio del Decreto 230 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2002), que a su vez fue modificado por el Decreto 1290 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009), en dicho decreto, está todo lo relacionado con la evaluación, en este sentido, el Colegio Tibabuyes Universal cuenta con su Manual de Convivencia donde está descrito el Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE), está asignado todo el capítulo IX para la comprensión y apropiación de procedimientos, técnicas y estrategias para el proceso de evaluación, que se puede observar al escanear el QR en el sitio web de la institución educativa Tibabuyes Universal.

Figura 3.

Manual de Convivencia Colegio Tibabuyes Universal

Nota. Tomado sitio web Colegio Tibabuyes Universal **https://www.redacademica.edu.co/**

En lo institucional, valorar el desempeño de los estudiantes, según el Documento No.11 del Ministerio de Educación Nacional (2009), la evaluación de los estudiantes contribuye a "observar y buscar información para establecer cómo están aprendiendo los estudiantes; qué necesitan aprender; dónde es necesario aclarar, reforzar o consolidar conceptos y procesos; como se está asumiendo esta caracterización en el acto pedagógico, entre otros, para contribuir a formarlos como seres competentes".

En los propósitos del Decreto 1290 del MEN (2009), en su artículo 3 propósito 1, hace mención a identificar características personales como los estilos y ritmos de aprendizaje para valorar los procesos educativos con relación al desarrollo integral de los estudiantes, donde se presenten actividades para apoyar a estudiantes que manifiesten deficiencias y desempeños superiores en el proceso educativo.

Para darle claridad a la nueva norma educativa, surge el Documento No 11 MEN (2009), donde describe que la evaluación formativa se caracteriza por recoger mayor información sobre las debilidades y fortalezas del estudiante, que puedan recoger información detallada sobre los aprendizajes significativos de los estudiantes, el cual está en el Manual de Convivencia del Colegio Tibabuyes Universal, donde se describe las características de la evaluación como: continua, integral, sistemática, flexible, interpretativa, comparativa, corregible, participativa, formativa, cualitativa y cuantitativa.

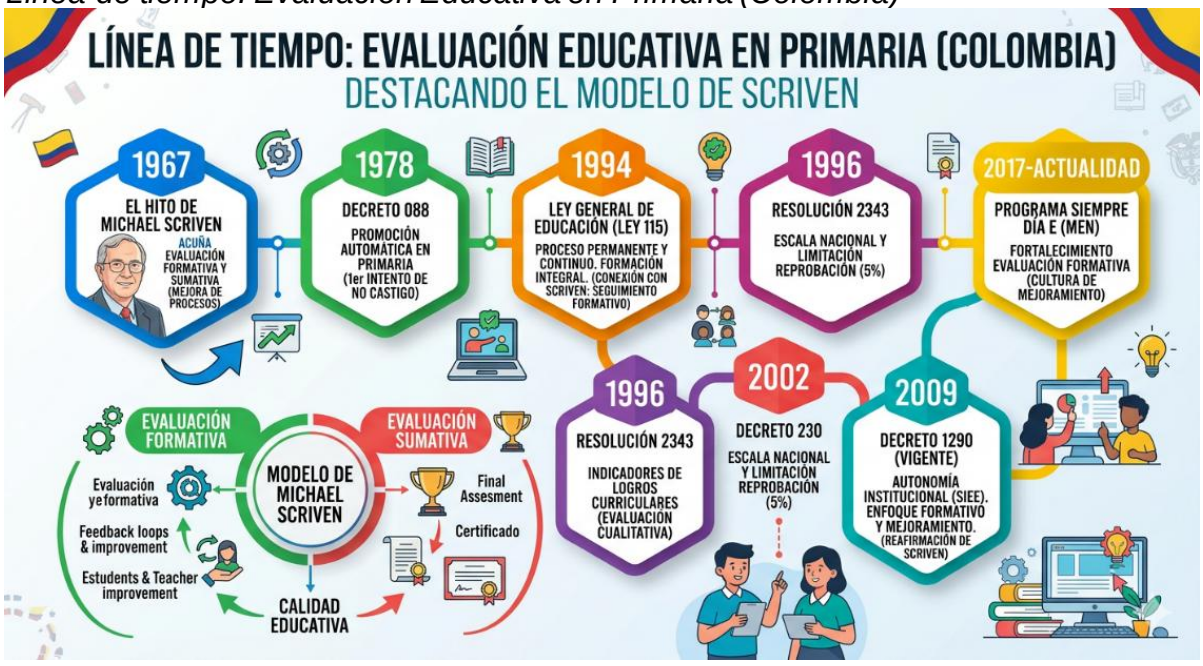
Es por eso, que surge el documento para utilizar diferentes técnicas y triangular la información y emitir juicios contextualizados, sin embargo, la realidad observada informalmente desde su significación se queda corto y se refleja en las instituciones de educación primaria, una desarticulación, significados distorsionados y confusos-ambiguos, además de falta de comprensión por parte de toda la comunidad educativa, especialmente de los actores primarios (docentes-estudiantes), que no permiten generar acciones pertinentes en pro de la calidad educativa.

Lo anterior corresponde con el enfoque descrito inicialmente por Michael Scriven (1966), y desarrollado por otros autores como House (1980), Thomas Schwandt (1998),

Skate (1999), entre otros; este modelo evaluativo orientado a la detección de las necesidades y la emisión de juicios de valor, en enfatizar en la importancia de la parte axiológica que debe tener la evaluación formativa, donde se reconozca, se promueve y se fortalezca abiertamente los valores, puesto que siempre están presentes en las interacciones del acto pedagógico y deben ser un tema de negociación entre todas las partes involucradas, como elementos centrales pero ya sea que los y las docentes implementen o no dicha evaluación formativa apoyados y orientados por el Ministerio de Educación Nacional, la evaluación continua rezagada ante los cambios y las necesidades actuales de la sociedad como lo insinua Bauman (2006).

Figura 4.

Línea de tiempo: Evaluación Educativa en Primaria (Colombia)



Nota. Datos tomados del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Elaboración ChatGPT

En el informe de "Estudios Económicos de la OCDE: Colombia 2024" OCDE (2024), por ser un país perteneciente a la OCDE, se hace un estudio anual frente a su economía y la inversión que se realiza en diferentes aspectos entre ellos la educación, es así, que durante los últimos 5 años Colombia lidera la lista de mayor repitencia en la Educación Básica Primaria, es decir, los resultados del aprendizaje no han sido

satisfactorios, si bien, la pandemia del Covid-19 que duró desde marzo 2020 hasta julio 2022 en Colombia, afectó seriamente al sistema educativo colombiano, a causa de los cierres de centros educativos prolongados, como también se le atribuye los entornos socioeconómico, al igual, que una inversión adecuada en capacitar a los maestros en temas de evaluación, currículo, entre otras.

Dentro de estas inquietudes, es importante destacar lo referido por la Constitución la Constitución Política de Colombia (1991), en su artículo 67, se refiere a la educación básica y su conformación de nueve (9) grados que se organizan en un currículum en común, y que a su vez la Ley 115 de (1994), en su artículo 21 que está compilado en el Decreto 1075 de (2015), en lo concerniente a educación básica primaria que son los primeros cinco grados. En el mismo artículo 21 de la Ley 115 de (1994), se refiere a los objetivos específicos como:

> a) La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista; b) El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico; (…) k) El desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana; (…) ñ) La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad. (P. 6-7)

En este sentido, la evaluación desde la mirada del Ministerio de Educación Nacional de Colombia que a partir de ahora llamaremos MEN, debe permitir una teorización de la evaluación de los aprendizajes que contribuya a develar conocimiento de las capacidades y dificultades de los estudiantes, pues el aprendizaje es individual y dependen de sus intereses, de sus habilidades y talentos particulares, del entorno donde se desarrollan, existiendo una complejidad del proceso educativo, especialmente en las primeras etapas de la vida (educación básica), a la luz de las nuevas pedagógicas, centradas en el estudiante, el desarrollo de habilidades blandas, la creatividad, entre otros aspectos de las nuevas generaciones de la evaluación.

Es por eso, que la evaluación formativa requiere de nuevos abordajes teóricos que contribuyan no solo a describir los progresos, los logros y las dificultades de los

estudiantes ya sea en forma de autoevaluación (que el estudiante sea comprenda su aprendizaje y lo valore), coevaluación (que sus compañeros den una valoración de su aprendizaje) y evaluación de las actividades desarrolladas por cada educando según el Ministerio de Educación Nacional (2009), emitiendo únicamente juicios, sino que debe contribuir a aumentar las posibilidades para cada individuo de tener mejores condiciones de vida tanto en el presente como en el futuro, pensando en la protección del ambiente y la sociedad, y a su vez, la equidad y la igualdad, entre otras dimensiones.

Teniendo en cuenta lo anterior, desde la reinterpretación y caracterización en el escenario de nuevas propuestas que emergen acerca del fenómeno de la evaluación educativa, se hace necesario nuevas estructuraciones teóricas en torno a la evaluación de los aprendizajes en educación primaria, por lo cual, la intención central del presente estudio se orientará a la generación de una teorización al abordar la evaluación formativa en el hacer docente, que genere nuevas visiones del hecho educativo, su calidad y pertinencia, y que a su vez permita que el acto pedagógico contribuya con el logro de las nuevas habilidades, destrezas y competencias que requieren nuestros niños y niñas de educación primaria para continuar con su formación en el sistema educativo.

Por medio de una evaluación formativa desde nuevos referentes teóricos, donde los docentes, los estudiantes y sus familias realicen una valoración detallada de lo que el educando debe mejorar, como consecuencia, el estudiante y el docente debe interpretar y reinterpretar las dificultades o deficiencias para comenzar a subsanar dichas falencias, desde este punto inicia su formación de establecer sus experiencias de aprendizaje para ser capaz de generar resignificados a la luz de los nuevos abordajes pedagógicos, nuevas miradas de los planes de estudio, una nueva visión de la escuela y una nueva comprensión de los tiempos y los espacios de la educación tal y como lo refiere UNESCO (2022), en su informe titulado *"Reimaginar Juntos Nuestros Futuros: Un nuevo contrato social para la educación".*

De modo que, se reorienten políticas públicas educativas, que contribuyan a políticas de formación docente para que se implementen en las instituciones de educación primaria de Colombia, y que trascienda a nivel latinoamericano con nuevas líneas de investigación en el campo de la evaluación educacional, a partir de una nueva Teorización de la evaluación, que pueda orientar a docentes-estudiantes-familia para que tengan mayores habilidades y competencias, y así lleguen a obtener la habilidad y/o capacidad de organizar su propia experiencia de aprendizaje frente a los contenidos dados por el currículo escolar y siguiendo las orientaciones de cada docente. Por ende, el estudiante puede transformar su realidad interna, experiencial y cognitiva, de forma positiva, que contribuya a su entorno, la sociedad, el ambiente y al mundo en general para las generaciones venideras.

Desde la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), como líder mundial en educación, y por medio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa desde un contexto latinoamericano según informe de UNESCO,LLECE (2021), presentaron una investigación sobre la evaluación formativa y los retos mundiales actuales frente a la educación como derecho fundamental para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, titulado “Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia”.

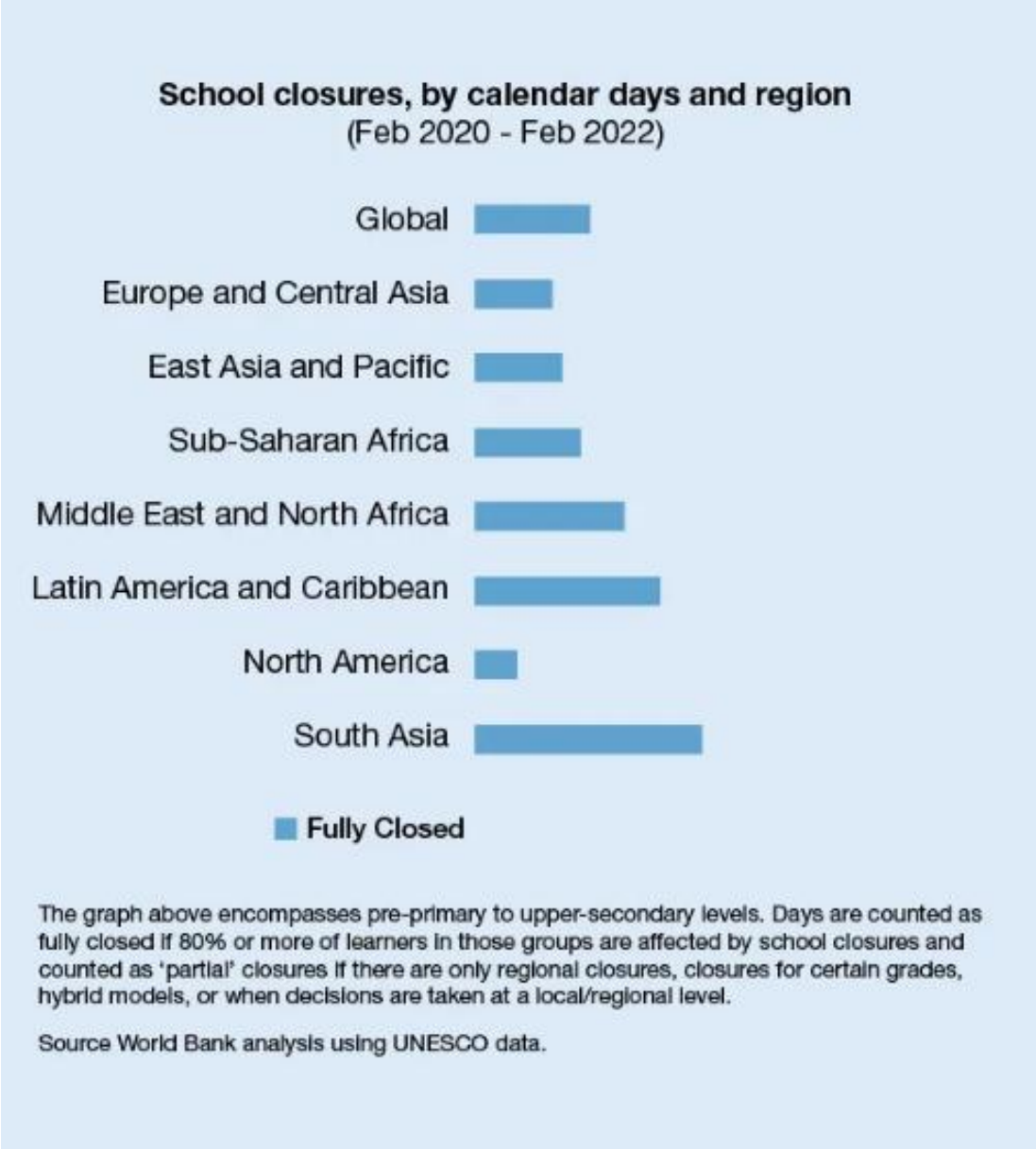
En dicho informe, hay países de la región incluido Colombia, que no han podido realizar un seguimiento frente a los aprendizajes por la situación mundial vivida en la pandemia y los efectos de la pos pandemia según UNESCO,LLECE (2021). En consecuencia, se ve reflejada una brecha, desde sus cimientos en sus referentes teóricos, como en las poblaciones aisladas de difícil acceso. Sin embargo, en el estudio “Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia” señalan unos efectos positivos de la evaluación formativa, al ser una herramienta idónea para recoger información abundante y detallada sobre los procesos

de enseñanza y aprendizaje de los educandos en el contexto del aprendizaje a distancia, conformándose una gran oportunidad para crear nuevos métodos innovadores para comprender la apropiación del aprendizaje en cada estudiante, lo cual tiene particular relevancia en los niños y niñas de educación básica primaria para acompañar en su proceso de maduración intelectual, social y afectiva, y darle el apoyo y la motivación necesarias para que puedan alcanzar sus metas propuestas e ir lo más lejos que sea posible, de acuerdo con sus capacidades.

Teniendo en cuenta lo anterior, es relevante destacar un informe reciente de World Bank Group (2022), sobre la crisis que dejó la pandemia del COVID-19 con relación a los aprendizajes de los estudiantes y la profundización de la pobreza del aprendizaje a nivel mundial, y sobre todo, de ciertos países que ya presentaban pésimos resultados en aprendizaje antes de la pandemia, quienes adicionalmente mantuvieron los cierres de los colegios más prolongados, como se muestran en las figuras 5 y 6. A raíz de esta situación, estos países hoy presentan una brecha más amplia en desigualdad educativa y, por ende, de pobreza educativa. Debilitando la continuación de estudios a los niveles medios de formación y el nivel de calidad que aspira la nación colombiana de sus ciudadanos presente y futuros.

Figura 5.

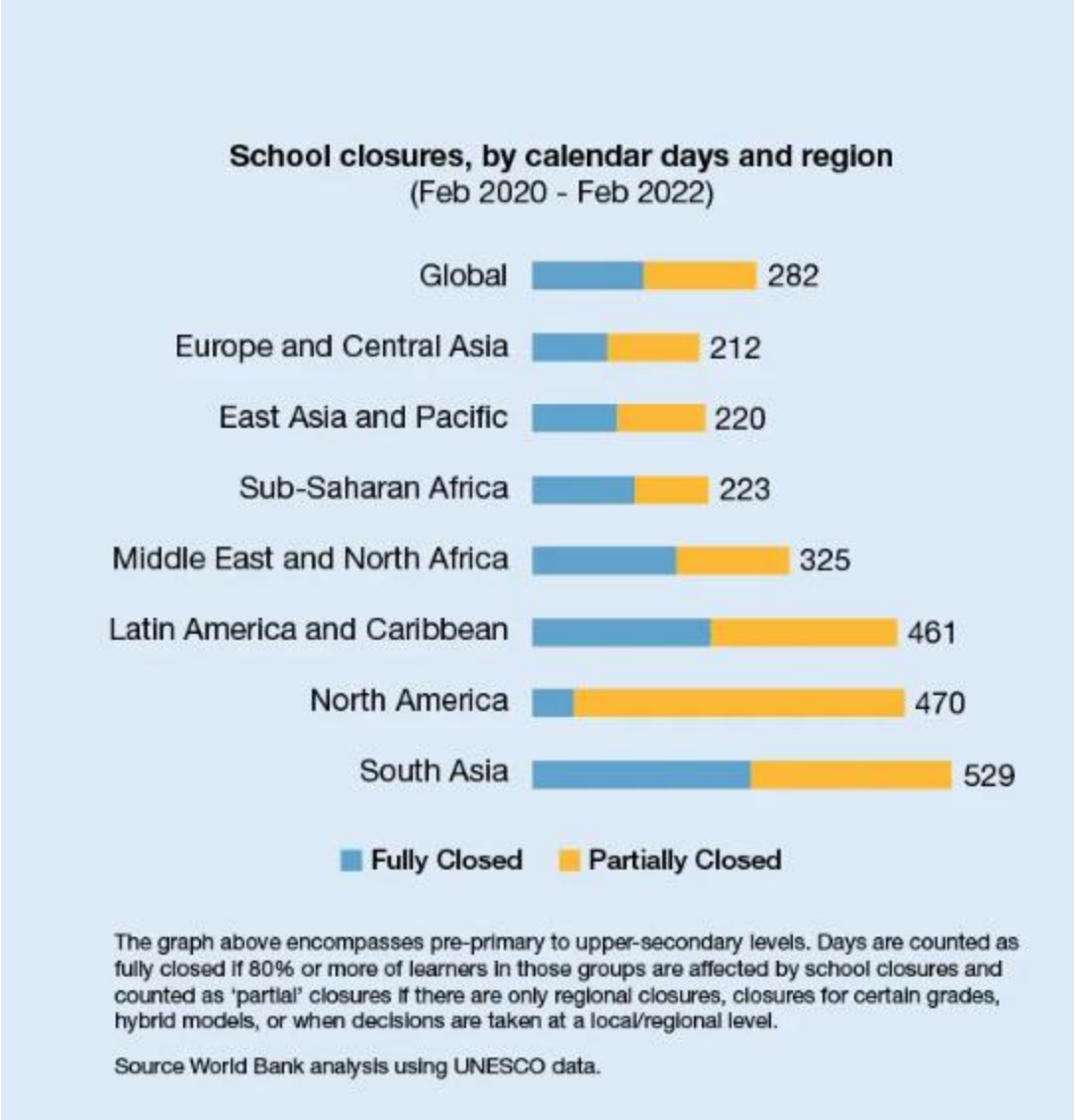
Estadística de colegios cerrados, días calendario y regiones.



***Nota*.** Tomado de la página web World Bank Group, (2022) https://shorthand.worldbankgroup.org/learning-in-crisis/assets/9nPzJRiTwE/graph_school-closures_750_blueblue-100-751x801.webp

Figura 6.

Estadísticas de colegios cerrados total y parcialmente, días calendario y regiones.



Nota. Tomado de la página web World Bank Group, (2022) https://shorthand.worldbankgroup.org/learning-in-crisis/assets/KYJy32Sy7z/graph_school-closures_750_blueyellow-100-751x801.webp

Parte de esta crisis vivida con la llegada de la pandemia se vio en las dificultades que atravesaron varias familias que, por diversas condiciones, como la pobreza económica, no pudieron mantener continuidad educativa, ya que el acceso a la educación ya no dependía de la asistencia a los colegios. La falta de un dispositivo electrónico, ya sea un celular, computador o tableta digital, como herramienta de

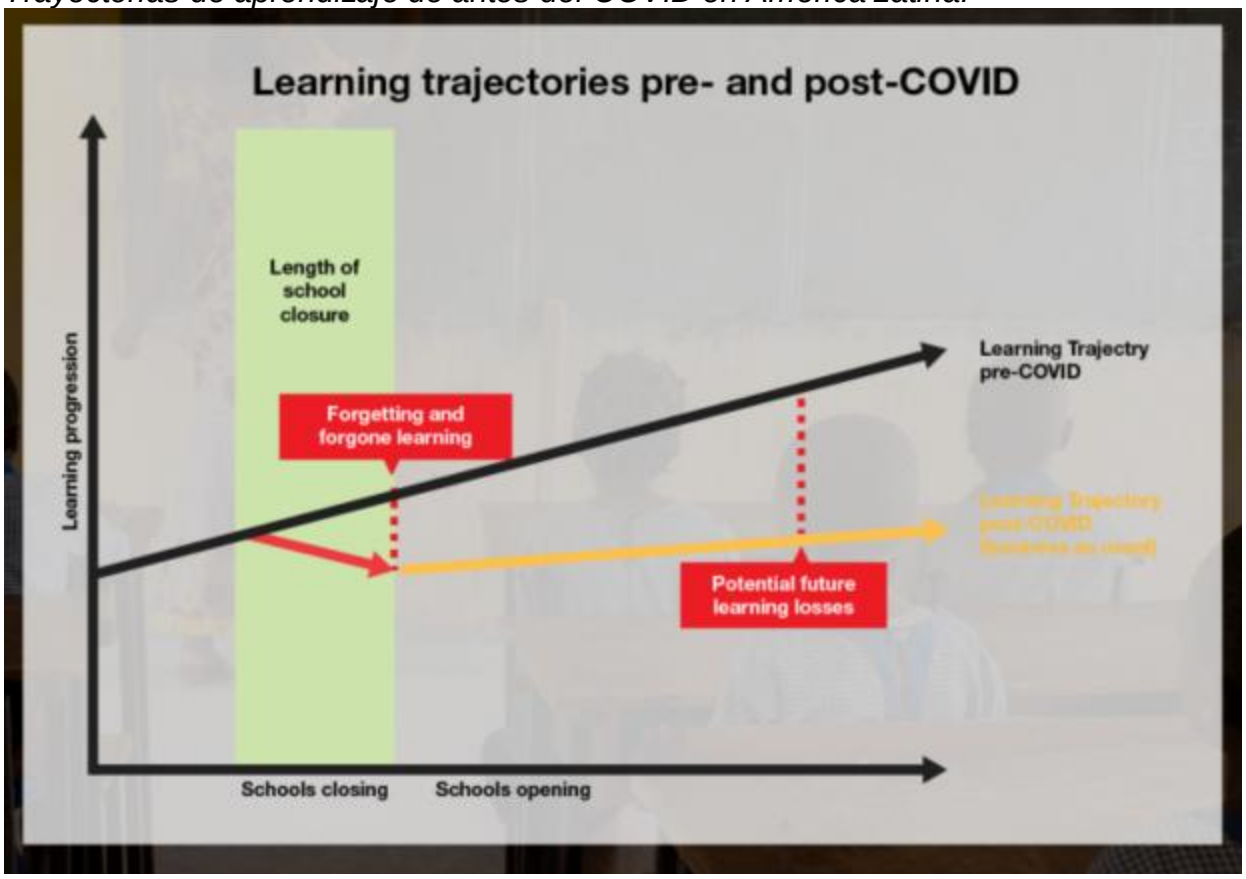
comunicación o el no tener más de uno para cada hijo en casa, las dificultades de conectividad o el nulo acceso a esta, además de no tener políticas públicas para solventar y mitigar esta desigualdad, entre otras cosas, fueron las que agudizaron las brechas educativas prexistentes como lo muestra el informe de World Bank Group.

En otro informe **"***The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*", que publicó World Bank, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID. (2022), donde realizan un estudio más específico a nivel geográfico y con cifras precisas, indican que en América Latina y el Caribe existía una crisis de pobreza educativa antes de la pandemia, que un 50% de estudiantes de grado quinto de primaria no comprendían un texto simple, siendo ya en aquel entonces cifras muy altas. Se realizó otra observación después de la pandemia, donde los resultados aumentaron considerablemente hasta llegar al 80% en las zonas ya mencionadas. En dicho informe, también expresan que la pérdida de ingresos potenciales está estimada en el 17% del PIB mundial, pues con la falta de educación, los estudiantes no pueden acceder a empleos mejor cualificados con mejor paga.

Los anteriores datos fueron realizados en la reapertura de los centros educativos a nivel mundial, y se relacionan con la falta de una alfabetización adecuada por la ausencia de los sistemas educativos de forma remota, donde se abre una inmensurable brecha de aprendizaje. Adicionalmente, mencionan que esta brecha de pobreza de aprendizaje se ha quedado estancada en América Latina y el Caribe desde antes de la pandemia, y que se necesita dar respuestas contundentes para poder cerrar estas brechas educativas (Figuras 7 y 8). Parte de la solución está en hacer políticas públicas en educación, que lleven a la innovación y la transformación de la educación.

Figura 7.

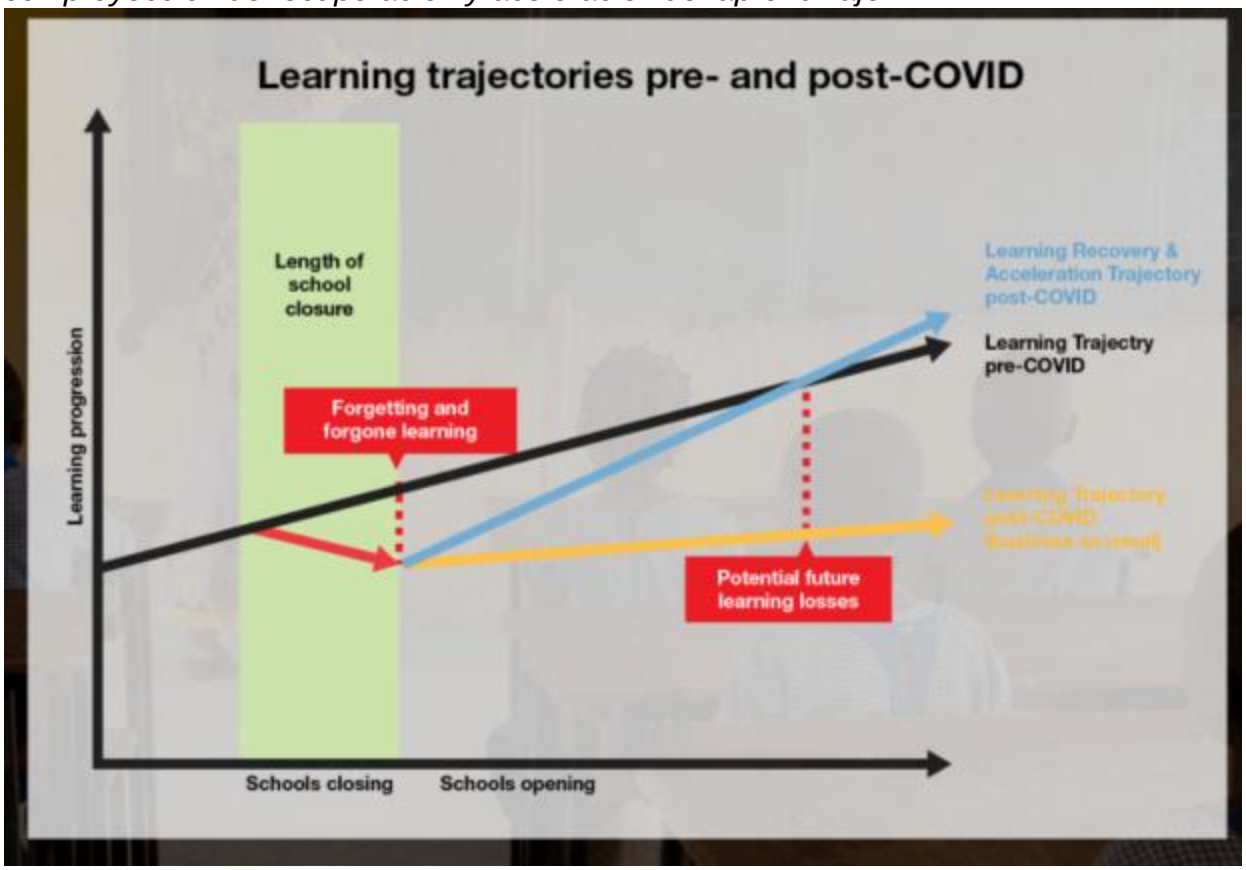
Trayectorias de aprendizaje de antes del COVID en América Latina.



Nota. Tomado de la página web World Bank Group, (2022) **https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2022/09/16/learning-in-crisis-prioritizing-education-effective-policies-to-recover-lost-learning#group-section-School-Closures-in-Latin-America-LuN6VtkbCT**

Figura 8.

Trayectorias de aprendizaje de antes y después del COVID en América Latina, con proyección de recuperación y aceleración del aprendizaje.

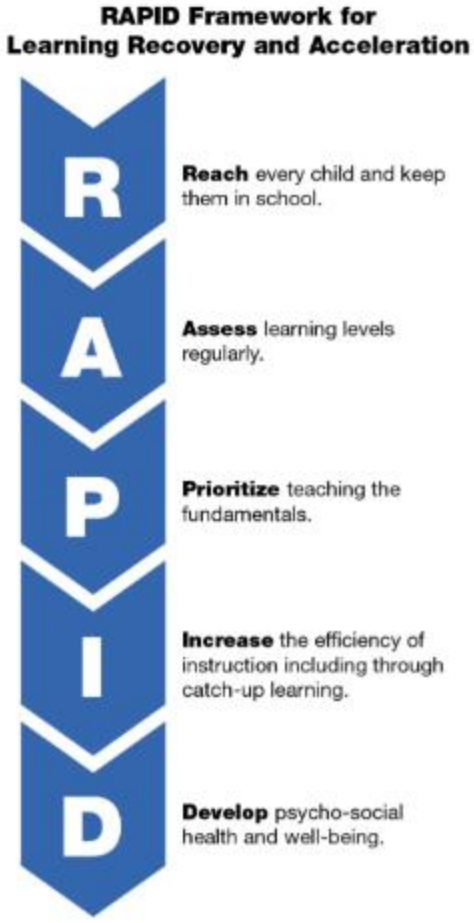


Nota. Tomado de la página web World Bank Group, (2022) **https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2022/09/16/learning-in-crisis-prioritizing-education-effective-policies-to-recover-lost-learning#group-section-School-Closures-in-Latin-America-LuN6VtkbCT**

En este sentido, debemos comprender como caracterizar, interpretar y resignificar la evaluación educativa y en particular la evaluación formativa en el hacer docente para que generé procesos de enseñanza adecuados que contribuyan a cerrar dichas brechas y a su vez haya una educación de calidad (Figura 9). Donde fue necesario crear una guía para "Recuperación y Aceleración del aprendizaje RAPID" el cual establece cinco políticas para establecer dicho programa, entre ellos la formación de docentes para tener habilidades eficaces en los procesos educativos como lo es la evaluación (World Bank, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID., 2022).

Figura 9.

Marco para la recuperación y aceleración del aprendizaje (RAPID): alcanzar, evaluar, priorizar, aumentar y desarrollar.

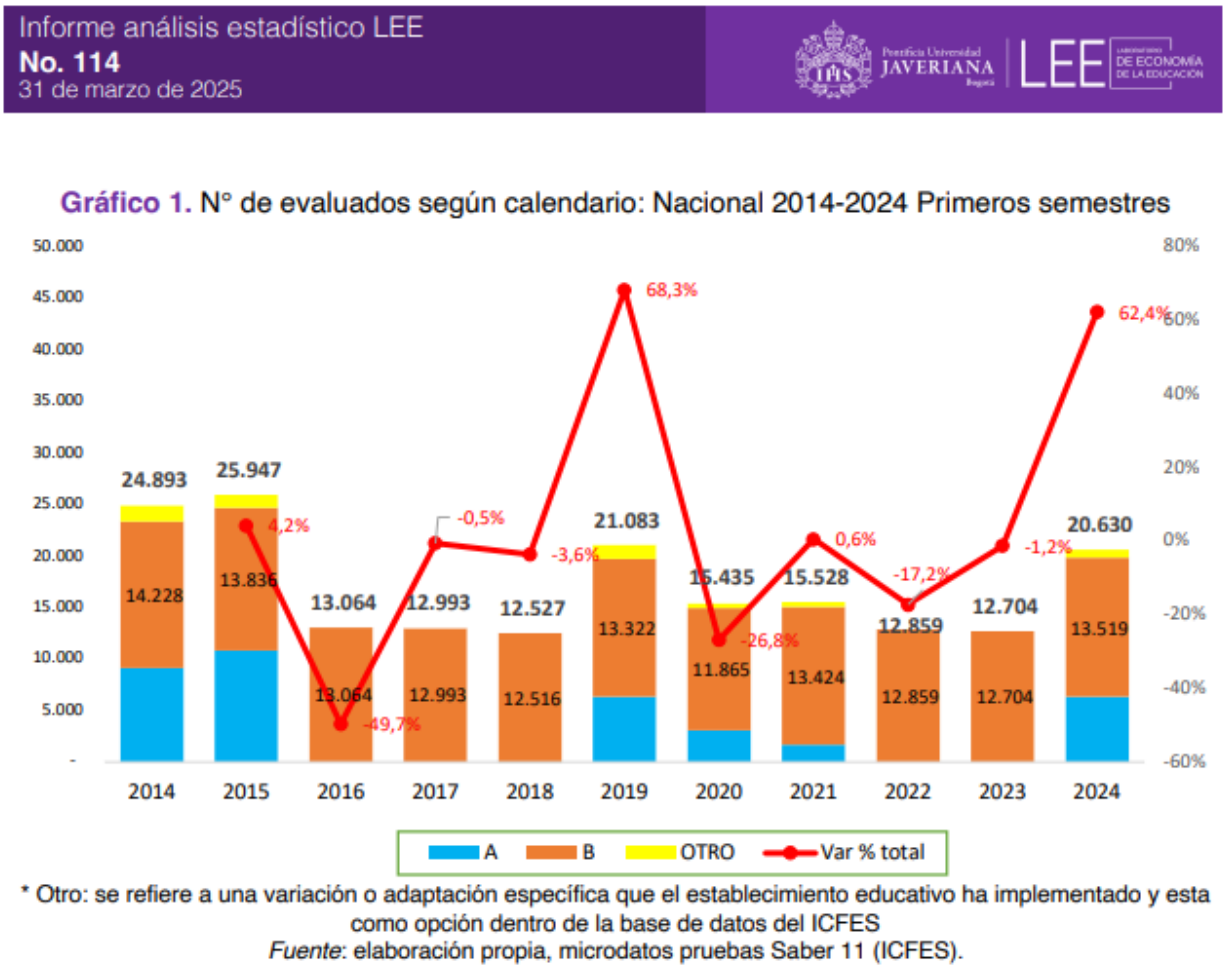


Nota. Tomado de la página web World Bank Group, (2022) Accelerating Learning Recovery A Guidance Note for Addressing Learning Losses during COVID-19

Según informe "Informe análisis estadístico del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE)" de la Universidad Pontificia Javeriana (2025), se analizó las brechas existentes entre el sector (no oficial versus oficial), de zona (urbano versus rural) y de género (hombres versus mujeres) así como diferencias territoriales (a nivel de departamento). En dicho informe, se ve reflejado muy recurrente que los que siempre tienen valoraciones bajas son los del sector oficial, y entre las conclusiones invitan a que las autoridades de toda la nación colombiana, tanto nacionales, departamentales y locales reúnan esfuerzos de todo tipo, entre ellos, crear política pública para mejorar la

calidad de la educación, pues la participación de estudiantes en presentar las pruebas "Saber 11" en el año 2024 alcanzó niveles históricos que desde hace once años atrás no se veían, alcanzando una recuperación completa con relación al año de pandemia, como se muestran en las figuras 10 y 11.

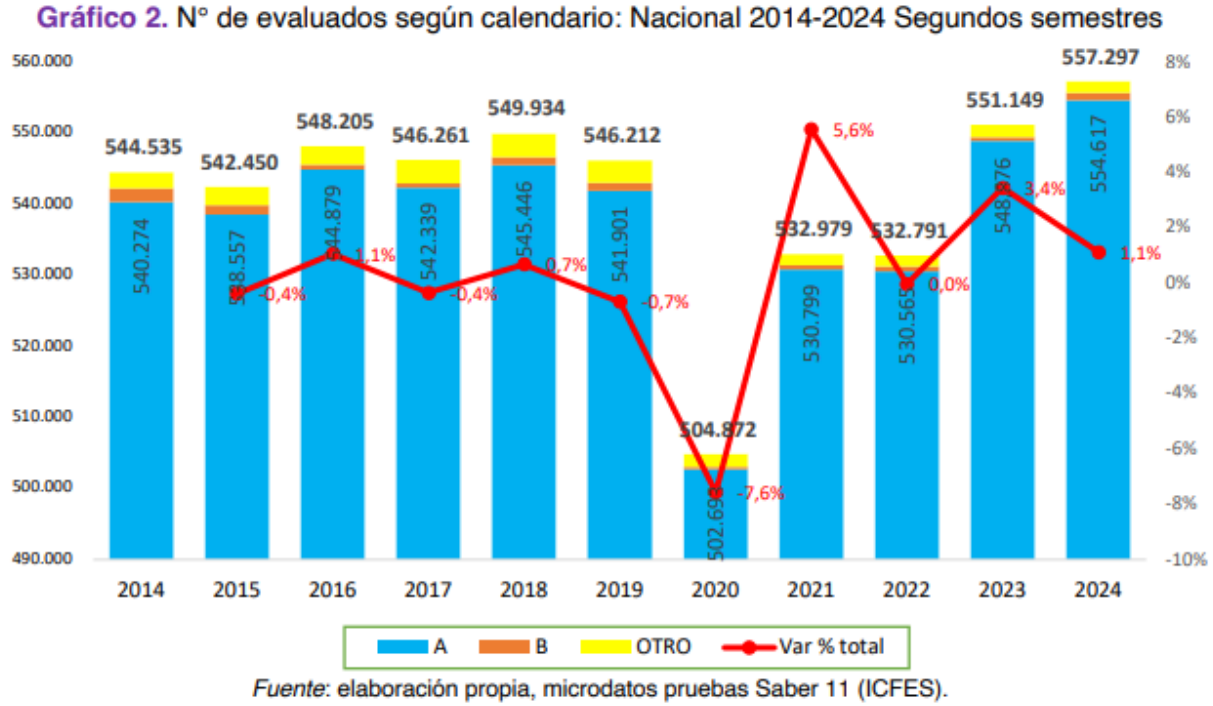
Figura 10.
Estadística de número de estudiantes evaluados según calendario: Nacional 2014-2024 Primeros semestres.



Nota. Tomado de la página web Universidad Pontificia Javeriana, (2025)
https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/d/lee/inf-114-informe-saber-11-2025-lee

Figura 11.

Estadística de número de estudiantes evaluados según calendario: Nacional 2014-2024 Segundos semestres.



Fuente: elaboración propia, microdatos pruebas Saber 11 (ICFES).

Nota. Tomado de la página web Universidad Pontificia Javeriana, (2025) **https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/d/lee/inf-114-informe-saber-11-2025-lee**

Sumado a lo anterior, la UNESCO (2022), publica un informe titulado "*Reimaginar Juntos Nuestros Futuros: Un nuevo contrato social para la educación"* donde pone en el debate un replanteamiento de la educación para transformar los aprendizajes y en consecuencia los procesos de enseñanza, entre ellas la evaluación formativa, de lo ya señalado por Bauman (2006), estamos viviendo en un mundo moderno líquido, pues lo que hoy es novedoso y actual mañana se convierte en obsoleto.

Ese nuevo contrato de la UNESCO (2022), se debe continuar con el juramento de garantizar una educación de calidad para todos los seres humanos, y maximizar el potencial que tiene la educación como principio transformador para dar respuestas a esos cambios tan abruptos, realizando las innovaciones (En las dimensiones conceptuales-cognitivas, tecnológicas y socioemocionales) que sean necesarias para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en un mundo global, que contribuya

al fin único que es el desarrollo personal y laboral de cada ser humano para que conviva adecuadamente con otros seres iguales a él, y que favorezcan al ambiente respetando todas las especies vivientes que habitan en el planeta.

Junto a lo anterior, el contrato social en la educación también debe respetar los derechos humanos y la dignidad humana, favorecer la justicia social, tener respeto por la vida y la diversidad cultural y étnica, contribuir a que sea sostenible y sustentable para todos. Además de tener valores y principios de equidad e igualdad, virtudes del cuidado, la empatía, solidaridad, y propender por la paz, entre otros.

Sumado a lo anterior, los propósitos de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), en la Hoja de Ruta que desarrolla la UNESCO (2020), en el ODS número cuatro (4), se ve también una relación directa con la educación inclusiva y de calidad que se plantea lograr para el año 2030. En ese sentido, las nuevas resignificaciones de la evaluación de los aprendizajes y en particular la evaluación formativa tiene una misión importante, que será proporcionar a los estudiantes habilidades, destrezas, conocimientos, valores y actitudes para aportar y proveer estrategias que favorezcan el ambiente, la equidad social y al respeto por la diversidad cultural y la diversidad sexual, que contribuya a generar una sociedad incluyente.

Es importante resaltar, que en la evaluación formativa existen dos protagonistas principales, que deben acudir a un nuevo encuentro, por un lado, están los estudiantes que deben participar activamente del proceso evaluativo y, por el otro, los docentes, quienes pueden y deben realizar cambios en pro del bienestar y el fortalecimiento del contrato social que nos expresa la UNESCO (2022), entre ellos la evaluación formativa, ya que la enseñanza y el aprendizaje son voluntades compartidas por la sociedad como bien común, que como hemos mencionado, además de ser un derecho, es también la herramienta capaz de crear la sociedad que se ha propuesto la UNESCO, al redimensionar el acto pedagógico y a una nueva consideración de los contenidos de aprendizaje.

Con relación a los estudiantes y como lo hemos mencionado anteriormente, la evaluación formativa debe favorecer a que cada estudiante tenga un rol comprometido, activo y corresponsable que le permita develar sus fortalezas, falencias y dificultades, puesto que la tendencia pedagógica ubica o sitúa el aprendizaje en el estudiante, por ende, sea capaz de reaccionar con un plan de mejoramiento que contribuya a mejorar sus habilidades y competencias. Al tener esta conciencia educativa, el educando se debe convertir en un individuo autónomo y reflexivo frente a su proceso académico para transformar positivamente su entorno, pues va a obtener la capacidad de trabajar en conjunto para un beneficio en común, donde acceda y produzca saber con el compromiso de velar por los derechos humanos y el respeto por el ambiente, junto a la dignidad humana, que aspire por vivir en paz, cerrando las grietas de la injusticia, la desigualdad y la discriminación, este último aspecto tiene particular relevancia, pertinencia y presencia en la EBP.

En el contexto nacional, Colombia, como miembro de la UNESCO por medio de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), en su Plan Decenal de Educación 2016-2026 y su Plan de Desarrollo 2022-2026, en su marco político, asume las estrategias propuestas por la UNESCO para mitigar la pobreza y la desigualdad. Desde un enfoque de Derechos, Equidad e Inclusión del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016), se presentan diez desafíos estratégicos para los próximos diez (10) años, donde los desafíos cuarto y sexto están relacionados con la formación de educadores y la implementación de las nuevas y diversas tecnologías de la información, que contribuyan a la evaluación formativa para ofrecer una educación de calidad. Además, se busca que aumenten las posibilidades para cada individuo de tener mejores condiciones de vida en el futuro, pero por las observaciones, los resultados y los informes de diferentes organizaciones, existen escenarios aún por ser recorridos por las practicas evaluativas.

Desde esta perspectiva, las nuevas caracterizaciones de la evaluación formativa que puedan emerger de la presente investigación, tendrán un papel fundamental para

mejorar la calidad de la educación, pues cuando cada estudiante desarrolle su capacidad de ser autónomo frente a su proceso de aprendizaje, gracias a la descripción adecuada de lo que el educando debe fortalecer, mejorar y superar, donde los y las docentes deben facilitar y generar un ambiente óptimo de respeto y confianza, que oriente el proceso educativo. Y de particular interés en los diferentes saberes disciplinares como la matemática, el lenguaje, las ciencias naturales, entre otras áreas prioritarias para el país de acuerdo a lo señalas con relación a la Ley 2383 de 2025 reglamentada por el Congreso de la República de Colombia (2025), en la cual se incluye la educación socioemocional en los diferentes niveles de la educación entre ellos la EBP.

En este sentido, se da inicio a la búsqueda de nuevas visiones de una cultura evaluativa sobre la base de restructuraciones onto-epistémica y axiológica que sean compartidas entre docentes-alumnos-familia-escuela-estado que origine y promueva valores en los estudiantes, esta construcción Teorización debe repercutir en sensibilizar y reflexionar frente a la percepción de la realidad.

Lo anterior es posible, como lo expresa la UNESCO (2020), al profesionalizar a los docentes, el fenómeno de la evaluación educativa se asume como una cultura evaluativa, pues es un proceso que debe evidenciar mejores niveles de articulación teórico-instrumental, ya que presenta diversas actividades formales e informales que contribuyen a mejorar los logros de los estudiantes, desde la praxis de cada docente, se verá transformado el proceso de enseñanza y de aprendizaje, al modificar el acto pedagógico a través estrategias didáctica-evaluativas en lo concerniente a la evaluación como proceso de mejora para mitigar la desigualdad social entre otros aspectos, por lo tanto, la evaluación no puede continuar siendo interpretada y caracterizada como punitiva ni sumatoria, ni tampoco quedarse en los juicios de valor sin sentido, sin horizontes claros, sin una mirada hacia dentro para la mejora constante donde sus actores jueguen -aunque con discursos diferentes- roles importantes en la escena de la calidad educativa que aspiran nuestros países sobre todo en la educación primaria.

Otras consideraciones con relación al fenómeno de estudio, se encuentra el Plan de Desarrollo 2022-2026, en su sección III en el artículo 131 refiere a un programa de voluntariado para la reducción de las brechas y rezagos del aprendizaje por medio de prácticas o pasantías de estudiantes de licenciaturas o normalistas para reforzar en algunas instituciones educativas públicas que lo requieran según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2023).

Al igual en los artículos 142 y 143 del mismo Plan de Desarrollo, los cuales se refieren a la conectividad digital como generador de oportunidades y por ende desarrollar una sociedad del conocimiento, desde estos artículos se quiere implementar las diferentes herramientas de las tecnologías de la información y el conocimiento como fundamentos para mejorar la calidad de la educación en Colombia, y que contribuya a los procesos de la evaluación formativa.

En este sentido, es importante considerar los aspectos desde la construcción Teorización que se aspira generar en la presente investigación, que beneficie las interacciones teórico-instrumentales entre estudiante y profesor, creando un vínculo más emocional y comprensivo frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a su vez, el estudiante se pueda apropiarse adecuadamente de nuevos conocimientos para que llegue a transformar su realidad inmediata de forma positiva y crítica.

Teniendo en cuenta los planes de desarrollo anteriormente mencionados, es importante la búsqueda de nuevas resignificaciones teóricas frente a la evaluación formativa donde se deberán implementar y re-conceptualizar un conjunto de dimensiones teórico-didácticas que propiciarán un conjunto de herramientas y/o dispositivos digitales para intentar cerrar las brechas digitales y de aprendizaje. Hay que comprender que la sociedad del conocimiento se caracteriza por su dependencia del acceso y la generación constante de información, como la manifiesta García (2011), la sociedad del conocimiento se caracteriza principalmente por los rápidos cambios culturales que se suceden y por el amplio acceso a todo tipo de contenidos.

De modo que, se requiere de nuevos abordajes sobre la teoría evaluativa en la educación básica primaria que consideren la cultura de la evaluación educativa y sus prácticas en el acto pedagógico, concebida desde la dimensión fenomenológica (Desde la interpretación de la realidad por parte de sus protagonistas y considerar los valores y los juicios de valor implícitos) como un sendero clave para valorar y mejorar, como un paisaje con matices propios por develarse en el proceso de aprendizaje, al presentar una mayor interacción entre el educando y el docente, donde se realice una retroalimentación individualizada de cada estudiante, y este a su vez, logre desarrollar su propia experiencia de aprendizaje.

Al implementar las diferentes acciones formales e informales de evaluación que realizan los docentes durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, se logra visualizar los avances y mejoras de los logros de los estudiantes, recolectando información detallada sobre los procesos de aprendizaje en un ambiente de confianza acompañamiento y respeto como lo menciona la UNESCO,LLECE (2021).

En la misma medida, el informe denominado "2020 América Latina y el Caribe-Inclusión y Educación: todos y todas sin excepción" de la UNESCO (2020), contiene un análisis en torno a la implementación y el desarrollo de medidas legislativas, financiamiento, propuestas de currículo, dotación de materiales, capacidad docente y de personal de apoyo en los diferentes países de la región.

El informe vislumbra las fortalezas, logros y/o avances de la educación en América Latina y el Caribe, destaca la importancia de continuar trabajando en los diferentes aspectos como el desarrollo de políticas, el avance de la inclusión efectiva en la educación y el fortalecimiento en la formación docente para mejorar la atención de estudiantes con necesidades especiales, pues alrededor del 55% de docentes en varios países, entre ellos Colombia, manifestaron la necesidad de formación en temas de identificación de estilos de aprendizaje, recursos y apoyos pedagógicos para trabajar con las distintas poblaciones, donde la evaluación formativa es imperativa frente a las nuevas

caracterizaciones o aproximaciones teóricas para transformar dicha desigualdad y que mejore la inclusión en el sistema educativo .

El propósito central del presente estudio se orienta a la generación de una aproximación teórica de la evaluación formativa que entreteja una Teorización de la evaluación formativa a partir de referentes iniciales de interpretación, axiología, la calidad educativa, las practicas, las interpretaciones de los informantes acerca del fenómeno de la evaluación educacional en el acto pedagógico de la Educación Básica Primaria (EBP) y los referentes directrices y normativas señaladas por el Estado, que a partir de dicha Teorización, se generen líneas de acción para dimensiones micro-meso-macro, a nivel del acto pedagógico en el aula, la formación o actualización del maestro, nuevas consideraciones en las políticas educativas y de evaluación, a nivel de la educación primaria en Latinoamérica orientada a nuevas visiones sobre la calidad educativa.

Interrogantes de la investigación

1. ¿Qué características evidencian las prácticas de la evaluación formativa de los docentes en escenarios de colegios públicos urbanos de la educación básica primaria en Colombia?

2. ¿Cuál es el sentido que le otorgan a la evaluación formativa de los docentes en escenarios de la educación básica primaria en Colombia?

3. ¿Cuáles son las categorías emergentes que surgen de la interpretación que le otorgan los informantes clave-docentes a la evaluación formativa en escenarios de la educación básica primaria en Colombia?

4. ¿Cómo emergen y se configuran los elementos teóricos y prácticos de la evaluación formativa en las experiencias de los docentes en escenarios de la educación básica primaria en Colombia, orientados a la construcción de una teorización que renueve y fortalezca los procesos educativos?

Propósitos de la investigación

Propósito general

Generar una teorización desde el hacer docente acerca de la evaluación formativa, desde una aproximación fenomenológica en escenarios de educación básica primaria en el Colegio Tibabuyes Universal (Bogotá-Colombia).

Propósitos específicos

1. Caracterizar las prácticas en el hacer docente de la evaluación formativa en escenarios de colegios públicos, en sectores urbanos de la educación básica primaria en el Colegio Tibabuyes Universal (Bogotá-Colombia).

2. Interpretar las prácticas de la evaluación formativa en escenarios de la educación básica primaria del Colegio Tibabuyes Universal (Bogotá-Colombia).

3. Develar las visiones, interpretaciones, creencias, valores y orientaciones acerca del proceso de evaluación formativa en educación básica primaria, orientada a una mejor calidad educativa.

4. Configurar los elementos teóricos prácticos innovadores que contribuyan a desarrollar una teorización como sendero para la evaluación formativa en escenarios de la educación básica primaria en Colombia.

Justificación de la investigación

A partir de la descripción de las prácticas de aula de los y las docentes de básica primaria de Colombia, se busca explorar la comprensión e interpretación de la evaluación formativa y cómo esta se ha implementado en esta sociedad. Por tal razón la metodología que se sustentará en el paradigma interpretativo bajo una perspectiva metodológica cualitativa, con un diseño de investigación fenomenológico, permitiendo la descripción,

comprensión e interpretación de las prácticas evaluativas que realizan los y las docentes en el momento de valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Para la recolección y recopilación de los datos es necesaria la observación, exploración y revisión de los diversos documentos a recolectar como entrevistas, observaciones, grupos focales, entre otras.

Dicho lo anterior, desde el aspecto ontológico que apunta a el qué de la investigación, los estudios de impacto evaluativo sobre la evaluación formativa; el aspecto axiológico que responde al por qué de la investigación va relacionado en conocer la mejora de la calidad de la educación desde los factores positivos y negativos con relación a los procesos de la evaluación formativa; otro aspecto es el teleológico que se refiere a los propósitos de la investigación y está relacionado a la pregunta del para qué, y desde este aspecto la investigación debe responder si la evaluación formativa contribuye a la calidad de la educación y como se puede seguir implementando de forma adecuada, superando los diferentes factores negativos de la misma.

El aspecto epistemológico responde a los interrogantes quién y qué, y desde esta mirada el actor principal de la evaluación formativa son los y las docentes de básica primaria de la localidad de Suba-Bogotá-Colombia, cómo desarrollan la evaluación formativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje con sus estudiantes desde sus creencias, experiencias, percepciones y conocimientos, sin dejar de lado sus contextos tanto de formación profesional como el contexto escolar.

El quinto aspecto metodológico que tiene el interrogante del cómo, según lo menciona González (2005), este aspecto busca que el investigador utilice los diferentes recursos conceptuales y procedimentales y los vincule a los procesos de búsqueda, obtención, procesamiento y transformación de información, para así, favorecer la generación de nuevos conocimientos que puedan ser aplicados en la solución de problema. Es por ello que se tomaran los diferentes datos (entrevistas, observaciones,

grupos focales, diarios de campo, entre otros) de un colegio público de Bogotá para el análisis y elaboración del reporte de resultados.

En forma específica en el escenario de la línea de investigación en que se inscribe el presente estudio para abordar dicha problemática, con relación con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), es la Línea de Evaluación Educativa donde se abordarán los aspectos ontológicos, epistemológicos, teleológicos, metodológicos y axiológicos siguiendo un enfoque pentadimensional González (2008), frente al proceso de la evaluación educativa, según los paradigmas que surgen en la actualidad, puesto que es una actividad constante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2020).

Para concluir, la evaluación formativa se revela como una metodología esencial en la sociedad del conocimiento. Su capacidad para proporcionar retroalimentación continua y mejorar el aprendizaje tiene un impacto significativo en la calidad educativa y en la preparación de individuos para enfrentar los desafíos que trae consigo. Sin embargo, la intención investigativa detrás de este tema es vital para garantizar que la evaluación formativa sea efectiva y ética para ir cerrando las brechas de la desigualdad y la pobreza, pues la educación tiene un papel fundamental en el desarrollo de la sociedad y del ambiente.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

Esta sección tiene como propósito establecer las bases epistemológicas que guiarán la investigación, así como identificar los marcos teóricos referenciales de interés que permitirán interpretar las percepciones y proponer nuevas perspectivas. A partir de una revisión crítica de la literatura especializada, se busca no solo contextualizar el objeto de estudio en el ámbito académico, sino también generar un diálogo interdisciplinario que enriquezca la comprensión y aporte innovaciones conceptuales al campo de estudio.

Estudios previos

Las investigaciones y experiencias de muchos autores permiten tener una visión global del tema que se desarrolla, de allí que es importante revisar los documentos que cumplen con esta tarea, como son las investigaciones afines del estudio, tanto a nivel internacional como nacional.

A nivel Nacional

Con relación al campo de la evaluación de los aprendizajes se destaca el trabajo de Dagnober Trejos Pinzón, quien desarrollo una investigación doctoral intitulada “La evaluación formativa como estrategia para humanizar, asegurar la comprensión y generar pensamiento crítico, creativo y ético”, Universidad Tecnológica de Pereira, Trejos (2024). Planteó como propósito general explorar y contrastar las tendencias de

evaluación aplicadas a estudiantes de 3º de educación básica primaria y 8º de educación básica secundaria en la Institución Educativa Santa Elena, situada en la zona rural del municipio de Quinchía, departamento de Risaralda, República de Colombia, Trejos, (2024).

Para poder desarrollar esta investigación, su abordaje metodológico se orientó a un estudio de naturaleza cualitativa-sociocrítico. Formulando como propuesta central un conjunto de reflexiones finales donde se destaca la formación y/o capacitación continua sobre la evaluación formativa por medio de talleres, cursos, entre otras posibilidades.

Este trabajo presenta una vinculación con el presente estudio en razón de que emergen categorías teóricas a considerar, como la categoría fundante de la evaluación formativa y las categorías derivadas de la misma, atribuida a Michael Scriven, quien es uno de los teóricos que sustentan mi intención investigativa, desde este punto de vista permite comprender otras perspectivas que contribuya a los propósitos de mi investigación. Adicionalmente, orientar el sendero de la construcción de la aproximación teórica para poder desarrollar o continuar, y así completar una tesis frente a la evaluación formativa que contribuya a mejorar la calidad de la educación de Colombia.

Por otro lado, el estudio doctoral de Juan Manuel Díaz Marín, con título" Efectos formativos y formadores de la evaluación en educación física desde la perspectiva de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación media: el caso de una IED de Bogotá", Universidad Santo Tomás, Díaz (2021). Teniendo como propósito general: Comprender hermenéuticamente los efectos formativos y formadores de la evaluación en Educación Física desde la voz y las experiencias de sus protagonistas, para tener los fundamentos necesarios en la construcción de futuras propuestas evaluativas con características formativas y formadoras en colegios del sector público de Bogotá, Díaz, (2021).

El abordaje metodológico que empleó es de naturaleza Cualitativo-Interpretativo. Presentando un cúmulo de reflexiones finales donde se resalta que para los docentes se

requiere transformar la mentalidad en cuanto a ceder paulatinamente el control del aprendizaje a los estudiantes. También necesita cambiar las metodologías rígidas tradicionales, por otras participativas como el desarrollo de proyectos y situaciones problémicas. En esa dinámica, asumir y hacer conciencia que el estudiante también posee un conocimiento, el cual puede transferir a la clase, permitiendo el desarrollo de los gustos e intenciones, así como las nuevas tendencias en el campo de la evaluación formativa.

Este antecedente de estudio es importante para la investigación ya que parte del enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo, y así poder tener una comprensión frente a el abordaje de la investigación y referenciar a autores(as) que desarrollan este tipo de constructos investigativos, aportando insumos metodológicos de interés sobre la base fenomenológica-hermenéutica en la generación de teoría a partir de la interpretación de los docentes, estudiantes, madres y padres de familia, y así fortalecer la metodología investigativa que voy a desarrollar según el propósito del estudio doctoral.

A nivel Internacional

En los estudios previos es trascendente conocer lo que otros investigadores han realizado a nivel internacional, considerándose aquellos pertenecientes a otras universidades fuera del territorio venezolano, sobre los constructos de interés para nuestra investigación como la evaluación de los aprendizajes, la calidad educativa en educación primaria, aportes metodológicos entre otros aspectos que contribuyan a la generación del constructo teórico.

En estos contextos se destaca el estudio doctoral realizado en México, de Mónica de los Dolores Barba Morales, quien desarrollo una investigación doctoral intitulada “El proceso de evaluación formativa que implementan las docentes de educación preescolar en la ciudad de Aguascalientes” Universidad Cuauhtémoc. El propósito general del estudio fue describir el proceso que implementan las docentes de educación preescolar en la evaluación formativa, Barba (2020).

Para el desarrollo de la investigación se apoyó en una metodología de naturaleza Cualitativo-Interpretativo-Fenomenológico, donde sus participantes fueron docentes, directoras, subdirectores, personal de apoyo y supervisor, de tres jardines escolares, de los cuales dos son modalidad oficial o público y el tercero de modalidad particular o privado. Igual pasa con los y las docentes incluidos directores (as), supervisores, personal de apoyo, unos pertenecen a la singularidad oficial que presentan un concurso y tienen contrato laboral indefinido y están sujetas a evaluaciones. Y hay otros docentes que están en la modalidad particular que su contrato es definido según el representante del centro educativo particular y no tienen ningún tipo de evaluación. Utilizando unas categorías como concepto de los docentes frente a la evaluación, característica de la institución educativa, asignación de carga académica, características de los docentes y política educativa.

Como resultado de la investigación se presenta un conjunto de reflexiones finales donde se destaca que debido a la diversidad de criterios para estimar el nivel de logro educativo, los juicios de valor que realizan las docentes con respecto al logro de las metas de aprendizaje varían en cada aula de educación preescolar, también porque la mayoría de las docentes no registran en los expedientes personales de los alumnos los avances que estos tienen en la totalidad de aprendizajes que se desarrollan a partir de las situaciones didácticas.

El estudio realizado por Barba, contribuye de forma muy significativa, ya que tiene abordajes y perspectivas onto-epistémicas que fortalecen y favorecen a la investigación, desde la parte del enfoque, paradigma y parte del método o modelo investigativo, pues es cualitativo, interpretativo y fenomenológico, y este diseño metodológico se utilizó en la presente investigación. Y, por último, está la teorización de la evaluación formativa que es el eje central de la investigación que se está desplegando.

Otra investigación de tesis doctoral se desarrolló en Perú, su autora es Elizabeth Magali Rosales Correa, quien desarrolló su investigación doctoral nombrada “Modelo de

evaluación formativa, según Margaret Heritage, para mejorar la práctica evaluativa en docentes de educación inicial de Piura" Universidad César Vallejo. Como propósito general destacó que hay que mejorar la práctica evaluativa de las docentes del nivel inicial de Piura, Rosales (2021).

El abordaje metodológico se orientó a un estudio de naturaleza Mixto (Cuantitativo-Cualitativo)-Investigación Propositiva. Obteniendo un conjunto de reflexiones conclusivas donde se matiza la práctica evaluativa de las maestras de educación inicial de Piura, es muy variada, se ha podido encontrar que algunas docentes conocen el enfoque de evaluación actual (Trejos, 2024), (Díaz, 2021) (Barba, 2020) pero en la práctica no se evidencia un proceso de evaluación formativa que ayude a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la práctica pedagógica de las docentes.

El estudio evidencia que, en la práctica, la evaluación que realizan las docentes es muy variada, y algunas no aplican un modelo claro de evaluación formativa. Este hallazgo refuerza la necesidad de explorar en profundidad las experiencias y significados que los docentes atribuyen a esta práctica, que es precisamente el corazón del enfoque fenomenológico. Los postulados de Heritage, a través del Ciclo de Evaluación formativa dará claridad y es factible de llevar a cabo en nuestro contexto, partiendo de la experiencia o la práctica diaria en el aula, atendiendo de manera adecuada las necesidades de las docentes según Rosales (2021). En este sentido, proporciona una teoría consolidada para contrastar con las experiencias que surjan del estudio, permitiendo observar cómo los conceptos teóricos (como la retroalimentación efectiva o la participación del estudiante) se vivencian o no en la realidad cotidiana del aula.

Según el estudio de Rosales, uno de los principales propósitos de la evaluación formativa es que los estudiantes y docentes, tengan participación activa y que logren reflexionar sobre que están aprendiendo y que les falta aprender para mejorar en su desempeño profesional, y en la calidad educativa.

Este antecedente investigativo contribuye a la presente investigación como un aporte a la generación de conocimiento situado, profundo y vivencial sobre cómo se configura la evaluación formativa en el Colegio Tibabuyes Universal, algo que los estudios cuantitativos o las revisiones sistemáticas no pueden capturar, puesto que fue considerada como sustento para la reinterpretación/caracterización del fenómeno de la evaluación educativa y referente de interés en la construcción teórica generada, para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de manera continua, y así contribuir a la calidad de la educación colombiana.

Los estudios previos revisados, tanto a nivel nacional como internacional, permiten trazar un panorama claro sobre el estado del conocimiento en torno a la evaluación formativa en la educación básica y su relación con la calidad educativa. Las investigaciones de Trejos (2024) y Díaz (2021) en Colombia, así como las de Barba (2020) en México y Rosales (2021) en Perú, comparten un hallazgo común que resulta especialmente significativo para los propósitos del presente estudio: existe una brecha persistente entre la concepción teórica de la evaluación formativa y su implementación real en el aula, brecha que no se explica por la ausencia de voluntad pedagógica en los docentes, sino por la falta de condiciones institucionales, formativas y culturales que hagan posible su práctica genuina y sistemática.

Figura 12.

Estudios previos nacionales e internacionales.



Nota. Elaboración del autor.

Metodológicamente, el predominio del enfoque cualitativo-interpretativo y fenomenológico en la mayoría de estos antecedentes valida y refuerza la pertinencia del diseño asumido en la presente investigación, al tiempo que evidencia que la comprensión profunda de este fenómeno requiere acercarse a las voces, experiencias y significados de quienes lo viven cotidianamente en el aula. En conjunto, estos antecedentes no solo ofrecen insumos conceptuales y metodológicos valiosos, sino que también señalan con claridad la necesidad de continuar produciendo conocimiento situado sobre la evaluación formativa en contextos específicos de la educación pública colombiana, contribuyendo así a orientar prácticas pedagógicas más reflexivas, éticas, humanas y orientadas a la mejora de la calidad educativa.

REFERENTES TEÓRICOS

En este título se agrupan las principales corrientes, autores y conceptos o constructos que sostienen y orientan el análisis del estudio doctoral. Estos referentes constituyen el andamiaje intelectual desde el cual se problematiza el objeto de estudio, permitiendo establecer conexiones entre las perspectivas teóricas existentes y los fenómenos empíricos observados. Se realiza una revisión crítica y sistemática de las teorías seleccionadas, identificando sus aportaciones, limitaciones y posibilidades de articulación. Este proceso no solo facilita la construcción de un marco teórico sólido, sino que también abre espacio para repensar y, en su caso, reformular conceptos clave en función de las particularidades del fenómeno investigado como es la evaluación formativa.

Evolución del concepto de Evaluación

Es relevante comprender la aproximación histórica del concepto de la evaluación para conocer su concepción, funciones, características entre otros aspectos. Según Escudero (2003), es una disciplina que ha tenido bastantes transformaciones a lo largo del siglo XX, y a través del tiempo diversos autores se han dedicado a enriquecer el desarrollo de las concepciones y modelos para establecer las bases de la misma, como lo menciona Arias, Labrador, & Gamez (2019). En el siglo XVIII, cuando la educación comienza a desarrollarse y aumenta tanto la demanda como su acceso, se inicia una exigencia para comprobar los logros o merecimientos que tenía la persona para conceder el título y se inició con exámenes escritos frente al conocimiento alcanzado como lo ratifica Gil (1992), el estudiante debía aprender todo de memoria y recitarlo en la prueba escrita.

Para los inicios del siglo XIX, se instauran unos sistemas de exámenes de comprobación que tiene unos objetivos a referentes sobre destrezas rutinarias y poco confiables, para satisfacer las necesidades de una nueva sociedad burocrática, en términos de Escudero (2003), en este sentido surge el Modelo de Evaluación como Medición. Este modelo de medición, es de carácter conductista en el adiestramiento y acondicionamiento del individuo, ya que el aprendizaje se determina por asimilar y recibir información como producto, es decir, reproducir respuestas o conductas observables sin tener otras perspectivas a considerar siendo trascendentes en el proceso de aprendizaje como lo indican Arias, Labrador, & Gamez (2019). En este sentido, la evaluación es vista desde un proceso sumativo, donde se le asigna un valor numérico frente a lo que el estudiante conoce del contenido, puesto que medir no constituye una evaluación, pero es un aspecto de ella.

Otro modelo de medición de la evaluación que evolucionó, es el de Logro de Objetivos, y su principal autor es Ralph Tyler. Para Tyler (1950), la evaluación debe consistir en verificar, comprobar y medir los objetivos que debe lograr un individuo frente a los conocimientos instituidos por la instrucción. Es por eso, que a Tyler se le considera el padre de la evaluación educativa, por tener una visión metódica frente a la evaluación, pues su premisa de que todo proceso educativo debe orientarse hacia el cumplimiento de objetivos previamente formulados de manera clara y precisa, los cuales funcionan como referentes para planear, organizar y valorar el aprendizaje. Por consiguiente, la contribución de Tyler radica en haber dotado a la evaluación de un carácter estructurado y racional, integrándola al currículo y al quehacer docente, Arias et al., (2019).

Como lo reafirman Escudero (2003) y Arias, Labrador, & Gamez (2019), las reformas tylerianas fueron bien acogidas para utilizarse con notoriedad en los ámbitos educativos, ya que no es una escueta medición, porque se crea un juicio de valor, tanto para el estudiante como para analizar la eficacia de los programas educacionales, al igual que la educación continua de los docentes. Este modelo se ubica en la segunda

generación de la evaluación, en la generación de la descripción, Arias et al. (2019), y por primera vez, apunta a la mejora educativa.

Perspectiva acerca de la Evaluación Formativa

Para comprender la importancia de la evaluación formativa debemos reinterpretar su incorporación al sistema evaluativo. A mediados del siglo XX, quien dio origen a este concepto fue Michael Scriven, que define la evaluación formativa como proceso que experimenta una persona durante el desarrollo de un programa curricular para revelar sus fortalezas o dificultades, y así contribuir a mejorar dichas dificultades por medio de la retroalimentación que se realice como lo muestra Scriven (1966). En otras palabras, la finalidad de Scriven frente a la evaluación formativa es ayudar a mejorar un programa o proceso que cursa un individuo en el periodo que se realiza o se está realizando para detectar deficiencias y triunfos durante su ejecución, a fin de retroalimentarlos.

En el mismo escrito de Scriven (1966), afirma que no se debe confundir evaluación formativa de la evaluación sumativa, puesto que la evaluación sumativa se presenta al final del proceso para obtener información del logro alcanzado y su eficacia, sin permitir estrategias como la autoevaluación y la evaluación de pares, ni mucho menos el seguimiento constante del desempeño de los estudiantes frente a sus procesos de aprendizaje.

Con relación a esta visión, el profesor tiene un rol clave en su implementación, ya que debe ser facilitador y mediador del proceso educativo. El docente debe ser responsable de realizar las evaluaciones que den respuesta a lo que el estudiante ha aprendido y lo que necesita que se refuerce, y a su vez, proporcione una retroalimentación constructiva y oportuna, que motive y reconozca los avances por pequeños que sean según Guerra & Serrato (2015).

Según Arias et al., (2019) en su artículo titulado *"Modelos y épocas de la evaluación educativa"* hacen alución a cuatro generaciones de la evaluación. La primera

generación llamada “Generación del génesis o de la medida” se caracteriza por la realización de pruebas o éxamenes para saber el dominio del conocimiento, en este sentido se le da toda la relevancia a la medición.

La segunda, llamada “Generación del dinamismo o de la descripción” se caracteriza por ser la contraposición de la primera generación de la evaluación, donde incorpora aspectos como el currículo, programas, estrategias, materiales, entre otros. En este sentido, la evaluación es descriptiva, puesto que el evaluador o la persona que evalúa, se constituye como un descriptor y medidor que ayuda con la selección y formulación de objetivos educativos, proporcionando fortalezas y debilidades curriculares.

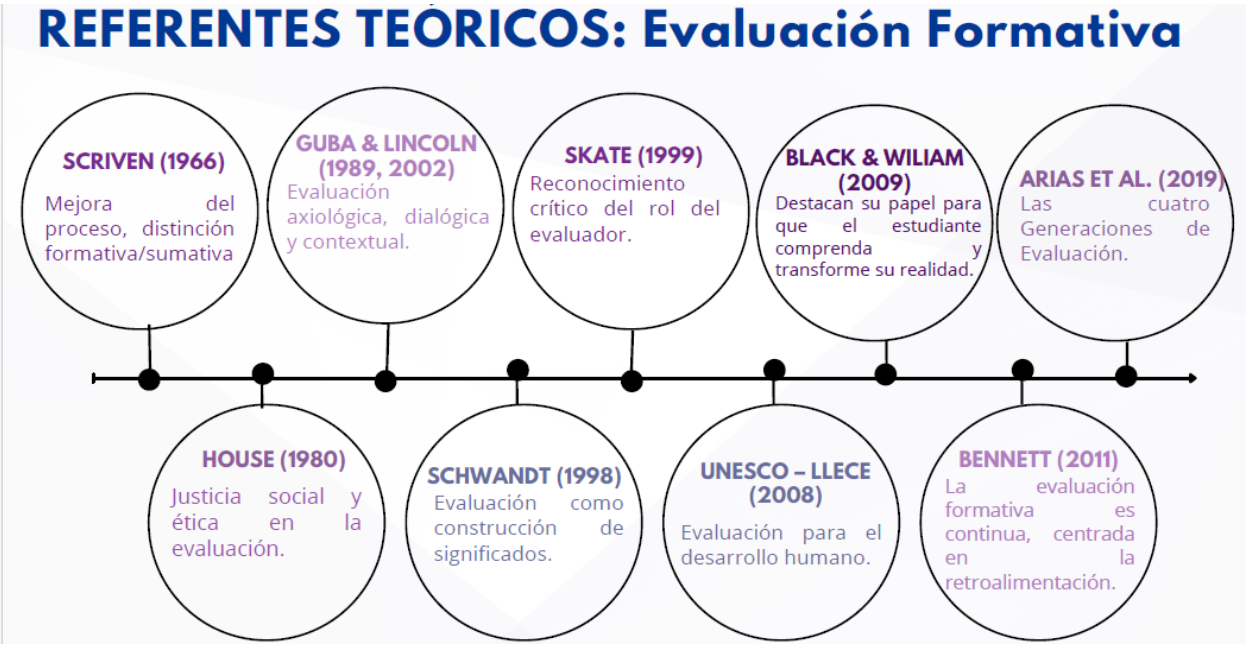
La tercera generación es la “Generación de la profesionalización o del juicio”, surgen varios modelos evaluativos con la intención de reglamentar procederes, acciones y actuaciones evaluativas, donde su característica principal es la generar el juicio como elemento evaluativo.

Y, por último, la cuarta generación “La generación de la integración o de la negociación”, tiene una visión orientadora y colaborativa en las prácticas de valoración. Presenta un modelo constructivista, donde las descripciones son construcciones significativas de los sujetos evaluados para que sensibilice la percepción de la realidad para transformarla en beneficio de la sociedad, en este sentido, su función es de estimular el desarrollo axiológico como una cultura educativa. Es por eso, que el evaluador tiene un rol importante y fundamental pues se convierte en un investigador de los procesos.

Según lo anterior, se puede observar que la propuesta de Scriven ha sido objeto de varias críticas por su intento de ser objetiva y neutral, pero ha permitido abrir nuevos horizontes en la evaluación formativa. Es así, que el planteamiento de evaluación formativa de Scriven es cuestionada por que la evaluación siempre está condicionada por los valores tanto del evaluador como del evaluado, dificultando la neutralidad

deseada. Para Guba & Lincoln (2002), todo proceso de evaluación está influenciado por los contextos socioculturales y los valores de los evaluadores y los participantes. Desde su perspectiva, la evaluación no puede ser un proceso completamente objetivo, ya que los significados y los valores emergen del diálogo y la interacción entre las partes involucradas.

Figura 13.
Referentes teóricos: Evaluación formativa.



Nota. Elaboración del autor.

Desde esta perspectiva, la evaluación esta mediada desde la participación y el diálogo de las partes involucradas, en el contexto educativo, tanto el docente como el estudiante están permeados axiológicamente por sus realidades culturales, sociales, religiosas, políticas, entre otras. Guba & Lincoln (2002), también sostienen que la evaluación debe ser más sensible a las realidades éticas y al pluralismo de valores en diferentes contextos.

En su libro *"Fourth Generation Evaluation"*, de Guba & Lincoln (1989), presentan una crítica de los enfoques tradicionales de evaluación, donde proponen un enfoque que ellos llaman "evaluación de cuarta generación", donde el proceso de evaluación es

participativo y colaborativo, y los valores y significados son co-construidos a través del diálogo entre evaluadores y evaluados, es decir, abogan por una visión en el que los valores sean explícitamente discutidos y negociados entre los evaluadores y los participantes. Como se puede observar en el Tabla 1.

Tabla 1.

Generaciones de la Evaluación.

GENERACIÓN	FUENTE/ AUTOR	MODELO(S) IDENTIFICADOS	ÉPOCA/ PERIODO
Primera Generación **GENERACIÓN DE LA MEDIDA** **Prácticas de medición** **Test y pruebas** (La función del evaluador era el del técnico experto en la aplicación de instrumentos, proporcionar datos) Evaluador-evaluado	Escudero (2003); Arias et al. (2019); Muñoz (2007).	**Medición – Psicométrico** (tests y pruebas estandarizados, énfasis en fiabilidad y validez) Evaluador lo percibían como experto. Determinar el dominio del conocimiento de cada persona con cifras numéricas para contrastar con otras personas.	Inicios del siglo XX – 1930s (era de los tests)
Segunda Generación **GENERACIÓN DE LA DESCRIPCIÓN (Dinamismo)** **Evaluación Técnica-instrumentos** (El papel del evaluador es de descriptor, otros elementos como el currículo, los programas, estrategias pedagógicas, materiales instruccionales, organización) Evaluador-evaluado	Escudero (2003); Arias et al. (2019); Muñoz (2007).	• **Evaluación instruccional / de objetivos** (Tyler y Bloom) Determinar si la persona ha alcanzado los objetivos, e informar sobre la eficacia del programa educacional. A Tyler se le conoce como el padre de la evaluación. • **Teoría de la Evaluación,** por parte de Cronbach (1963) y Scriven (1967) Asociar el concepto de evaluación a la toma de decisiones. Evaluación formativa y evaluación sumativa.	1940s – 1960s

TABLA 1. (cont.)		• **Perspectiva técnica de la Evaluación,** Glaser (1963). Medir el desempeño del estudiante en relación con objetivos o criterios previamente establecidos.		
Tercera Generación **GENERACIÓN DEL JUICIO** **Investigación evaluativa (valoración)** **Época de la profesionalización.** (El rol del evaluador era en obtener y procesar la información para la toma decisiones) Evaluador-evaluado	Escudero (2003); Arias et al. (2019); Muñoz (2007)	**Evaluación para la toma de decisiones** (modelos de Cronbach, Stufflebeam, Provus) El evaluador analiza, describe y valora la realidad, con diversos criterios. • **Modelo de Discrepancia.** Pautas de instrucción y ejecución de las mismas en la realidad del aula, por medio de la discrepancia o congruencia (Provus 1971) • **Modelo CIPP - Contexto, Insumos, Proceso y Producto.** Para poder tomar decisiones (Daniel Stufflebeam 1973) • **Modelo Respondiente o Responsable.** Comparación de descripciones con estándares para posteriormente emitir juicios valorativos. (Robert Stake 1975) • **Modelo de investigación.** Estudio de casos, por medio de las practicas investigativas como practica evaluativa propia. (Jenkins y Kemmis 1976) • **Evaluación Democrática.** Situaciones problémicas. (McDonald 1977) • **Evaluación como Crítica Artística.** El evaluador se percibe como experto que observa y reflexiona e interpreta y valora lo que aprecia. (E.W. Eisner 1986)	1960s 1970s	–
Cuarta Generación **GENERACIÓN DE LA NEGOCIACIÓN**	Arias et al. (2019); Escudero (2003); Muñoz (2007)	**Enfoques naturalísticos e interpretativos** (Guba & Lincoln; evaluación respondiente y constructivista que sea participativa y cualitativa.	1980s 1990s	–

TABLA 1. (cont.) **Evaluación Holística** **Época de la integración** (Construcciones subjetivas de las personas, como aspectos demográficos, psicológicos, sociales, económicos, culturales entre otros; Intereses y necesidades; La función del evaluador es de investigador de procesos para comprender el aprendizaje; autoevaluación) Evaluador- evaluado-contexto		Fases de la evaluación, 1982). • **Pluralización metodológica e investigación evaluativa contemporánea**: Capacidades de investigación evaluativa en los sistemas educativos: combinar evidencia cuantitativa (rendimiento) y cualitativa (contexto, significado) para mejorar políticas y prácticas. • **Cultura evaluativa:** Su función es de estimular el desarrollo axiológico como una cultura educativa.	
Quinta Generación **GENERACIÓN DE LA TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL Y LA INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA CALIDAD EDUCATIVA.** Evaluación Integradora y diagnóstica, formativa y sumativa; condena la fragmentación. **Evaluación para la inclusión, equidad, aprendizaje a lo largo de la vida, sostenibilidad y ciudadanía**.	Muñoz (2007); UNESCO,LLECE, 2021; UNESCO (2022)	• **Pos constructivista y socio-crítico:** integra lo interpretativo, pero orientado a la **transformación institucional** y la **innovación educativa**. Tomar decisiones estratégicas para mejorar la calidad educativa y fomentar la innovación y la mejora continua. Participación activa de todos los involucrados (docentes, estudiantes, comunidad). Responsabilidad compartida, la rendición de cuentas, y la gestión del conocimiento colectivo. Uso de TIC, sistemas de indicadores, seguimiento sistemático, análisis institucional y prospectiva educativa. Transformar y elevar la calidad educativa a través de la evaluación como instrumento de cambio y desarrollo organizacional.	Desde 2000 – actualidad

Tabla 1. (cont.)	• Tendencias Contemporáneas: Planificación, el manejo de diversas tecnologías, y conocimientos y experiencia docente que contribuyan a interpretar adecuadamente la evidencia recolectada, entregar retroalimentación oportuna a los estudiantes y modificar las prácticas pedagógicas. • **Evaluación inclusiva, equitativa y sostenible** (competencias para la vida, ciudadanía, justicia social, aprendizaje a lo largo de la vida)

Nota. Elaboración del autor.

Desde esta mirada, se desea enfatizar en la importancia de la parte axiológica que debe tener la evaluación formativa, donde se reconozca, se promueve y se fortalezca abiertamente los valores, puesto que siempre están presentes en las interacciones del acto pedagógico y deben ser un tema de negociación entre todas las partes involucradas, como elementos centrales y no como accesorios en el proceso educativo.

Por otro lado, House (1980), quien es un crítico prominente de la postura de Scriven frente a la neutralidad y la objetividad en la evaluación, sostiene que la evaluación debe ser más consciente de las implicaciones éticas y sociales, especialmente en términos de justicia social. Argumenta que la evaluación no es solo un proceso técnico, sino que también debe tener en cuenta el impacto que tiene en las personas y en la sociedad. Desde su perspectiva, los valores y las consideraciones éticas no pueden ser separados de la práctica evaluativa, ya que lo axiológico al igual que las decisiones éticas en la evaluación impactan tanto en las personas como en la sociedad.

Para Skate (1999), ha cuestionado la búsqueda de objetividad de Scriven, desde su postura de la evaluación interpretativa ha expresado que la evaluación es un proceso interpretativo que está inherentemente influido por los valores y las perspectivas del evaluador. Subraya la importancia de la interpretación en la evaluación, donde los

evaluadores deben reconocer y manejar los sesgos y las subjetividades en lugar de pretender eliminarlos o ignorarlos.

Desde esta noción, la evaluación debe tener en cuenta la complejidad y la riqueza de los contextos educativos, lo que incluye la consideración de los valores y las creencias locales, puesto que la evaluación está influenciada por las creencias, experiencias, conocimientos y valores del evaluador y como esto repercute en la interpretación de los resultados. Es por eso que Skate (1999), sugiere que los evaluadores deben ser conscientes de los valores que están implícitos en el acto pedagógico y por ende deben abordarlos de forma crítica.

Otro autor que critica a Scriven por no reconocer suficientemente la naturaleza hermenéutica de la evaluación es Thomas Schwandt, que desde su postura *"Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry"* afirma que la evaluación es un proceso de interpretación y comprensión, más que de mera medición objetiva. Esto implica que los valores, creencias y contextos son parte integral del proceso evaluativo, y que el evaluador debe estar consciente de su papel interpretativo según lo indica Schwandt (1998). Desde esta posición la evaluación se describe como un proceso de construcción de significados influenciado por las creencias y los valores de las personas que intervienen en el proceso pedagógico.

Podemos observar que cuando se incorpora la evaluación formativa en Colombia en el año 2009 por medio del Decreto 1290, se hace como una puesta de escena donde hay una serie de estrategias que contribuyen de forma cualitativa a describir los progresos, los logros y las dificultades de los estudiantes de forma diferenciada e individualizada, donde la evaluación parte de varios factores como la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación de las actividades desarrolladas por cada educando, es así que la evaluación formativa en Colombia se basa en las posturas de la primera, segunda y la tercera generación que son medir, describir y generar juicios.

En este sentido, la evaluación solo se orienta a describir y medir los logros de los objetivos para proporcionan referentes válidos para establecer fortalezas y debilidades curriculares, dejando otros aspectos por fuera como lo es la parte axiológica, política, social entre otros. En términos de Muñoz (2007), la evaluación debe tener un concepto ecléctico, que su intencionalidad sea sistemática y se regule, además que se incorporen cada uno de los elementos que actúan e intervienen en el proceso evaluativo, que contribuya a la parte social y política. Al mismo tiempo, este guiado por los valores, que sensibilice la percepción de la realidad proporcionando cambios significativos Arias et al.,(2019), estas particularidades constituyen el pensamiento de la cuarta generación en evaluación llamada generación de la Negociación o Constructivista (Centrado en la calidad).

A su vez, el papel del docente es fundamental para que el proceso evaluativo sea adecuado y corresponda a la obtención de los logros por parte del estudiante, ya que la evaluación formativa debe ser promovida por una mayor interacción. Es importante resaltar que los docentes son los actores fundamentales que deben considerarse para que las estrategias de evaluación formativa sean efectivas, desde el componente axiológico, con relación a su práctica cotidiana, deben actuar y tomar decisiones pedagógicas que les permitan alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos, esto implica decidir si usarla o no, en qué momentos y de qué maneras, atendiendo a las tensiones generadas por las características culturales e institucionales propias de cada instituto educativo.

Teniendo en cuenta la problemática presentada se observa que en la actualidad la educación demuestra unos nuevos desafíos, en especial los procesos de evaluación formativa, según las creencias, perspectivas, experiencias y conocimientos que subyacen a las prácticas de los y las docentes en una sociedad altamente informatizada y que necesita la formación de profesores para que transformen ciertas estrategias pedagógicas en especial la evaluación. Es por eso, que la evaluación formativa habrá

que resignificarla: Rol del maestro; rol del estudiante; rol de la escuela; rol de la familia, que conlleve hacia la calidad educativa.

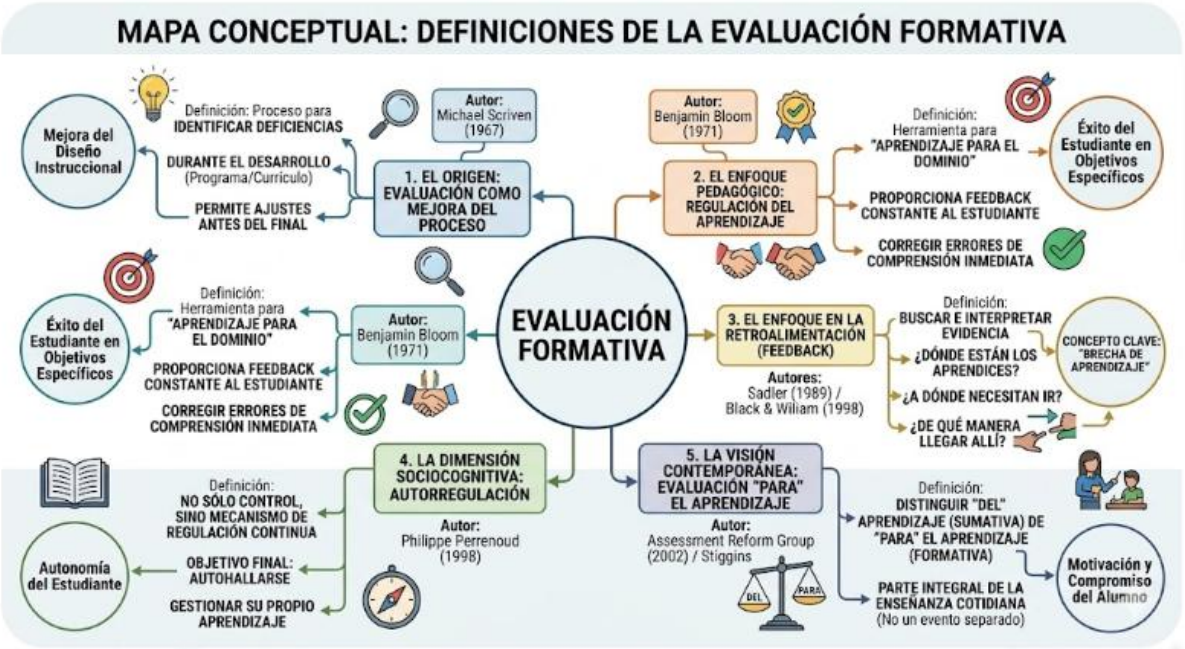
La evaluación de los aprendizajes en la Educación Básica Primaria (EBP) en Colombia, brinda una oportunidad para los diferentes actores que participan de este proceso, ya que la educación constituye un componente determinante para el desarrollo y progreso del país, en la medida que sus habitantes sean más educados tendrán más oportunidades para ir cerrando las brechas de la desigualdad. En este sentido, se hará énfasis en la evaluación formativa como un proceso que contribuya para el mejoramiento en la calidad de la educación en EBP en Colombia, que garantice la participación, el compromiso y la aceptación de los juicios de valor como re-orientadores del aprendizaje, y que se pueda obtener, describir y recibir información sobre los aprendizajes que los estudiantes van alcanzando a lo largo del proceso educativo.

La evaluación formativa tiene una serie de características, pues es continua y permanente, se enfoca en todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, constantemente existe una retroalimentación para acomodar estrategias de mejoramiento y se tiene en cuenta diferentes puntos de vista incluyendo el personal, es así, que la evaluación formativa proporciona orientación sobre qué acción tomar cuando se presenta alguna dificultad como lo valida Bennett (2011). Desde esta mirada UNESCO afirma que la evaluación formativa da relevancia en la retroalimentación, suministrando más oportunidades de interacción entre los dos actores principales de la educación quienes son: estudiante y docente como lo expone el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), (2008).

De acuerdo con Black & William (2009), existe una gran variedad de definiciones sobre la evaluación formativa, pero no existe una justificación clara y precisa para definirla y delimitarla dentro de teorías más amplias de la pedagogía, con relación a lo anterior, se puede señalar que la evaluación formativa consiste en una serie de prácticas y estrategias que van dirigidas a proporcionar interacción entre el estudiante, el docente

y el conocimiento, que el estudiante comprenda la importancia de tener habilidades al apropiarse del conocimiento e incorporarlo a su quehacer, para transformar su realidad.

Figura 14.
Mapa Conceptual: Definiciones de la Evaluación formativa (EF).



Nota. Tomando las características de la evaluación formativa de los diferentes autores citados en la investigación. Elaboración Gemini.

Dicho en otras palabras, la evaluación formativa favorece al estudiante para que exponga sus conocimientos o saberes, reconozca sus fortalezas y dificultades, y comprenda lo que tiene que mejorar y visibilice sus logros para potenciarlos como lo dice Anijovich (2017).

Pero quienes hacen posible que la evaluación formativa se presente de forma adecuada, procedente y propicia son los docentes, pero en los actuales abordajes (*observé la poca participación o protagonismo de alumnos en el fenómeno de la evaluación educativa*), ya que los actores esenciales deben ser tanto los docentes como los estudiantes, sin dejar a un lado a las familias, ya que hacen parte de la comunidad educativa y deben participar activamente en el proceso de la evaluación formativa, para

que sea efectiva, eficiente y aplicable, en el momento de su práctica cotidiana como lo indica LLECE (2008), elementos clave como se educa y se prepara a los estudiantes para que tengan las habilidades de desenvolverse y reflexionar acerca de los juicios valorativos y como asumen sus decisiones, para alcanzar los objetivos o propósitos establecidos en el currículo de cualquier institución educativa, puesto que el proceso de aprendizaje esta mediado por la evaluación.

Según Guba & Lincoln (1989), al hablar de evaluación formativa, implica una serie de estrategias, prácticas y momentos, que se dan al interior del aula de clase, atendiendo a las tensiones generadas por el diario convivir de los estudiantes en su entorno académico mediado por unas características culturales, sociales, económicas y hasta institucionales. De manera que, las interacciones que son propias del puesto de trabajo de los profesores están ligadas a un contexto y entorno definidos por la cultura, la religión, la idiosincrasia entre otros factores que se presentan en la comunidad educativa. Es por eso, que se debe tener presente las creencias, las experiencias, los conocimientos, los comportamientos, los valores, la cultura de los maestros, al tener diversos estilos pedagógicos según su actuar, donde la evaluación formativa debe aplicarse de forma adecuada y correcta para que tenga un alcance positivo en los estudiantes.

Por consiguiente, al tener un entendimiento más sucinto del tema de estudio se puede favorecer la calidad de la educación en Colombia, puesto que se teorizará frente al proceso de la evaluación formativa, entendida como un proceso de mejora al tener la información adecuada frente a los aprendizajes obtenidos por los estudiantes como también las dificultades a mejorar, ya que se realiza un análisis y monitoreo apropiado de los aprendizajes, que proporcione las herramientas o estrategias para avanzar en el proceso educativo, brindado coyunturas únicas frente a la formación recibida.

Educación Básica Primaria en Colombia

El gobierno nacional de Colombia por medio de su Constitución Política Nacional (1991), en su artículo 67, hace alusión a la educación como un derecho y reglamenta la

educación como servicio público para ser impartida, reglamentada, financiada y cumplir con ciertos lineamientos nacionales e internacionales. Y a su vez el Congreso de la Republica de Colombia reglamenta la Ley 115 General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994), donde expresa unas normas generales para regular el Servicio Público de la Educación, puesto que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad colombiana.

Adicionalmente, se refiere a la educación básica y su conformación de nueve (9) grados que se organizan en un currículum en común, y que a su vez la Ley 115 de (1994) en su artículo 21 que está compilado en el Decreto 1075 de (2015) en lo concerniente a educación básica primaria que son los primeros cinco grados.

Dando alcance a los diferentes niveles y modalidades que tienen los centros educativos para la diversidad poblacional que llegue a cada institución. Donde se incorpora el Plan Decenal de Educación 2016-2026 y su Plan de Desarrollo 2022-2026, y se asumen las estrategias propuestas por la UNESCO para mitigar la pobreza y la desigualdad. Ya que la visión de la EBP en Colombia, tiene un objetivo instruccional, y se orienta en la apropiación de la lectoescritura según su lengua materna, al igual que las nociones básicas de la Matemática, Ciencias Sociales y Naturales, que contribuyan a la formación para la convivencia ciudadana y la preparación para los siguientes grados educativos.

En la misma Ley general, reglamenta la formación de educadores y la implementación de las nuevas y diversas tecnologías de la información, que contribuyen a la evaluación formativa para ofrecer una educación de calidad, que aumente las posibilidades para cada individuo de tener mejores condiciones de vida. Presenta los lineamientos curriculares que debe implementar cada institución educativa para que se establezcan en su plan de estudios según el gobierno escolar y así cada centro educativo tenga su Plan Educativo Institucional (PEI), donde se realice un currículo para la EBP.

Posteriormente, en su capítulo tres (3) de la Ley General de Educación, se refiere a la Evaluación, donde reglamenta el diseño, la aplicación de criterios y procedimientos frente a los logros de los estudiantes, la eficacia de los métodos pedagógicos, la eficiencia de la prestación del servicio entre otras, según el Congreso de la República de Colombia (1994). De la misma manera, se reglamenta la profesionalización de los docentes, para favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país, que contribuya a disminuir la pobreza y la desigualdad.

Para el Instituto Internacional de Planeamiento de la educación (IIPE UNESCO, 2015) con relación a la Educación Básica Primaria (EBP), establece que el ciclo determinado de la educación básica corresponde a la primera infancia y termina en los últimos años de la adolescencia. En Colombia se inicia la educación básica desde los 6 años de edad y se termina a los 14 años, teniendo un promedio de 9.1 de escolarización de la población. Es decir, que la educación básica está conformada por cinco (5) grados de Educación Básica Primaria (EBP) y cuatro (4) grados de la secundaria, como se puede observar en la Figura 16.

En esta medida, la EBP en Colombia es de carácter obligatorio e implica que el Estado colombiano es garante es legislar sobre aspectos principales del sistema educativo. Adicionalmente, la educación se estableció como un derecho y por tal razón, debe existir la oferta educativa universal, el acceso y la gratuidad sin ningún tipo de discriminación.

Una de las características de la EBP a nivel mundial, de acuerdo con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1975), la edad comprendida entre los 7 y los 11-12 años corresponde al estadio de las operaciones, durante esta etapa, los niños adquieren habilidades cognitivas fundamentales que les permiten pensar de manera lógica y

sistemática sobre situaciones concretas, en este sentido, se desarrolla como un proceso instruccional, centrándose en la apropiación de la lectoescritura según su lengua materna, al igual que las nociones básicas de la Matemática, Ciencias Sociales y Naturales.

Figura 15.

Panorama de la Educación Básica Primaria (EBP) en Colombia



Nota. Tomando la normativa vigente en Colombia. Elaboración Gemini**.**

Sumado a lo anterior, la EBP instituye un conjunto de conocimientos y habilidades como el desarrollo personal y social, la formación para la convivencia ciudadana y la preparación para los siguientes niveles educativos. Estas características tienen importantes implicaciones pedagógicas en la educación primaria, ya que orientan el diseño de actividades que promuevan el aprendizaje significativo, incorporando materiales concretos, ejemplos prácticos y ejercicios que fomenten el razonamiento lógico.

Colombia como miembro de la UNESCO de América Latina y el Caribe, firmó la declaración de Buenos aires en el año 2017, que todos los niños y niñas terminen los

diferentes grados de la educación primaria y secundaria. Adicionalmente, amplifiquen sus habilidades para los nuevos desafíos para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, por medio de la participación y la inclusión.

En este mismo sentido, el Sistema de Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) realizado por la UNESCO (2011), los niveles educativos primarios deben suministrar habilidades en lectura, escritura y matemáticas; Y cimentar las bases para el aprendizaje y la comprensión de las áreas esenciales del conocimiento, así como fortalecer el desarrollo personal y social, y reforzar sus destrezas, habilidades, virtudes y conocimientos para los siguientes grados de la educación básica.

La educación emocional

Para comprender un poco la educación emocional nos debemos remitir a principios de los años 90, es decir, entre los siglos XX y comienzos del XXI. Puesto que ha sido desarrollado desde diferentes posturas teóricas que han surgido como respuesta pedagógica y psicológica a la necesidad de superar el analfabetismo emocional, frente a diversas problemáticas sociales. Una de las perspectivas fundacionales es desarrollada por Goleman (1996), quien populariza el concepto de inteligencia emocional definiéndola como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás, él ha señalado que dicha capacidad incide de manera determinante en el rendimiento académico, las relaciones interpersonales y el bienestar general del individuo.

Desde esta postura, el aula de clase no es un espacio emocionalmente neutro: es un escenario en el que las emociones de docentes y estudiantes están permanentemente activas, influyendo en cada interacción pedagógica, incluido el acto evaluativo.

En este mismo sentido, Bisquerra (2012), precisa la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que busca potenciar el desarrollo de las competencias emocionales de las personas como elemento esencial del desarrollo

integral del ser humano, con el objetivo de capacitarlo para la vida. Para este autor, las competencias emocionales, son las que incluyen la conciencia y la regulación emocional, la autonomía personal, la competencia social y las habilidades de vida y bienestar, y estas habilidades son dimensiones constitutivas de una educación de calidad. De la misma forma, autores como Damasio (1996), demuestran que las emociones y la razón no son procesos separados sino profundamente interdependientes: el cerebro aprende mejor en contextos de seguridad emocional, donde la amenaza es baja y la confianza es alta, donde el estudiante se bloquea cognitivamente cuando el entorno o la situación es percibida de manera hostil.

Por consiguiente, los planteamientos del Decreto 1290 Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009) y el Documento No. 11 del MEN (2009), que conciben la evaluación como un proceso integral orientado al desarrollo del ser, el saber y el saber hacer, en donde la dimensión emocional se inscribe de manera natural en el ideal de una evaluación formativa que reconozca al estudiante en su complejidad humana. Es por eso, que, en el contexto de la evaluación formativa en la educación básica primaria, este hallazgo tiene implicaciones pedagógicas: una evaluación sorpresiva, una calificación anunciada en voz alta o una retroalimentación pública centrada en el error no solo generan malestar emocional, sino que producen condiciones neurocognitivas que inhiben el aprendizaje y erosionan la autoestima académica del estudiante.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, y desde el plano del aprendizaje socioemocional, el modelo propuesto por Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2020), y parafraseando sus propuestas, ellos identifican cinco dimensiones de competencia socioemocional que deben ser promovidas desde la escuela: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable. Es así, que la evaluación formativa que integre la dimensión emocional no solo contribuye al aprendizaje de contenidos, sino que desarrolla en el estudiante capacidades para reconocer sus propios

estados internos, gestionar la frustración ante el error, relacionarse de manera asertiva con sus pares y tomar decisiones informadas sobre su propio proceso de aprendizaje.

En otras palabras, la educación emocional y la evaluación formativa no son procesos paralelos sino profundamente articulados: una evaluación que atiende la dimensión emocional es, al mismo tiempo, una práctica de educación emocional, pero debe ser comprendida desde un proceso de reflexión de las personas que intervienen en el acto evaluativo, sobre todo desde el profesorado, quien es la persona que interpreta, adapta y resignifica la norma institucional y la realidad del aula. Es por ello, que la normatividad colombiana comenzó a reconocer la educación emocional, al crear la Ley 2383 de 2025, por parte del Congreso de la República de Colombia (2025), donde incorpora la educación socioemocional como eje obligatorio y transversal en todos los niveles del sistema educativo, incluyendo la educación básica primaria.

Esta disposición legal no solo valida los hallazgos de décadas de investigación sobre la relación entre emoción y aprendizaje, sino que interpela directamente a las instituciones educativas y a los docentes para que integren de manera explícita y sistemática la dimensión emocional en sus prácticas pedagógicas cotidianas, entre las cuales la evaluación ocupa un lugar central. En conexión con los planteamientos de la UNESCO (2022), frente a su propuesta de “un nuevo contrato social para la educación”, donde la empatía, el cuidado y la solidaridad se ubican como valores fundantes del acto educativo contemporáneo, la educación emocional emerge como una condición indispensable para construir entornos escolares más justos, más inclusivos y más genuinamente formativos.

Referentes en torno a la calidad educativa en Colombia

Para generar aportes o perspectivas acerca de Calidad Educativa debemos comprender el término “Calidad”, quien comenzó a hablar de calidad de manera formal en el contexto de la industria fue Ralph Taylor a finales del siglo XIX y principios del XX, considerado el padre de la gestión científica. A finales del siglo XIX, para Taylor (1911),

que introdujo conceptos clave relacionados con la eficiencia y el control de procesos en las fábricas. Aunque su enfoque estaba más orientado a la productividad y la eficiencia laboral, se puede argumentar que su trabajo estableció las bases para lo que más tarde sería el control de calidad. Sin embargo, Taylor no hablaba directamente de "calidad" en el sentido moderno, sino de la optimización de los tiempos y movimientos en el trabajo para aumentar la producción y reducir el desperdicio. Su enfoque impulsó la idea de estandarización de procesos, que es un pilar fundamental en la gestión de la calidad actual.

Más tarde, otros pioneros como Shewhart (1997), considerado el padre del control estadístico de calidad, introdujo conceptos más concretos y científicos sobre la calidad, desarrollando las bases para el control y la mejora continua de los procesos. Es decir, desarrollo un análisis de los procesos, trascendiendo la mera inspección de resultados para situar la calidad como un fenómeno susceptible de ser planificado, controlado y mejorado de manera continua, constituyéndose un referente valioso para la educación, puesto que favorece a la comprensión de los procesos formativos como sistema que requiere seguimiento, retroalimentación y ajustes permanentes para garantizar aprendizajes significativos y equitativos.

Pero fue Deming W. (1989), quien sostiene que la calidad es un esfuerzo continuo para reducir la variabilidad y mejorar los procesos. Su enfoque está basado en la mejora constante y el ciclo PDCA (Planificar-Hacer-Verificar-Actuar). Para Deming D. (1982), la calidad está directamente relacionada con la gestión y liderazgo en la organización, ya que el 85% de los problemas de calidad están asociados a procesos mal gestionados.

Dicho lo anterior, y tomando los aportes de Deming D. (1982), podemos caracterizar inicialmente a la calidad educativa, como el grado en que un producto o servicio cumple con los requisitos, expectativas y necesidades del cliente, siendo eficiente y efectivo en su propósito y cumpliendo una serie de requisitos para permitir la

mejora continua de los procesos, donde el liderazgo y la gestión son pilares fundamentales para la satisfacción de todas las partes involucradas.

De esta manera, la perspectiva de Deming D. (1982) y Shewhart (1997), despliegan un enfoque centrado en la mejora continua, el liderazgo efectivo y un cambio en la mentalidad sobre cómo se deben abordar los problemas organizacionales y sociales. En consecuencia, habrá una mayor innovación**,** más avances en la ciencia aplicada y de la tecnología, junto con una expansión de los mercados. Además, la naturaleza colaborativa del trabajo y la solución de problemas mejorará la calidad del servicio, al igual, que el fortalecimiento de las prácticas de evaluación formativa que promueven tanto la calidad como la pertinencia de la enseñanza.

Una parte fundamental de esta transformación será el disfrute en el trabajo y en el proceso de aprendizaje. Disfrutar con lo que se hace se convertirá en un valor intrínseco del nuevo modelo. Trabajar con personas apasionadas y motivadas será no solo una experiencia gratificante, sino también una fuente de inspiración constante. El ambiente colaborativo permitirá que todos prosperen. En este sentido, se comienza a abordar el tema de la Calidad Educativa desde diversas perspectivas, explorando qué factores contribuyen a mejorar los resultados en los sistemas educativos y cómo se puede asegurar un aprendizaje significativo, donde varios autores expresan su postura desde su disciplina.

En el caso de Stenhouse (1975), que por medio de su propuesta de currículo y la enseñanza en su libro "*An Introduction to curriculum Research and Development*" argumenta que la calidad educativa depende básicamente de un currículo que debe ser flexible y que el docente debe ser un investigador de su propia experiencia educativa. Desde esta perspectiva, Stenhouse (1975), plantea que la calidad educativa no puede medirse exclusivamente por los resultados de los estudiantes, sino por la capacidad del currículo para incentivar el pensamiento crítico y el desarrollo integral del educando.

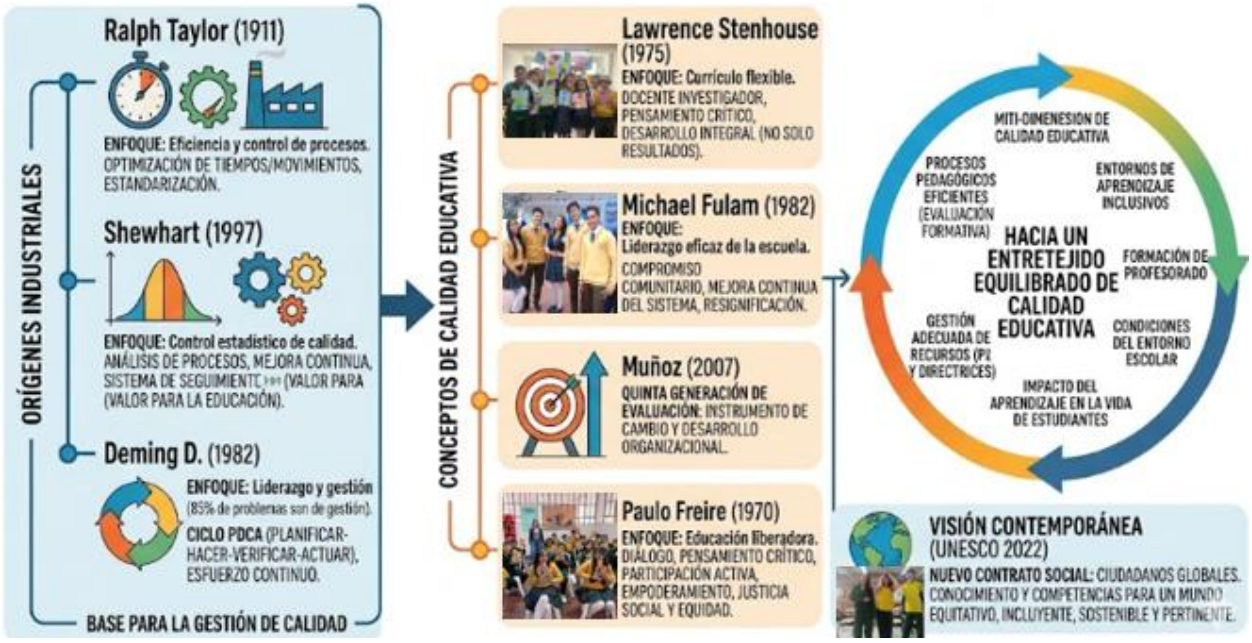
Otro autor, como lo es Fulam (1982), afirma que la calidad educativa está estrechamente relacionada con la capacidad que debe tener la escuela, por medio del liderazgo eficaz. La propuesta de Fulam (1982), se centra en la mejora continua del sistema educativo, donde los docentes deben tener un compromiso al igual que la comunidad educativa para tomar decisiones a nivel local y estas a su vez, lleguen a nivel nacional para formular estrategias e implementar soluciones que mejorarán los sistemas educativos, en un proceso de resignificación. Desde esta mirada, Muñoz (2007), propone que la quinta generación de la evaluación, se enfoca en transformar y elevar la calidad educativa a través de la evaluación como instrumento de cambio y desarrollo organizacional, se puede observar en la tabla 1.

En Latinoamérica, hay un autor que aún está vigente por su obra clásica "Pedagogía del oprimido" (1970), es Paulo Freire. Según Freire (1970), habla de una educación que debe ser liberadora que contribuya el diálogo, el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes. Desde este dilema, la calidad de la educación se centra en debe empoderar a los estudiantes para que se conviertan en sujetos activos de su aprendizaje y transformadores de la realidad. Para Freire, la calidad educativa está profundamente ligada a la justicia social y la equidad.

Existen muchos más autores que desarrollan su pensamiento frente a la calidad educativa, sin embargo, tomaremos el pensamiento de Freire pues aún en estos tiempos está vigente, más aún cuando la UNESCO (2022), propone un contrato social para la educación, que contribuya a la calidad educativa, ya que en la actualidad los estudiantes son ciudadanos globales que necesitan conocimiento y competencias para la construcción de un mundo más equitativo, que sea incluyente, que contribuya al ambiente, y que tenga pertinencia con relación a las necesidades de la sociedad actual y futura.

Figura 16.

Referentes clave de la Calidad Educativa en Colombia.



Nota. Tomando las características y conceptos de autores citados en el estudio. Elaborado por Gemini.

En esta medida, señalaremos como sendero inicial de reflexión e interpretación, a partir de los autores descritos, como el resultado de un entretejido equilibrado de procesos pedagógicos eficientes (evaluación formativa)**,** entornos de aprendizaje inclusivos, la formación de profesorado, las condiciones del entorno escolar y el impacto del aprendizaje en la vida de los estudiantes, además, de una gestión adecuada de los recursos educativos, para gestionar políticas públicas, directrices y normativas del estado en materia educativa. No solo se mide por los logros académicos, sino también por la capacidad del sistema educativo para formar ciudadanos capaces de enfrentar los retos del mundo moderno, a través de un enfoque que integre el aprendizaje, la equidad y el bienestar de todos los actores involucrados.

Enfoque Nomotético del Marco Legal Colombiano para la caracterización de la Evaluación Formativa (EV)

Para comprender la esencia y el alcance de la evaluación formativa en el contexto colombiano, no basta con examinar prácticas pedagógicas aisladas. Es imperativo adoptar una perspectiva nomotética. En la investigación cualitativa e interpretativa, el enfoque nomotético busca establecer regularidades, leyes generales o principios universales que rigen un fenómeno. Aplicado al derecho educativo, este análisis desentraña el "deber ser" general, abstracto y obligatorio que el Estado impone sobre el sistema escolar.

A continuación, se presenta un análisis nomotético de la legislación colombiana el cual permite revelar las leyes y principios rectores que definen qué es la evaluación formativa, cuál es su propósito último y cómo debe integrarse en la dinámica escolar. Este estudio no mira cómo un docente específico aplica una rúbrica, sino cómo la ley establece que todos los docentes deben concebir la evaluación.

Mandato Constitucional y la Ley General de Educación: La evaluación como Derecho y Regulación.

El análisis nomotético parte de la cúspide de la pirámide jurídica: La Constitución Política de Colombia que la desarrolló la Asamblea Nacional Constituyente (1991). Su Artículo 67 establece dos regularidades fundamentales que colorean cualquier definición de evaluación:

1. La educación es un derecho fundamental y un servicio público con función social.
2. La educación debe ser impartida con lineamientos nacionales e internacionales.

En este sentido, la primera consecuencia nomotética es que la evaluación no puede ser concebida como un instrumento de exclusión o castigo, pues esto violentaría el derecho fundamental de acceso y permanencia. Debe ser, por el contrario, una

herramienta que garantice el pleno desarrollo de los estudiantes, para alcanzar los objetivos o propósitos establecidos en el currículo de cualquier institución educativa.

Posteriormente, la Ley 115 General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994) regula este servicio público. Desde una mirada nomotética, el Capítulo tres (3) de la Ley 115, que actualmente está incorporada en el Decreto Ley 1075 de 2015 (Republica de Colombia, 2015), establece las reglas generales sobre evaluación:

- Regularidad: Ordena reglamentar el diseño y la aplicación de criterios y procedimientos de la evaluación.
- Objeto: La evaluación no se limita solo a los logros del estudiante, sino que debe analizar la eficacia de los métodos pedagógicos y la eficiencia del servicio.

Estos dos principios son de suma importancia, desde una mirada nomotética, ya que, en Colombia, la evaluación formativa es un proceso de doble vía. Evalúa al estudiante para ayudarlo y evalúa la enseñanza para mejorarla. No existe evaluación formativa legítima que no conlleve una auto-evaluación docente de sus métodos pedagógicos, como lo especifica Stenhouse (1975).

Planes Decenales y la Visión de Calidad Educativa: Mejora Continua y Equidad.

Para dar operatividad a la Ley General de Educación 115 (1994), el Estado colombiano diseña políticas públicas como el Plan Decenal de Educación y los Planes de Desarrollo, asumiendo visiones de calidad educativa. Es aquí donde el análisis nomotético se conecta con los referentes teóricos de calidad.

La regularidad establecida por el Estado colombiano en las últimas décadas es la alineación con los principios de la mejora continua, la flexibilidad y la inclusión. Desde esta perspectiva nomotética, la calidad educativa en Colombia se caracteriza por:

- La mejora constante del sistema, retomando la idea de Deming D. (1982), sobre la reducción de variabilidad de los procesos y la gestión adecuada.
- La búsqueda de equidad y justicia social, en línea con la perspectiva de Freire (1970) y las estrategias tanto del cuarto (4) ODS que propone la UNESCO (2020), al igual que el documento de *"Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación"* (UNESCO, 2022) para mitigar la pobreza.

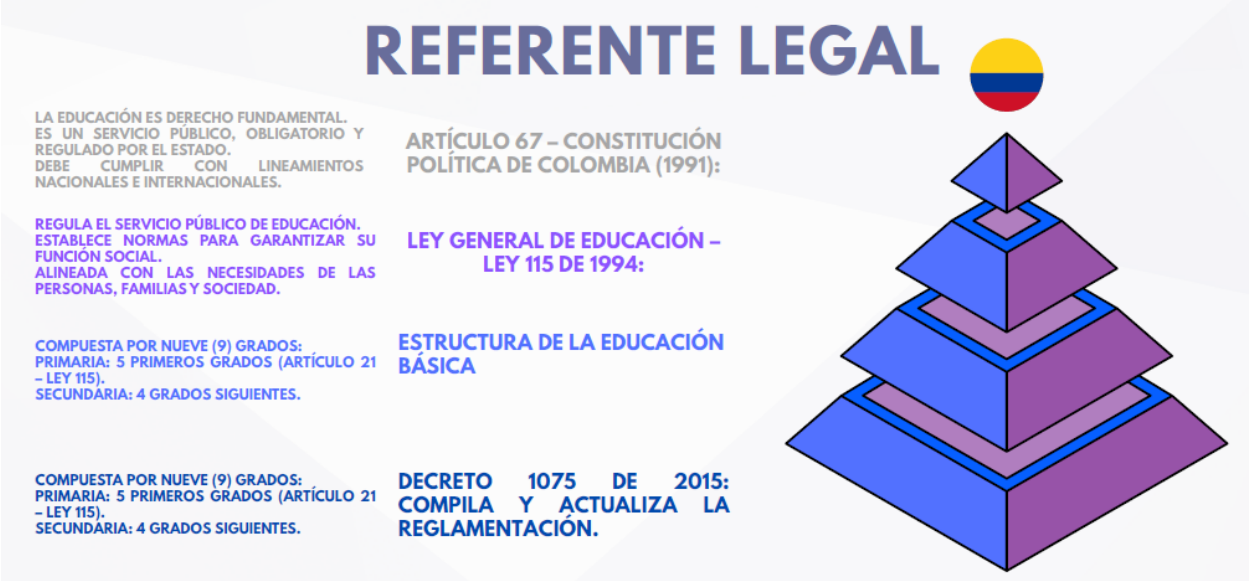
En este nivel de análisis, la evaluación formativa emerge legalmente como el mecanismo central para lograr una calidad educativa. Se impone una regularidad pedagógica: la evaluación debe ser flexible para atender a la diversidad (inclusión), debe ser continua, participativa, pertinente, entre otros, y debe fomentar el pensamiento crítico y la justicia social.

Por tanto, un análisis nomotético del marco legal nos lleva a concluir que un sistema de evaluación que no reconozca la diversidad de los estudiantes o que se limite a la medición sumativa final está, en principio, violando el espíritu de las políticas públicas de calidad en Colombia.

En consecuencia, el estudio nomotético de la legislación educativa colombiana nos permite trascender las prácticas y concepciones pedagógicas individuales para establecer un marco de obligatoriedad general. La evaluación formativa en Colombia no solo es una opción pedagógica, es un mandato legal que emana de la concepción de la educación como un derecho fundamental. La evaluación debe ser integral (doble vía), debe estar centrada en la autonomía y la inclusión, y debe tener como fin último la calidad entendida como justicia social y equidad.

Figura 17.

Referente legal: Educación Colombiana.



Nota. Tomando la normativa vigente de la evaluación en Colombia. Elaboración del autor.

CAPÍTULO III

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

En el marco del presente estudio doctoral, se asumió un referente metodológico desde un paradigma interpretativo de Weber (1985), comprendiendo que se asume en el enfoque cualitativo, el cual reconoce la importancia de comprender las experiencias humanas desde la subjetividad y el contexto de los participantes. Este enfoque busca captar el significado que las personas atribuyen a sus vivencias, partiendo del supuesto de que la realidad es construida socialmente y, por tanto, requiere ser explorada desde múltiples perspectivas.

El diseño metodológico desarrollado es fenomenológico Husserl (1982), ya que se orienta a investigar las experiencias vividas de los sujetos en relación con el fenómeno estudiado, con el objetivo de develar su esencia. Este enfoque implica una aproximación empática y reflexiva, donde el investigador busca "poner entre paréntesis" sus propias presunciones para interpretar los significados desde el punto de vista de los participantes. La fenomenología, como metodología, se fundamenta en la obra del autor Husserl (1982), quien destaca la importancia de explorar las estructuras de la experiencia consciente y las relaciones entre los individuos y su mundo vivido. Desde este aspecto, este enfoque resulta particularmente valioso para captar las complejidades de las interacciones humanas, enmarcando la interpretación dentro del contexto socio-histórico y cultural de los participantes de los colegios públicos urbanos de la Educación Básica Primaria en Colombia.

Paradigma, Enfoque y Diseño Metódico

La presente investigación está sustentada bajo el paradigma interpretativo de enfoque cualitativo, en este sentido es importante comprender lo que abarca el significado de la palabra paradigma. En este sentido, la expresión *"paradigma"* ha tenido una importancia desde que el filósofo Kuhn (1971), en su libro *"The Structure of Scientifit Revolutions"* publicado en 1962, donde define los paradigmas como constelaciones de creencias, valores, técnicas y prácticas compartidas que estructuran cómo se percibe y se interpreta la realidad en un momento histórico particular, que se aplican en la investigación científica. En otras palabras, los paradigmas en la investigación son una miscelánea de orientaciones y corrientes filosóficas pertenecientes a el investigador, y se emplean según sean las necesidades para obtener una realidad con veracidad en la investigación científica, siendo susceptibles a crisis y cambios radicales, dando surgimiento a otros paradigmas.

En el contexto de la investigación cualitativa y el paradigma interpretativo, se retoma esta noción para interpretar cómo las concepciones del mundo influyen en la construcción de conocimiento. A diferencia de la tradición positivista, que privilegia la objetividad y la medición, el paradigma interpretativo enfatiza la importancia de la subjetividad, la intersubjetividad y el contexto socio-histórico en la interpretación de los fenómenos. Desde esta perspectiva, el investigador no solo describe la realidad, sino que busca develar los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias, el cual nos permitió configurar la Teorización. Es por eso, que el paradigma interpretativo no busca generalizaciones universales, sino una comprensión profunda y situada de los fenómenos, reconociendo que las verdades son múltiples, complejas y contextualmente determinadas.

En esta misma línea, se abordó desde el enfoque cualitativo, puesto que este enfoque permitió la comprensión y análisis de las diferentes acciones, creencias, conocimientos entre otros que realizan las personas sujetas de estudio como lo

menciona Rodriguez (2003). Desde esta noción, se puede desarrollar toda una descripción de interpretación y comprensión de los comportamientos de los sujetos para poder realizar un análisis y comprensión frente a características que son innatas en dichos sujetos, es nuestro caso el quehacer docente y de los estudiantes frente a los procesos de evaluación formativa en la Educación Básica Primaria en los colegios públicos de Bogotá-Colombia.

Por consiguiente, la investigación se priorizó en el enfoque cualitativo, teniendo en cuenta que este se fundamenta en un proceso inductivo; es decir, explorar, describir e interpretar, y luego generar perspectivas teóricas, lo cual correspondió con los fines que persigue este trabajo ya que el conocimiento se desarrolla a partir de la interacción social, la influencia de la cultura y los elementos simbólicos que permiten su interpretación Sampieri (2018), frente a los procesos evaluativos de la Educación Básica Primaria.

Ahora bien, el enfoque cualitativo presenta en su objeto de estudio unas acciones humanas que pueden ser interpretadas y comprendidas por la subjetividad del investigador, y la intersubjetividad con los actores sociales que perciben esta realidad como construcción social, desde el significado que hacen las personas en sus acciones y/o comportamientos frente a un hecho o fenómeno como lo menciona Rodríguez, en la presente investigación se ve reflejado de cómo significan los docentes la evaluación formativa tanto de su quehacer pedagógico como los conocimientos y/o creencias del mismo. Desde la epistemología paradigmática de Thomas Kuhn (1962), Karl Popper (1934) y Gaston Bachelard (1938) hasta la hermenéutica filosófica de Martin Heidegger (1927) y Hans-Georg Gadamer (1960), ofrece una base robusta para explorar fenómenos desde un enfoque interpretativo, fenomenológico o crítico como se fundamenta en sus aportes paradigmáticos en filosofía, epistemología y hermenéutica.

Figura 18.

Enfoque cualitativo e interpretativo en la investigación educativa: Evaluación Formativa.



Nota. Tomado del enfoque, paradigma y diseño del estudio. Elaboración Gemini.

Teniendo en cuenta el enfoque, se desarrolló asumiendo el paradigma interpretativo y/o naturalista y/o simbólico, permite que la investigación pueda ser comprendida por el investigador, en términos de Weber (1985), la comprensión del fenómeno de estudio puede ser comprendida al momento de captar y percibir de forma subjetiva y empática las acciones humanas frente a sus propósitos y motivos para darle un significado adecuado, en nuestro caso entender y comprender la evaluación formativa en las relaciones del proceso evaluativo de los docentes, estudiantes, madres y padres de familia y directivos, en la Educación Básica Primaria (EBP) de los colegios públicos de Bogotá-Colombia.

Es por eso, que al considerar y asumir los contornos particulares en los que se desarrolla el proceso de evaluación en la institución educativa, el abordaje de la presente investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, donde se desarrollan las experiencias

y vivencias entre los docentes, los estudiantes y sus familias frente a este fenómeno objeto de estudio, de igual manera, observar, comprender e interpretar la forma en que perciben el acto evaluativo, abordándolos de manera global y holística.

En este sentido, el diseño de investigación que se empleó es el método fenomenológico, teniendo en cuenta que a través de este se busca comprender y reflexionar sobre las inquietudes y necesidades de determinados grupos sociales. Desde este método el investigador deja de ser sólo un observador para convertirse en un generador de cambio que facilite las transformaciones sociales como lo expresa Loza (2020). En esta medida, la fenomenología de Edmund Husserl tiene un papel fundamental en la presente investigación, ya que aporta un marco metodológico riguroso, libre de prejuicio que permita la comprensión detallada del fenómeno a estudiar teniendo en cuenta los postulados de Husserl (1982).

Desde este diseño y/o método de Investigación fenomenológico, es posible fortalecer y de alguna manera empoderar a los actores involucrados dentro del proceso, entre ellos a los docentes y los estudiantes quienes son el objeto de estudio. Así mismo, este diseño resulta pertinente para el abordaje de inquietudes relacionadas con el campo de la educación según lo menciona Hernandez (2014).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, y una vez siendo exclarecido el paradigma y enfoque desde el cual realizaré el desarrollo de la investigación es pertinente reflexionar las dimensiones contenidas en la misma.

Por tal razón, hay que dar las respuestas pertinentes y necesarias a las preguntas: ¿Qué significa la evaluación formativa en el contexto educativo de los colegios públicos de Bogotá, y cómo los actores (docentes, estudiantes, padres de familia y directivos) la conceptualizan y experimentan en su cotidianidad? Siendo la parte ontológica, busca explorar la naturaleza del fenómeno de la evaluación formativa, entendiendo su existencia y significado dentro de las dinámicas culturales, sociales y pedagógicas específicas de este contexto; ¿Cómo se genera y valida el conocimiento sobre las

prácticas y percepciones de la evaluación formativa entre los actores educativos, y qué implicaciones tiene esto para su implementación efectiva en la educación básica primaria?

Siendo lo epistemológico, aquí se aborda el cómo conocemos y entendemos la evaluación formativa, considerando las perspectivas de los diferentes actores y las formas en que se construyen y comparten significados sobre este proceso; ¿Qué estrategias metodológicas son más adecuadas para capturar las percepciones, prácticas y efectos de la evaluación formativa entre docentes, estudiantes, padres de familia y directivos en colegios públicos de Bogotá? correspondiente al plano metodológico, esta pregunta indaga en el cómo investigar el fenómeno, explorando métodos cualitativos como entrevistas, observaciones y análisis de documentos, o enfoques participativos que involucren activamente a los actores educativos.

Figura 19.
Perspectiva Metodológica.



Nota. Tomado desde el paradigma interpretativo, el enfoque cuantitativo y la fenomenología. Elaboración del autor.

La Teoría Fundamentada y el Método Comparativo Continuo

La teoría fundamentada, consolidada por Strauss & Corbin (2002), constituye uno de los métodos más rigurosos y fecundos de la investigación cualitativa para la generación de teoría a partir de los datos empíricos. A diferencia de los enfoques deductivos que parten de marcos teóricos previos para verificar hipótesis, la teoría fundamentada invierte este camino: es la realidad social de los actores, con toda su complejidad, contradicción y riqueza, la que provee los insumos para construir explicaciones teóricas situadas y ancladas en la experiencia vivida. En este sentido, su pertinencia para la presente investigación doctoral únicamente como técnica procedimental de análisis dentro del marco fenomenológico.

En el corazón de la teoría fundamentada se encuentra el Método Comparativo Continuo, al cual Strauss y Corbin (2002), dedican un desarrollo central en la página 121 de su obra "Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada". Este método consiste en un proceso analítico sistemático mediante el cual el investigador compara de manera permanente y simultánea los datos que va recolectando, los incidentes identificados, las categorías emergentes y las relaciones que se establecen entre ellas, con el propósito de refinar progresivamente las categorías, identificar sus propiedades y dimensiones, y avanzar hacia niveles crecientes de abstracción teórica. La comparación no es un momento puntual del análisis sino una actitud analítica sostenida a lo largo de todo el proceso investigativo: se comparan datos con datos, datos con categorías, categorías con categorías, y categorías con la teoría que va emergiendo, en un movimiento circular y acumulativo que garantiza la consistencia interna y la densidad conceptual del constructo teórico resultante.

Para los propósitos de la presente investigación doctoral, el método comparativo continuo operó como el procedimiento articulador entre las tres fases de codificación propuestas por Strauss y Corbin (2002): la codificación abierta, mediante la cual se fracturaron los datos provenientes de las entrevistas en profundidad y el grupo focal para

identificar los primeros códigos y categorías emergentes; la codificación axial, orientada a establecer relaciones entre las categorías identificadas y a organizarlas en torno a ejes de significado de mayor nivel de abstracción; y la codificación selectiva, que permitió identificar la categoría central que articula y da coherencia al conjunto de hallazgos, constituyendo el núcleo de la teorización que emerge de la investigación. En cada una de estas fases, la comparación constante entre los datos, las categorías y los referentes teóricos no solo garantizó el rigor del análisis, sino que permitió que la teoría fuera verdaderamente emergente: construida desde la experiencia vivida de los docentes y estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal, y no impuesta desde marcos conceptuales externos a su realidad cotidiana.

Perspectiva Ontológica, Epistemológica, Metodológica, Axiológica y Teleológica de la investigación (Pentadimensionalidad)

Para comprender los procesos investigativos que requieren una rigurosidad académica fundamentada en los planos del conocimiento, es trascendental que el investigador tenga una postura objetiva frente a la realidad a investigar, por tal razón, el investigador debe ser excesivo para estudiar de forma integral y holística la evaluación formativa en la educación básica de los colegios públicos de Bogotá, constituye un tema de creciente relevancia en el ámbito educativo, ya que promueve un enfoque centrado en el aprendizaje, el desarrollo integral, la participación activa de los actores que intervienen en el proceso evaluativo y la retroalimentación continua.

Para abordar este fenómeno desde una perspectiva integral, se fundamenta esta investigación en la Pentadimensionalidad de González (2008), un enfoque que articula las dimensiones ontológica, epistemológica, metodológica, axiológica y teleológica, permitiendo una comprensión profunda y multidimensional del objeto de estudio.

Perspectiva Ontológica

En el presente apartado, la Ontología está relacionada a la pregunta del ¿Qué? de la investigación, en este sentido expresa González (2008), el camino de la investigación en la perspectiva Ontológica es el problema de la investigación, es decir, que la dimensión ontológica responde a la pregunta sobre la naturaleza de la evaluación formativa: ¿qué es en esencia, y cómo se manifiesta en las prácticas educativas de docentes y estudiantes en los colegios públicos de Bogotá, más exactamente en el Colegio Tibabuyes Universal? Aquí se explora la evaluación formativa como una construcción social y cultural, reconociendo que su significado emerge de las interacciones, creencias y experiencias de los actores educativos.

En este sentido, es importante asumir una posición filosófica que contribuya a delimitar adecuadamente la naturaleza del problema como lo define Resplandor (2022), siendo la manera de percibir y concebir la realidad objeto de estudio, donde se pueden plantear diferentes interrogantes sobre una misma realidad observable, y al ser respondidas o develadas permitirán tener una mayor comprensión frente a la investigación, en el presente estudio es develar, conocer, interpretar y entretejer los diversos significados o comprensiones de cómo son asumidas las prácticas de la evaluación formativa por los docentes y los estudiantes de Educación Básica Primaria del Colegio Tibabuyes Universal, y cómo contribuyen a mejorar tanto la calidad como la pertinencia de la enseñanza y el aprendizaje.

Perspectiva Epistemológica

En la dimensión Epistemológica, se encuentra los interrogantes de las relaciones entre ¿quién y qué? Para González (2008), es importante entender los vínculos que existen entre el sujeto y el objeto de estudio, en otras palabras, como investigador es mi responsabilidad contextualizar el objeto a estudiar como lo es el proceso evaluativo, percibirlo y aprehenderlo de forma natural por medio de mis sentidos y el entendimiento que hago de él, en determinada comunidad social.

En este mismo sentido, define Resplandor (ob. cit), que:

> La dimensión epistemológica, es asumida como el modelo de relación entre el sujeto que investiga y el objeto de estudio. En atención al establecimiento de ciertos vínculos, se plantea: ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el sujeto que conoce y lo que se pretende conocer? ¿Cómo se conoce la realidad social? ¿Conviene intervenirla de algún modo o solo observarla? ¿El sujeto investigador se involucra o adopta una postura externa para conocerla? ¿Cómo se conoce el mundo y cuál es la relación del investigador con él? (p.44)

Desde una perspectiva epistemológica, se analiza cómo se construye el conocimiento sobre la evaluación formativa. Esta dimensión se sustenta en un paradigma interpretativo, el cual está sustentado la presente investigación, que reconoce la importancia de comprender las percepciones y prácticas desde la subjetividad de los actores educativos (docentes, estudiantes, directivos y padres de familia). Se plantea la indagación sobre las formas de validar dicho conocimiento en contextos socioeducativos diversos.

Perspectiva Metodológica

Este aspecto, para Guba & Lincoln (2002), la dimensión Metodológica desde la metodología Hermenéutica y Dialéctica, se centra en la interacción entre el investigador y las personas que responden, utilizando técnicas hermenéuticas convencionales, es decir, que es la forma de obtener el conocimiento de la realidad a investigar. Está relacionada a la pregunta del ¿cómo? se puede realizar la investigación, en este sentido González (2008), afirma que es el quehacer investigativo, relacionándose con las normas y principios de las cuales se va a realizar la investigación.

La dimensión metodológica aborda cómo se investiga el fenómeno. En esta tesis, se empleó un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico, que permitió explorar las vivencias y significados atribuidos por los actores. Métodos como entrevistas, grupos focales y análisis documental serán fundamentales para obtener datos ricos y

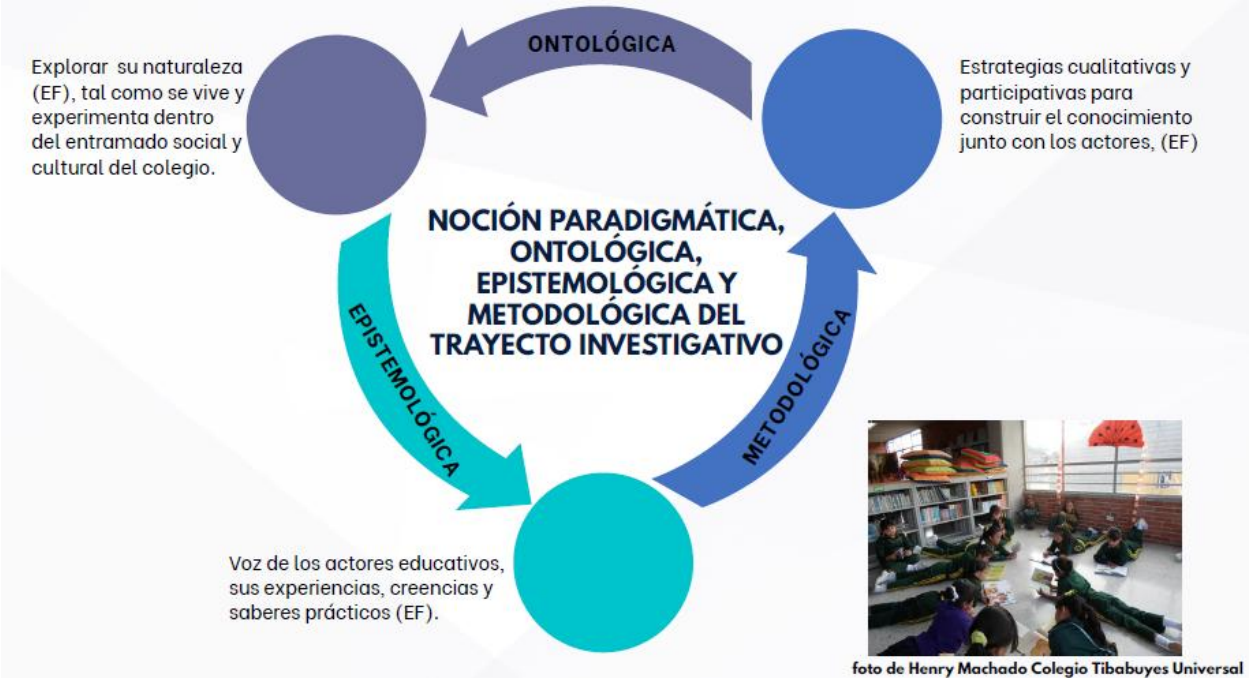
contextualizados, asegurando que las voces de todos los involucrados sean representadas.

La investigación se desarrolló en el entorno educativo del Colegio Tibabuyes Universal, situado en la ciudad de Bogotá, Colombia. Su propósito principal fue generar una construcción teórica que explore los significados atribuidos por los actores educativos respecto a la evaluación formativa con relación a las prácticas y experiencias pedagógicas implementadas por los docentes y estudiantes de educación básica primaria.

En el contexto de este estudio doctoral, se optó por una propuesta metodológica fundamentada en un enfoque cualitativo, que se alinea con un paradigma interpretativo. Este paradigma pone énfasis en la necesidad de comprender las experiencias humanas desde las perspectivas subjetivas y los contextos particulares de los participantes. El enfoque cualitativo se orientó a desentrañar los significados que las personas asignan a sus vivencias, partiendo de la premisa de que la realidad no es fija, sino que se construye socialmente y, por tanto, debe ser analizada desde diversas perspectivas para capturar su complejidad.

Figura 20.

Noción paradigmática, ontológica, epistemológica y metodológica del trayecto investigativo.



Nota. Tomado desde la Pentadimensionalidad de Muñoz (2008). Elaboración del autor.

Perspectiva Axiológica

Frente a esta dimensión Axiológica, el interrogante que debe responder la investigación es el ¿por qué? En esta medida, la dimensión axiológica responde a la importancia que se le debe otorgar a la investigación, respondiendo con argumentos por los cuales se considera de gran valor como lo menciona González (2008). Así mismo, la dimensión Axiológica adquiere una relevancia central, ya que se enfoca en los valores que orientan y sustentan la investigación. Desde esta perspectiva, se analiza cómo las prácticas, las decisiones y los objetivos del proceso investigativo están impregnados de valores éticos y principios que guían tanto la acción pedagógica como la producción del conocimiento.

En el marco axiológico, se considera el sistema de valores que subyace tanto en la evaluación formativa como en el proceso investigativo. Esta dimensión subraya la

importancia de la equidad, la inclusión y el respeto por la diversidad cultural y social en la educación pública, reflejando un compromiso ético con la mejora de la calidad educativa y el bienestar tanto de los docentes como de los estudiantes y sus familias. Es por eso, que se debe tener una postura Ética y de principios morales como investigador para no afectar y expresar ningún tipo de valor a la comunidad social donde se realizó la investigación, en este caso se desarrolló en el entorno educativo del Colegio Tibabuyes Universal. En este sentido, la dimensión axiológica no solo se limitó a los principios abstractos, sino que también se traduce en una praxis investigativa coherente, reflexiva y comprometida.

En otros términos, las dimensiones axiológicas en el proceso investigativo frente a los procesos educativos deben representar un marco ético y valorativo desde el cual se analiza y se actúa en el contexto educativo. El presente estudio doctoral bajo la Pentadimensionalidad de González (2008) implica reconocer que los valores no solo influyen en el objeto de estudio, sino también en el modo en que se realiza la investigación, asegurando que sus resultados contribuyan al desarrollo humano y social en el ámbito educativo para el mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia.

Perspectiva Teleológica

Finalmente, la dimensión Teleológica, responde al interrogante ¿para qué? se realiza la investigación, en términos de González (2008), se refiere a los fines de la investigación para ampliar el conocimiento humano. Es por eso, que la dimensión teleológica orienta la investigación hacia su propósito último, en la presente investigación, contribuye en aportar un referente teórico innovador que permita entre otros aspectos el diseño e implementación de estrategias de evaluación formativa que potencien el aprendizaje significativo y la equidad educativa. Adicionalmente, generar un referente teórico para la reorientación de las políticas públicas y en las prácticas pedagógicas, promoviendo una educación más justa y transformadora, por medio de procesos evaluativos acordes para transformar su realidad de forma positiva, que

contribuya a su entorno, la sociedad, el ambiente y al mundo en general para las generaciones venideras de la población colombiana.

Figura 21.
Pentadimensionalidad de la investigación en la evaluación formativa, González, (2008).



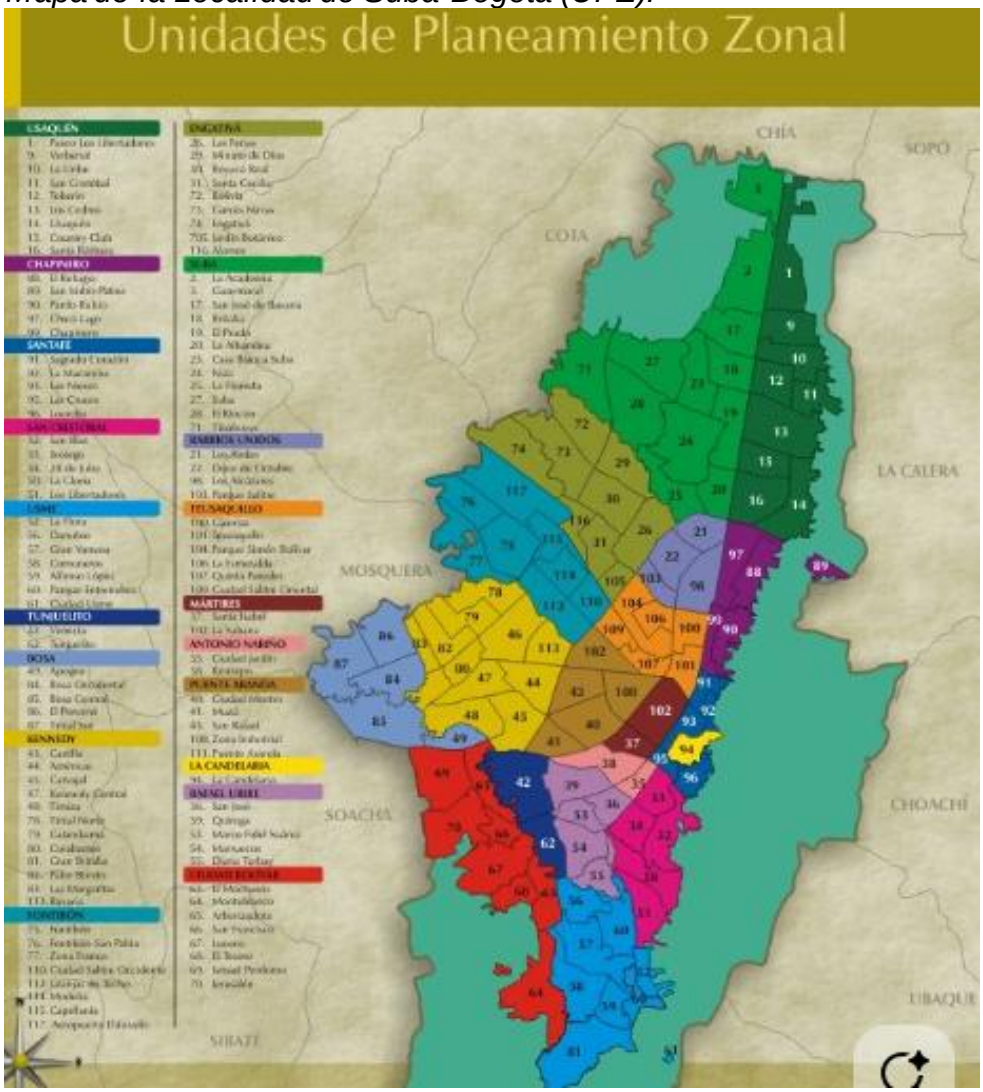
Nota. Tomado de la Pentadimensionalidad de Muñoz (2008). Elaboración Gemini.

Escenario de Estudio

En la presente investigación se tomará los colegios públicos de Bogotá-Colombia, más exactamente el Colegio Tibabuyes Universal, ubicado en Bogotá en la localidad de Suba, más exactamente en la Unidad de Planeamiento Zonal (UPZ) de Tibabuyes. El Colegio Tibabuyes Universal, cuenta con dos jornadas y tres sedes, y con los niveles de pre-escolar, básica primaria, básica secundaria y media académica según Resolución 3862 de 2002 emitida por la Secretaria de Educación de Bogotá.

Figura 22.

Mapa de la Localidad de Suba-Bogotá (UPZ).

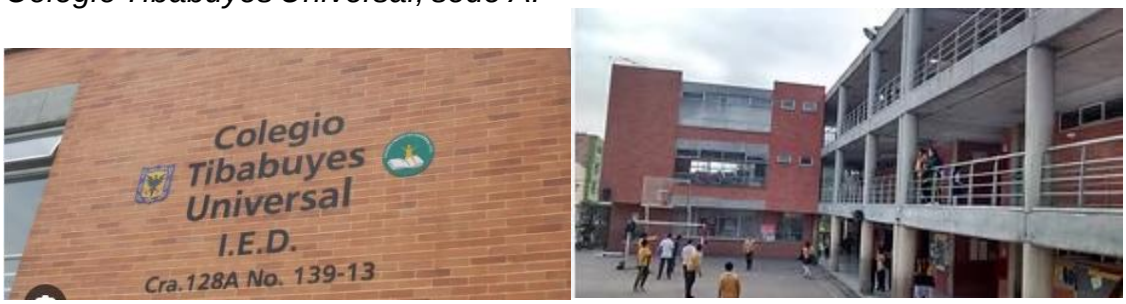


Nota. Tomado de la Dirección de Planeación de Bogotá. Pinterest.

Cabe decir, que en la mayoría de instituciones educativas de Bogotá-Colombia se cuenta con doble jornada escolar. El cuerpo docente está distribuido en diferentes áreas como lo son: Matemáticas, Lenguaje, Ciencias entre otras, niveles y modalidades del conocimiento. En el Colegio Tibabuyes Universal por su autonomía entregada por las normas emitidas Ley 1075 de 2015 (Republica de Colombia, 2015), han optado desde grado tercero a quinto la rotación de maestros por especialidad del conocimiento según

disposición rectoral. Por otro lado, cuenta con alrededor de dos mil (2.000) estudiantes en ambas jornadas y en las tres sedes.

Figura 23.
Colegio Tibabuyes Universal, sede A.



Nota. Tomado sitio web Colegio Tibabuyes Universal https://tibabuyesuniversal.wixsite.com

Sujetos de investigación o informantes clave

En el marco de la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss & Corbin (2002), los informantes clave no son concebidos simplemente como fuentes de información, sino como sujetos epistémicos cuyas experiencias, percepciones y significados constituyen unas características fundamentales, a partir del cual se construye la teoría emergente. Desde esta perspectiva, la selección de los informantes clave no responde a criterios de representatividad estadística, sino a criterios de relevancia teórica y riqueza informativa: se seleccionan aquellos actores que, por su bagaje, trayectoria, conocimiento y experiencia en relación con el fenómeno estudiado, pueden aportar la mayor profundidad y densidad de información para comprender la evaluación formativa desde adentro, desde el mundo de la vida cotidiana del aula.

En este sentido, nuestros informantes seleccionados son imprescindibles en la medida que contribuyeron al relatar sus vivencias frente a la realidad estudiada como lo es la evaluación formativa. Y teniendo en cuenta el enfoque fenomenológico husserliano y el paradigma interpretativo que orienta la presente investigación, los informantes clave que participaron son: tres (3) docentes de la educación básica primaria y un grupo focal de siete (7) estudiantes también de la EBP de la sede A jornada mañana. Cabe decir,

que en el caso de los estudiantes llevan alrededor de cinco (5) años en la institución educativa, y los docentes llevan más de ocho (8) años. Se les informó si deseaban ser participantes para el estudio de la presente investigación y por voluntad propia acogieron al llamado.

Por su parte, los estudiantes fueron convocados como actores protagónicos del fenómeno evaluativo, reconociendo que su voz y su experiencia vivida son indispensables para comprender la evaluación formativa en su dimensión más real y cotidiana, tal como lo exige el rigor del diseño fenomenológico asumido. Es preciso aclarar, que en el caso de los estudiantes por ser menores de edad se les informó a los acudientes para que por medio de un permiso informado, autoricen las técnicas de recopilación de la información como lo fue la entrevista a profundidad (ver anexos A-4).

El proceso de selección de los participantes se concibió desde la lógica del muestreo teórico, entendido como una estrategia propia de la Teoría Fundamentada que orienta la búsqueda de información hacia aquellos participantes capaces de aportar experiencias relevantes para el desarrollo y refinamiento de las categorías emergentes Strauss & Corbin (2002). Por tal razón, la selección no respondió a criterios de representatividad estadística, sino a la pertinencia de los informantes para comprender el fenómeno de la evaluación formativa en el contexto de la educación básica primaria. El muestreo teórico permitió contrastar de manera permanente los relatos de docentes y estudiantes mediante el método comparativo constante, posibilitando el refinamiento progresivo de las categorías hasta alcanzar la densidad conceptual requerida para la interpretación del fenómeno.

Tabla 2.

Criterios de inclusión

Participantes	Criterios de inclusión
Docentes	Ser docente de educación básica primaria del Colegio Tibabuyes Universal; participar directamente en procesos de evaluación del aprendizaje; contar con experiencia en la implementación del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE); aceptar voluntariamente participar mediante consentimiento informado.

Tabla 2.(cont.)	
Estudiantes	Estar matriculados en educación básica primaria; participar regularmente en procesos de evaluación formativa en el aula; contar con autorización de los padres o acudientes y manifestar su asentimiento para participar en el grupo focal.

Nota. Elaboración del autor.

Tabla 3.

Criterios de exclusión

Participantes	**Criterios de inclusión**
Docentes	Docentes pertenecientes a otros niveles educativos de la institución; personal administrativo o directivo sin funciones docentes; docentes que no aceptaron participar en la investigación.
Estudiantes	Estudiantes de otros niveles educativos; estudiantes sin autorización familiar o sin asentimiento para participar; estudiantes que no asistieron a la sesión del grupo focal.

Nota. Elaboración del autor.

Es así, que los informantes clave de la presente investigación no fueron interrogados para confirmar hipótesis previas, sino para explorar, desde su propia perspectiva, los significados que atribuyen al acto evaluativo, las tensiones que perciben entre el ideal formativo y la práctica cotidiana, y las condiciones que, desde su experiencia, favorecen u obstaculizan una evaluación verdaderamente formativa en los escenarios de la educación básica primaria colombiana.

Figura 24.

Aula de clase Colegio Tibabuyes Universal.



Nota. Tomado del archivo fotográfico del Colegio Tibabuyes Universal.

Con relación a los estudiantes, y según el Boletín Estadístico de la Localidad de Suba 2024 de la Secretaria de Educación de Bogotá (2024), se observa que en su mayoría son de estrato 1 y 2 y poco del 3, donde su población es muy heterogénea en los diferentes ámbitos culturales, sociales, económicos, religiosos entre otros, algunos con necesidades educativas y hogares monoparentales, recompuestas y con familia por extensión. La mayoría de familias se desarrollan en trabajos informales y muy pocos en trabajos formales de guardas de seguridad, servicios generales y cocina, por los cuales, implica una dependencia directa de subsidios distritales y programas de apoyo.

Figura 25.

Matrícula oficial por estrato y clase de colegio. Suba 2024.

Tabla 11. Matrícula oficial por estrato y clase de colegio. Suba 2024

Estrato	Clase de Colegio		
	Distrital	Administración del Servicio	Total
Sin estrato	5.588	132	**5.720**
Estrato 1	8.538	148	**8.686**
Estrato 2	42.535	1.855	**44.390**
Estrato 3	13.059	322	**13.381**
Estrato 4	595	1	**596**
Estrato 5	111	0	**111**
Estrato 6	44	0	**44**
Total	**70.470**	**2.458**	**72.928**

Fuente: SIMAT. Fecha de corte 30 de abril de 2024.
Elaboración y cálculos: Oficina Asesora de Planeación - Grupo Gestión de la Información.
*Sin estrato hace referencia a sectores no residenciales de la ciudad. Ejem: comerciales o industriales.

Nota. Tomado del Boletín Estadístico de la Localidad de Suba 2024. (Secretaria de Educación de Bogotá, 2024)

Figura 26.

Matrícula oficial por estrato y clase de colegio. Suba 2024.

Tabla 11. Matrícula oficial por estrato y clase de colegio. Suba 2024

Estrato	Clase de Colegio		
	Distrital	Administración del Servicio	Total
Sin estrato	5.588	132	**5.720**
Estrato 1	8.538	148	**8.686**
Estrato 2	42.535	1.855	**44.390**
Estrato 3	13.059	322	**13.381**
Estrato 4	595	1	**596**
Estrato 5	111	0	**111**
Estrato 6	44	0	**44**
Total	**70.470**	**2.458**	**72.928**

Fuente: SIMAT. Fecha de corte 30 de abril de 2024.
Elaboración y cálculos: Oficina Asesora de Planeación - Grupo Gestión de la Información.
*Sin estrato hace referencia a sectores no residenciales de la ciudad. Ejem: comerciales o industriales.

Nota. Tomado del Boletín Estadístico de la Localidad de Suba 2024 (Secretaria de Educación de Bogotá, 2024)

Diseño de la investigación

El diseño metodológico de esta investigación, fundamentado en el paradigma interpretativo, permitió analizar el fenómeno de la evaluación formativa en los colegios públicos de Bogotá desde la perspectiva de los actores educativos: docentes y estudiantes. Este enfoque, alineado con los postulados de Weber (1985), enfatiza la comprensión subjetiva y empática de las acciones humanas, captando los significados y motivos que los actores atribuyen al proceso evaluativo en el contexto de la Educación Básica Primaria (EBP). De la misma manera, Gadamer H.-G. (1977), extiende la concepción clásica de la dialéctica al enfatizar el diálogo como el medio para la comprensión, destacando que el conocimiento en las ciencias sociales es un proceso interpretativo y relacional, en este sentido y para dar una mayor factibilidad se desarrollará desde una metodología fenomenológica.

Para generar la adecuación del diseño metodológico con los propósitos de estudio debemos comprender como lo insinúa Martínez (2006), que los paradigmas interpretativos producen el conocimiento en las interacciones en la vida de cada ser humano y de la comunidad social donde pertenece, frente al fenómeno a estudiar, es por eso, que se debe tener coherencia entre la orientación cualitativa , la pregunta de

investigación, el método de recolección de información, su análisis e interpretación y los resultados de la comprensión del fenómeno, ya que hay un enramado dialógico entre el investigador, el fenómeno estudiado y los informantes o participantes del contexto de la investigación. Esta interacción es comparable a un diálogo entre interlocutores, donde cada parte aporta y transforma su perspectiva al escuchar y responder a la otra.

Con relación a lo anterior, las acciones para la develación, comprensión e interpretación del fenómeno de estudio se fundamentaron en el modelo fenomenológico de Husserl (1982), que se centra en la descripción y comprensión de las experiencias humanas tal como se presentan en la conciencia. Al igual, que los procesos de validez y confiabilidad a que se refiere Martínez (2006). Este enfoque busca captar la esencia del fenómeno, liberándolo de interpretaciones preconcebidas y prejuicios. A continuación, se describen las fases principales del modelo fenomenológico aplicado al planteamiento del problema presentado.

Fases de Diseño Metodológico

En el ámbito de la investigación educativa, el diseño metodológico constituye el mapa que guía al investigador en su búsqueda por comprender fenómenos complejos. En el presente estudio doctoral, titulado *"La Evaluación Formativa, teorización desde el hacer docente, una aproximación fenomenológica en escenarios de Educación Básica Primaria en Colombia"*, el diseño metodológico adquiere una relevancia central. No se limita a una simple selección de técnicas, sino que representa un entretejido coherente de decisiones ontológicas, epistemológicas, metodológicas, axiológicas y teleológicas, fundamentado en la Pentadimensionalidad propuesta por González (2008). Este enfoque permite abordar el objeto de estudio de manera integral y holística, reconociendo su naturaleza multidimensional y su profundo anclaje en contextos socioeducativos específicos, como lo es el Colegio Tibabuyes Universal.

Figura 27.

Fases y actividades de la investigación.



Nota. Tomado con relación a las características del paradigma interpretativo, teoría fundamentada y rigor científico. Elaboración Gemini.

Por consiguiente, la presente investigación se sustenta en el paradigma interpretativo, el cual pone énfasis en la comprensión de las percepciones y prácticas desde la subjetividad de los principales actores educativos (docentes, estudiantes), para poder develar y entretejer los diversos significados atribuidos a las prácticas de la evaluación formativa en el Colegio Tibabuyes Universal, puesto que se concibe la evaluación formativa como una construcción social y cultural, emergiendo de las interacciones, creencias y experiencias de los actores. Reconociendo los vínculos que existen entre el sujeto investigador y el objeto de estudio. Como investigador, asumo la responsabilidad de contextualizar el objeto, percibiéndolo y aprehendiéndolo de forma natural por medio de mis sentidos y el entendimiento que hago de él, involucrándome en el contexto natural.

1. Fase de planeación y Contextualización

Objetivo: Comprender el contexto educativo y las dinámicas evaluativas en los colegios públicos de Bogotá, en especial en el Colegio Tibabuyes Universal en la EBP.

Actividades:

- Revisión documental de políticas educativas, planes curriculares y normativas relacionadas con la evaluación formativa.
- Reconocimiento de la institución participante y establecimiento de contacto con los actores clave.
- Elaboración de un protocolo ético para garantizar la confidencialidad y el respeto por los participantes.

Figura 28.
Fase 1. Planeación y contextualización



Nota. Tomado con relación a las características del paradigma interpretativo. Elaboración de ChatGPT

2. Fase de Recolección de Información

Objetivo: Captar las percepciones, prácticas y significados atribuidos a la evaluación formativa.

Actividades:

Métodos de recolección:

- Entrevistas semiestructuradas: Aplicadas a docentes para explorar las experiencias, creencias, perspectivas, conocimientos y motivos teniendo en cuenta Strauss & Corbin (2002), tal y como se observa en los anexos A-1, A-2, A-3, A-5, A-6, A-7 y A-8.
- Grupos focales: Facilitados con estudiantes para identificar consensos y divergencias en las percepciones, teniendo en cuenta como referente metodológico a Krueger & Casey (2015), como se puede observar en los anexos A-4, A-9 y A-10. Siguiendo las orientaciones de: planeación, organización y desarrollo frente a grupos focales.

  Protocolo de Grupo Focal con Estudiantes: identificación de consensos y divergencias en las percepciones sobre la evaluación formativa: El protocolo del grupo focal fue diseñado siguiendo las cinco fases que establecen para garantizar la calidad y el rigor del proceso: la planificación, el diseño de las preguntas, la selección de los participantes, la facilitación de la sesión y el análisis de los datos.

  En la fase de planificación, se definió el propósito central del grupo focal: explorar las percepciones, los significados y las experiencias de los estudiantes de educación básica primaria en relación con las prácticas de evaluación formativa implementadas en el Colegio Tibabuyes Universal, identificando los consensos que revelan percepciones compartidas por el grupo y las divergencias que dan cuenta de la pluralidad y la singularidad de las experiencias individuales.

Se priorizó la creación de un ambiente de confianza, respeto y horizontalidad que favoreciera la participación espontánea y honesta de los estudiantes, reconociendo que la calidad de los datos obtenidos en un grupo focal depende en gran medida de las condiciones emocionales y relacionales en las que se desarrolla la sesión. Al igual, se convocó a un grupo de estudiantes de educación básica primaria del Colegio Tibabuyes Universal, atendiendo a los criterios de diversidad de género, de grado escolar y de trayectoria en la institución, en coherencia con la recomendación de Krueger & Casey (2015), de conformar grupos homogéneos en cuanto al nivel de experiencia con el tema, pero heterogéneos en cuanto a las características de los participantes, para favorecer la emergencia de perspectivas diversas y enriquecer el intercambio.

- Observaciones no participativas: Realizadas en aulas y reuniones escolares para registrar prácticas evaluativas en tiempos reales.
- Revisión documental: Incluye proyectos pedagógicos, rúbricas de evaluación y comunicaciones entre actores educativos.

Figura 29.

Fase 2. Recolección de información



Nota. Tomado con relación a las características del paradigma interpretativo. Elaboración de ChatGPT

3. Fase de Análisis Interpretativo

Objetivo: Identificar patrones, temas recurrentes y significados subyacentes en los datos recolectados.

Actividades:

Estrategia Analítica:

- Procesamiento y análisis de las evidencias: estrategia analítica de carácter inductivo e interpretativo, articulado con el enfoque fenomenológico y los procedimientos de la Teoría Fundamentada propuestos por Strauss y Corbin (2002)**.** Donde esta integración metodológica permite comprender

los significados que docentes y estudiantes atribuyen a la evaluación formativa, al tiempo que favorece la construcción progresiva de categorías conceptuales derivadas de la información recopilada.

El proceso analítico se apoyó en los procedimientos sistemáticos de la Teoría Fundamentada**,** los cuales proporcionaron una ruta metodológica para organizar, comparar e integrar la información.

- Codificación abierta y axial: Aplicando técnicas de análisis temático para categorizar datos cualitativos.

La codificación abierta es la fase inicial del análisis, orientada a la fragmentación, exploración e interpretación de los datos que se obtienen por medio de las entrevistas a docentes y el grupo focal con estudiantes. En esta etapa, los discursos son examinados de manera detallada, línea por línea, para identificar unidades de significado, conceptos iniciales, propiedades y dimensiones. A través del microanálisis y del método comparativo constante, las expresiones de los participantes son fragmentadas, comparadas y agrupadas, permitiendo la emergencia de los primeros códigos y categorías analíticas. con el propósito de identificar unidades de significado relevantes para el fenómeno de estudio.

Este proceso implica la asignación de códigos iniciales a segmentos específicos del texto, los cuales representaban ideas, percepciones, prácticas y experiencias relacionadas con la evaluación formativa. Las categorías emergieron directamente de los datos, evitando la imposición de categorías preconcebidas, lo cual permitió mantener fidelidad a las voces de los participantes.

La codificación axial corresponde a una fase de integración y reorganización de los datos o la información, en la cual se establecieron

relaciones o vínculos entre las categorías emergentes identificadas en la codificación abierta. Este proceso permite articular los códigos en torno a ejes conceptuales más amplios, favoreciendo la comprensión de la estructura del fenómeno investigado.

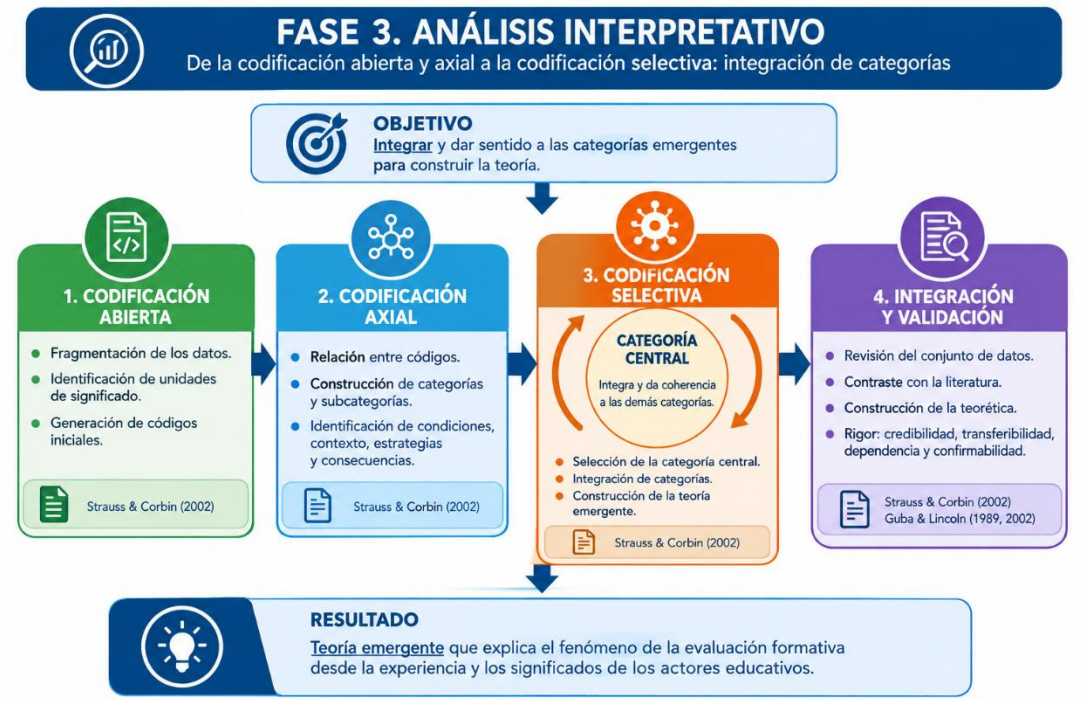
En este proceso, se analizan las condiciones, acciones/interacciones y consecuencias asociadas a cada categoría, teniendo como referente la teoría fundamentada como estrategia de procesamiento e interpretación de las evidencias siguiendo el Método Comparativo Continuo propuesto por Strauss y Corbin, comparando de manera permanente incidentes, códigos, categorías y propiedades emergentes. Esta dinámica favoreció el refinamiento conceptual de las categorías y permitió identificar patrones de convergencia y divergencia entre las perspectivas de los docentes y del grupo focal de estudiantes. De este modo, se logró identificar cómo las prácticas evaluativas de los docentes se encuentran influenciadas por factores normativos como el Sistema Institucional de Evaluación, así como por sus propias creencias pedagógicas y experiencias profesionales.

- Triangulación de la información: Articulación de evidencias o hallazgos de entrevistas, observaciones, teorías referenciales y aportes del investigador para garantizar la validez interpretativa. En otras palabras, la consistencia del proceso analítico se fortaleció mediante la triangulación de fuentes de información**,** integrando las entrevistas a docentes, el grupo focal con estudiantes, las notas de campo y el análisis documental del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE). Esta estrategia contribuyó a consolidar la credibilidad de los hallazgos y a profundizar la comprensión del fenómeno desde múltiples perspectivas.
- Contextualización interpretativa: Reinterpretar y entretejer los significados o constructos emergentes considerando los factores socioculturales y normativos del entorno escolar. Finalmente, el análisis alcanzó la

saturación teórica cuando las categorías emergentes presentaron suficiente densidad conceptual y los nuevos datos dejaron de aportar propiedades o relaciones relevantes para su desarrollo. De esta manera, fue posible consolidar una Teorización emergente que explica comprensivamente cómo se configura la evaluación formativa en la educación básica primaria, a partir de la experiencias y significados construidos por los actores educativos.

Figura 30.

Fase 3. Análisis interpretativo



Nota. Tomado con relación a las características del paradigma interpretativo, Teoría Fundamentada y Rigor Científico. Elaboración de ChatGPT

4. Fase de Validación y Retroalimentación

Objetivo: Asegurar la credibilidad de los hallazgos y su pertinencia para el contexto educativo.

Actividades:

- Criterios de Auditabilidad y credibilidad: La entrevista una vez transcrita es presentada a los informantes para su validez, y así realicen la respectiva firma del formato de Participación y compromiso co-investigativo (ver anexos A-1, A-2, A-3) como testimonio, que lo presentado son sus visiones y respuesta sin aportes o sesgos por parte del investigador, teniendo en cuenta lo expresado por Guba E. &. (1982), Sandelowski (1986) y González (2008). En el caso del grupo focal se tiene las consideraciones propuestas por Krueger & Casey (2015), como se puede observar en los anexos A-4.
- Presentación preliminar de los hallazgos a los participantes clave para obtener retroalimentación.
- Incorporación de ajustes en los análisis con base en las observaciones de los actores educativos.

Figura 31.
Fase 4. Validación y retroalimentación



Nota. Tomado con relación a las características del paradigma interpretativo, Teoría Fundamentada y Rigor Científico. Elaboración de ChatGPT

5. Fase de Sistematización y Divulgación

Objetivo: Socializar los resultados de la investigación y proponer recomendaciones prácticas.

Actividades:

- Elaboración de un informe final que sintetice hallazgos y conclusiones.
- Desarrollo de talleres con comunidades educativas para implementar mejoras basadas en los resultados, después de ser sustentada y aprobada el estudio.
- Difusión académica mediante publicaciones en revistas especializadas y presentaciones en congresos educativos.

Figura 32.
Fase 5. Sistematización y Divulgación



Nota. Tomado con relación a las características del paradigma interpretativo, Teoría Fundamentada y Rigor Científico. Elaboración de ChatGPT

Técnicas e instrumentos de recolección de información

En el desarrollo de la presente investigación doctoral, orientada desde un enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y diseño fenomenológico, la recolección de la información se concibe como un proceso dialéctico e inductivo que trasciende la mera obtención de datos, para situarse en la construcción progresiva de significados. En este sentido, la selección de técnicas e instrumentos (guiones de entrevistas, ver anexos A-5 y A-9) se articula de manera coherente con los postulados de la teoría fundamentada, particularmente desde los planteamientos de Strauss & Corbin (2002), quienes proponen un proceso sistemático de generación teórica a partir de la información suministrada por los participantes.

De acuerdo con esta perspectiva, la recolección de la información no se desarrolla de forma lineal, sino que se encuentra en constante interacción con el análisis, mediante el método comparativo continuo de Strauss & Corbin (2002), pág 121. Esto implica que los datos recolectados a través de entrevistas semiestructuradas, observaciones, grupos focales y revisión documental son simultáneamente codificados, comparados y conceptualizados, permitiendo la emergencia de categorías teóricas.

Tal como se plantea en el estudio, “para la recolección y recopilación de los datos es necesaria la observación, exploración y revisión de diversos documentos como entrevistas semiestructuradas, observaciones, grupos focales, entre otras”, lo cual se corresponde con la lógica de triangulación y saturación teórica propuesta por Strauss y Corbin (2002). Estas técnicas permiten acceder a la información, al igual que contribuyen a configurar los insumos fundamentales para los procesos de codificación abierta, axial y selectiva, los cuales son ejes centrales como técnica procedimental de análisis de la teoría fundamentada.

Tabla 4.

Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Técnica de recolección	Instrumento	Propósito de la investigación	Tipo de información	Relación con Teoría Fundamentada
Entrevista semiestructurada	Guion de entrevista semiestructurada	Develar las experiencias, significados y percepciones de los docentes sobre la evaluación formativa.	Discursos, narrativas, creencias, interpretaciones.	Favorece la codificación abierta**:** fragmentación de datos en unidades de significado, identificación de conceptos y primeras categorías emergentes.
Observación participante	Guía de observación y diario de campo.	Comprender las prácticas evaluativas en el contexto real del aula y las interacciones pedagógicas	Conductas, interacciones, dinámicas de aula, lenguaje no verbal.	Aporta a la codificación axial**:** permite establecer relaciones entre categorías (condiciones, acciones/interacciones, consecuencias).
Grupos focales	Protocolo de grupo focal	Generar discusión colectiva y contrastar percepciones entre actores educativos.	Opiniones compartidas, consensos, tensiones, significados colectivos.	Contribuye a la densificación categorial y a la saturación teórica mediante comparación de perspectivas.
Revisión documental	Matriz de análisis documental	Analizar coherencia entre discurso institucional, normativas y prácticas evaluativas.	Documentos oficiales, planes, informes, políticas educativas.	Permite la triangulación teórica y el contraste entre categorías emergentes y referentes formales.
Registro reflexivo	Diario de campo	Registrar interpretaciones, reflexiones y decisiones del investigador durante el proceso.	Notas analíticas, ideas emergentes, hipótesis iniciales.	Fundamental para la codificación selectiva**:** construcción de la categoría central y articulación teórica.
Triangulación metodológica	Matriz de triangulación	Integrar y contrastar la información proveniente de diferentes técnicas e informantes.	Convergencias, divergencias y complementariedades.	Fortalece el método comparativo continuo y la validación de categorías emergentes.

Nota. Elaboración del autor.

En la tabla anterior, se evidencia la articulación coherente entre las técnicas e instrumentos de recolección de información y los procesos analíticos propios de la Teoría Fundamentada. Cada técnica no solo cumple una función descriptiva, sino que se integra activamente en la construcción teórica, permitiendo el tránsito desde la codificación abierta hasta la codificación selectiva. De esta manera, la investigación garantiza un proceso sistemático, riguroso y reflexivo, en el cual la información recolectada se transforma progresivamente en categorías conceptuales que sustentan la teorización emergente sobre la evaluación formativa, teniendo en cuenta las fases de la investigación anteriormente mencionadas.

Sustento Bioético

La investigación social tiene como objetivo comprender mejor los comportamientos, actitudes, estructuras, entre otras de las sociedades humanas, ya que la mayoría de investigaciones sociales abordan temas de gran trascendencia para las comunidades y por ende a la sociedad, teniendo como propósito principal contribuir con el diseño y creación de políticas públicas para subsanar las dificultades de una comunidad en específico, sin embargo, este tipo de investigación no está exenta de riesgos éticos, especialmente cuando implica la participación de individuos, participantes y comunidades.

En esta medida, la investigación social está ligada al valor social, el cual, se refiere a el impacto positivo que una acción, decisión, política o proyecto tiene en la sociedad, para el beneficio de una comunidad en particular o en general. Y es aquí, que se presenta una dicotomía, puesto que el valor social se manifiesta en mejoras directas para las comunidades, como la creación de empleo, el acceso a servicios básicos (salud, educación, vivienda), y la mejora de infraestructuras; acciones que promueven la equidad y la inclusión; iniciativas que favorecen el desarrollo sostenible; proyectos y políticas que mejoran la calidad de vida. En otras palabras, y como lo menciona Santí (2016), el valor social abarca un amplio conjunto de beneficios que pueden ser perceptibles o no, y que

contribuyen al bienestar colectivo, y esto no implica que queden exentas de una evaluación ética por los riesgos que puede ocasionar la investigación social.

Teniendo en cuenta lo anterior, uno de los principales riesgos éticos señalados por Santí (2016), es el daño psicológico y emocional que pueden sufrir los participantes. La investigación social a menudo implica la exploración de temas sensibles, como la violencia, la discriminación y la pobreza. Los participantes pueden revivir traumas o experimentar estrés emocional al discutir estas experiencias de su vida. En este sentido, se ha comprobado que han existido daños de grandes dimensiones en comunidades a causa de algunas investigaciones sociales, que han tenido como fin un valor social, pero que no han sido informadas de forma adecuada frente a los propósitos de la investigación, y por ende invitar a que participen y autoricen dicha participación, para poder realizar el estudio (ver anexos A-1, A-2, A-3 y A-4).

La evaluación ética, desde la mirada de Santí (2016), se centra en el respeto de las personas que forman parte de la investigación. El consentimiento informado es una piedra angular de la ética en la investigación social. Los participantes deben ser completamente informados sobre la naturaleza, el propósito, los riesgos y los beneficios del estudio antes de consentir en participar. Además, este consentimiento debe ser voluntario y sin coerción. Los investigadores deben estar atentos a las dinámicas de poder, que pueden influir en la decisión de los participantes y garantizar que el consentimiento se obtenga de manera justa.

En conclusión, el sustento bioético del proyecto garantiza que el proceso investigativo sea respetuoso, inclusivo y justo con los participantes del Colegio Tibabuyes Universal, donde a cada participante se le entregó un consentimiento informado sobre la investigación "*LA EVALUACIÓN FORMATIVA, TEORIZACIÓN DESDE EL HACER DOCENTE UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA EN ESCENARIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA*". En el caso de los estudiantes, se les entregó a los acudientes el consentimiento informado para que sean ellos los que

autoricen la participación de los niños y niñas, como se evidenciará en los anexos del presente estudio. Además de cumplir con los estándares éticos, esta perspectiva refuerza la legitimidad de los resultados obtenidos y promueve una práctica investigativa honesta y responsable como lo indica Anijovich (2017), que contribuye al bienestar de la comunidad educativa y a la generación de conocimiento transformador (ver anexos A-1, A-2, A-3 y A-4).

Criterios de Rigurosidad Científica en la Investigación Cualitativa

En la investigación cualitativa, y específicamente en el marco del estudio fenomenológico sobre la evaluación formativa en el Colegio Tibabuyes Universal, la validez no se mide bajo los cánones de la estadística o la generalización universal, sino a través de la rigurosidad metodológica. Siguiendo a Guba & Lincoln, Y. (1985) y (Castillo & Vasquéz, M. (2003), se establecen los siguientes criterios como: Auditabilidad, Confirmabilidad, Verificabilidad y Fiabilidad (Credibilidad), para garantizar que los hallazgos sean un reflejo fiel de la realidad estudiada.

Auditabilidad

La Auditabilidad se refiere a la capacidad de otro investigador para seguir la "pista de decisiones" o la ruta lógica que el autor ha tomado a lo largo del estudio. Según Guba E. &. (1982), un estudio es auditable si se dejan huellas claras de las decisiones tomadas desde la fase de planeación hasta la sistematización de resultados.

En esta investigación, la Auditabilidad se garantiza mediante la descripción exhaustiva de la Pentadimensionalidad presentada por González (2008). El registro detallado de las entrevistas a profundidad, los diarios de campo de las observaciones no participativas y el proceso de codificación (abierta y axial) permite que terceros comprendan la lógica de la construcción teórica emergente, asegurando que el proceso sea transparente y replicable en su lógica procedimental (ver anexos A-6, A-7, A-8, A-10).

Confirmabilidad

La confirmabilidad guarda una estrecha relación con la objetividad del investigador dentro de la subjetividad inherente al enfoque cualitativo. Se refiere a la garantía de que los datos y las interpretaciones de la investigación no son invenciones del investigador, sino que provienen directamente de los informantes clave (docentes y estudiantes), por tal motivo, a cada participante se le entregó un consentimiento informado frente al estudio de la EF, y de la respectiva transcripción fidedigna de las entrevistas semiestructuradas, como se muestra en los anexos.

Sustentado en la hermenéutica de Gadamer H. (1998), este criterio busca neutralizar los sesgos mediante la confrontación constante. En este proyecto, la confirmabilidad se alcanza mediante la validación con los participantes (Fase 4), donde los hallazgos preliminares se presentan a los actores del Colegio Tibabuyes Universal para asegurar que los significados extraídos coincidan con sus vivencias reales sobre el proceso evaluativo.

Verificabilidad

La verificabilidad es el criterio que permite contrastar los resultados obtenidos con la realidad observada y con otros marcos teóricos o normativos. Morse, Barret, Maya, Olson, & Spiers (2002), sugieren que la verificación es un proceso intrínseco a la investigación que permite corregir la dirección del estudio si los datos no son consistentes.

En el presente estudio, este criterio se vislumbra a través de la Triangulación de Información. Al cruzar lo que dicen las políticas educativas (revisión documental), lo que expresan los docentes (entrevistas), lo que manifiestan los estudiantes (Grupo focal) y lo que sucede en el aula (observación), se logra una verificación cruzada que otorga solidez a la interpretación fenomenológica de la EF. (Anexos A-6, A-7, A-8 y A-10)

Fiabilidad (Credibilidad)

En el contexto cualitativo, la fiabilidad se entiende como credibilidad. Un estudio es creíble cuando presenta hallazgos que son reconocibles como "verdaderos" por las personas que experimentaron el fenómeno. En este sentido, Sandelowski (1986), afirma que la credibilidad se logra cuando los lectores pueden identificar las experiencias humanas descritas como si fueran propias.

Para asegurar la fiabilidad, esta tesis emplea el compromiso prolongado con el campo y la observación persistente. Al involucrarse de forma natural en el entorno educativo del colegio, el investigador logra capturar la complejidad de las prácticas evaluativas en tiempo real. La riqueza de las descripciones fenomenológicas para la categorización sistemática, aseguran que los resultados sean un reflejo fiel y denso de la realidad vivida por los actores sociales educativos del Colegio Tibabuyes Universal.

Tabla 5.

Criterios de Rigurosidad Científica en la investigación Cualitativa

Criterio	Sustento Estratégico en la investigación EF
Auditabilidad	Descripción de las fases del diseño y el registro detallado de las entrevistas semiestructuradas, los diarios de campo de las observaciones no participativas y el proceso de codificación (abierta y axial).
Confirmabilidad	Consentimiento informado frente al estudio de la EF y transcripción fidedigna de las entrevistas semiestructuradas de los participantes; Retroalimentación de los hallazgos con docentes y estudiantes.
Verificabilidad	Triangulación entre documentos, entrevistas y observaciones.
Fiabilidad	Capturar la complejidad de las prácticas evaluativas e identificar las experiencias humanas descritas como si fueran propias, descripciones densas.

Nota. Elaboración del autor.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

El presente apartado da cuenta del proceso de análisis e interpretación de la información emergentes a partir de las entrevistas a profundidad realizadas a docentes de educación básica primaria y del grupo focal con estudiantes y la observación directa, en el marco del estudio titulado *"La evaluación formativa, teorización del hacer docente: una aproximación fenomenológica en escenarios de educación básica primaria en Colombia"*, más exactamente en el Colegio Tibabuyes Universal, sede A, jornada mañana.

El análisis e interpretación de los hallazgos se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter fenomenológico, orientado a la comprensión de los significados que los actores educativos otorgan a sus experiencias vividas en torno a la evaluación formativa, particularmente en relación con el Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE). Tal como lo plantea Husserl (1998), la fenomenología permite aproximarse a la esencia del fenómeno tal como es vivido por los sujetos, suspendiendo juicios previos para dar lugar a la voz de los participantes.

De manera complementaria, el proceso de análisis e interpretación de la información se apoyó en los postulados de la teoría fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002), siguiendo las fases de codificación abierta, axial y selectiva, lo cual permitió identificar categorías emergentes, establecer relaciones entre ellas y construir

una comprensión integrada del fenómeno estudiado. Este procedimiento posibilitó que las categorías no fueran impuestas a priori, sino que emergieran de manera inductiva a partir del discurso de los participantes, respetando la naturaleza interpretativa del estudio.

Figura 33.

Protocolo de Análisis de los Hallazgos según Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002)



Nota. Tomado con relación a las características del paradigma interpretativo, Teoría Fundamentada y Rigor Científico.

4.1 Caracterización de los informantes clave y fuentes de información

Las fuentes de información estuvieron constituidas por tres docentes de educación básica primaria y un grupo focal conformado por siete (7) estudiantes del mismo nivel educativo, pertenecientes a una institución educativa de carácter público del sector de la localidad de Suba en Bogotá-Colombia. Las entrevistas docentes permitieron profundizar en las concepciones, prácticas y tensiones que se configuran en torno a la evaluación

formativa desde el hacer docente, mientras que el grupo focal posibilitó comprender la experiencia evaluativa desde la voz de los estudiantes, como sujetos directamente implicados en el proceso. Además del proceso de observación que contribuye a percibir las actividades y las interacciones que tienen los actores sociales (estudiantes-maestros) frente al fenómeno de estudio EF.

Tabla 6.

Características de los informantes clave y pertinencia para el estudio.

GRUPO DE INFORMANTES	IDENTIFICACIÓN/ SEUDÓNIMO	PERFIL Y PERTINENCIA PARA EL ESTUDIO
Informante	Docente 1	Docente de Educación Básica Primaria, con posgrado en especialidad. Su área de enseñanza es Ciencias Sociales y Ética, desde grado tercero a quinto. Lleva laborando en el sector oficial más de veinte años, y en el Colegio Tibabuyes Universal lleva diecinueve (19) años. Es del Decreto 2277 de 1979. Aporta una visión centrada en el apoyo pedagógico y la adaptación de la evaluación a las necesidades sociales de los niños. (ver anexo A-1)
Informante	Docente 2	Docente de EBP, con posgrado en Maestría y actualmente está cursando el doctorado en una Universidad de México de forma virtual. En el sector oficial lleva aproximadamente catorce (14) años y en el Colegio Tibabuyes Universal lleva siete (7) años. Es del Decreto 1278 de 2002. Ella está encargada del área de Educación Física de grado tercero a quinto. Aporta una mirada reflexiva sobre el rigor institucional, el tiempo y la aplicación de lineamientos de calidad en el aula. (ver anexo A-2)
Tabla 6. (cont.) Informante	Docente 3	Docente de Educación Básica Primaria, con posgrado en especialidad. Su área de desempeño es Matemáticas de grado tercero a quinto. Ingresó por la misma fecha que la Docente 1., y en el Colegio Tibabuyes Universal lleva trece (13) años. Es del Decreto 2277 de 1979. Proporciona elementos sobre la transición de lo cualitativo a lo cuantitativo y el uso de estrategias como "alcanzar la estrella". (ver anexo A-3)

Grupo Focal	Hablantes (Estudiantes)	Siete (7) estudiantes de grado quinto de primaria del Colegio Tibabuyes. Constituidos en cinco (4) niños y tres (3) niñas, que durante los meses entre agosto a octubre apoyaron el estudio. Sus edades oscilan entre los diez (10) a (11) años, y que fueron autorizados con el consentimiento informado de sus representantes. (Ver anexo A-4) Aportan la vivencia directa del aprendizaje, sus gustos por las actividades lúdicas y su sentir frente a la evaluación. Llevan en la institución entre un (1) y (5) cinco años. (ver anexo A-4)

Nota. Elaboración del autor.

Esta diversidad de voces favoreció un ejercicio de triangulación metodológica y discursiva, permitiendo contrastar percepciones, convergencias y divergencias en torno al fenómeno de estudio, aspecto fundamental en la investigación cualitativa para fortalecer la credibilidad y la validez interpretativa de los hallazgos (Strauss & Corbin, 2002), como se observa en los anexos del presente estudio.

Figura 34.

Protocolo de entrevista: Docentes y estudiantes.



Nota. Tomado con relación a las características del paradigma interpretativo, y los Anexos. Elaboración Gemini.

Adicionalmente, se recurrió como recurso documental del Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE) del Colegio Tibabuyes Universal como fuente de información secundaria, en tanto que este documento constituye el referente normativo e institucional que enmarca y regula las prácticas evaluativas de los actores participantes, permitiendo contrastar el deber ser institucional con la experiencia vivida que emergió de las entrevistas y el grupo focal.

4.2 Codificación abierta: aproximación inicial a los significados emergentes

A partir de la lectura comprensiva y reiterada de las entrevistas (ver anexos A-6, A-7, A-8 y A-10), se realizó un proceso de codificación abierta, orientado a identificar unidades de significado presentes en los relatos de los participantes. Este proceso permitió reconocer expresiones recurrentes asociadas a la experiencia evaluativa, así como tensiones, valoraciones y sentidos atribuidos al Sistema de Evaluación Institucional (SIEE) del Colegio Tibabuyes Universal y al proceso de evaluación.

Tabla 7.

Matriz de correspondencia entre propósitos de investigación y preguntas de la entrevista de los informantes clave (Docentes) para codificación abierta

Propósito específico de la investigación	Pregunta orientadora de la entrevista	Intencionalidad analítica para la codificación abierta
1. Caracterizar las prácticas del hacer docente relacionadas con la evaluación formativa en Educación Básica Primaria.	**Pregunta 1. (P1)** ¿Cómo interpreta usted el Sistema Institucional de Evaluación (SIEE) del colegio en relación con su práctica docente y con la formación integral de los estudiantes? **Pregunta 2. (P2)** ¿Cuál es su valoración sobre el proceso de evaluación implementado en la institución? Considere fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que influyen en la calidad educativa.	Identificar las concepciones iniciales del docente sobre el SIEE, su apropiación y la manera como orienta las prácticas evaluativas cotidianas. Caracterizar las percepciones docentes sobre el proceso evaluativo institucional, identificando fortalezas, limitaciones y oportunidades de mejora.
2. Interpretar las prácticas pedagógicas que configuran la evaluación formativa desde la experiencia vivida de los docentes. **Tabla 7. (cont.)**	**Pregunta 3. (P3)** ¿Qué dimensiones o elementos evidencian una adecuada articulación entre el SIEE y el modelo pedagógico institucional? ¿Qué aspectos percibe con poca correspondencia? **Pregunta 4. (P4)** En el marco del proceso de evaluación diagnóstica y formativa, ¿qué características del SIEE permiten	Interpretar la relación entre el SIEE y el modelo pedagógico desde la experiencia del docente. Comprender cómo los docentes desarrollan la evaluación

	evaluar de manera pertinente a los estudiantes?	diagnóstica y formativa y cómo la articulan con el aprendizaje y la calidad educativa.
3. Develar las concepciones, creencias, valores y significados que los docentes atribuyen a la evaluación formativa.	**Pregunta 5. (P5)** Desde su experiencia, ¿qué aspectos considera que caracterizan un proceso adecuado y pertinente de evaluación formativa en educación primaria? **Pregunta 6. (P6)** ¿Qué elementos deberían ser considerados en el desarrollo actual de la evaluación educativa para que esta contribuya efectivamente a alcanzar niveles más altos de calidad educativa?	Identificar los significados atribuidos a la evaluación, las creencias pedagógicas y los valores que orientan el hacer docente. Interpretar las concepciones docentes sobre los cambios necesarios para fortalecer la evaluación educativa y su contribución a la calidad.
4. Configurar elementos teóricos emergentes sobre la evaluación formativa desde el hacer docente.	**Pregunta 5. (P5)** Desde su experiencia, ¿qué aspectos considera necesario fortalecer o transformar para consolidar una evaluación verdaderamente formativa en la Educación Básica Primaria?	Identificar propuestas, reflexiones y elementos emergentes que aporten a la construcción de la Teorización derivada de la investigación.
	Pregunta 7. (P7) ¿Qué características identifica usted en la evaluación formativa que se aplica —o que debería aplicarse— en la educación básica primaria? ¿De qué manera estas características podrían incidir en la mejora de la calidad educativa?	Determinar elementos emergentes, propuestas y significados que contribuyan a la construcción de la Teorización sobre la evaluación formativa desde el hacer docente.

Nota. Elaboración del autor.

En el caso de los docentes (Tabla 7), las preguntas de la entrevista en profundidad fueron diseñadas de manera que cada una respondiera de manera directa a uno o varios de los propósitos específicos del estudio, garantizando que la información recolectada fuera pertinente, focalizada y teóricamente relevante para la construcción de la teorización emergente.

Tabla 8.

Matriz de correspondencia entre propósitos de investigación y preguntas de la entrevista de los informantes clave (Grupo focal, estudiantes) para codificación abierta

Propósito específico de la investigación	Pregunta orientadora de la entrevista	Intencionalidad analítica para la codificación abierta
1. Caracterizar las prácticas del hacer docente relacionadas con la evaluación formativa en Educación Básica Primaria.	**Pregunta 1. (P1)** ¿Cómo entienden la evaluación que hace el colegio?	Identificar la comprensión general que tienen los estudiantes sobre la evaluación escolar.

Tabla 8. (cont.)		
	Pregunta 9. (P9) ¿Qué significa para ustedes la evaluación que aparece en el SIEE institucional? **Pregunta 11. (P11)** ¿Alguna vez un profesor o profesora les ha explicado qué es el Sistema de Evaluación del colegio (SIEE)? ¿Qué recuerdan o qué entienden de eso? **Pregunta 10**. **(P10)** ¿Saben para qué sirve el SIE en su colegio? ¿Por qué creen que es importante? **Pregunta 2. (P2)** Cuando escuchan que les hablan del SIE o de la evaluación del colegio, ¿qué piensan o qué entienden que significa?	Reconocer los significados, percepciones y conocimiento que los estudiantes atribuyen al SIEE y a la evaluación institucional. Caracterizar el nivel de socialización y apropiación del SIEE por parte de los estudiantes.
2. Interpretar las prácticas pedagógicas que configuran la evaluación formativa desde la experiencia vivida de los docentes.	**Pregunta 3. (P3)** ¿Cómo les gustaría que los profesores les explicaran el SIE y la evaluación para que fuera más fácil de entender?	Interpretar las expectativas de los estudiantes frente a la comunicación del proceso evaluativo.
	Pregunta 5. (P5) ¿Cómo les gustaría que los profesores les explicaran el SIE y la evaluación para que fuera más fácil de entender?	Comprender las experiencias positivas y negativas asociadas a las prácticas evaluativas.
	Pregunta 14. (P14) En sus clases, ¿cómo suelen evaluarlos los profesores?	Identificar las estrategias e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes desde la perspectiva estudiantil.
	Pregunta 6. (P6) ¿Sienten que la evaluación toma en cuenta a todos los estudiantes o solo a los que son más adelantados?	Interpretar las percepciones sobre inclusión, equidad y pertinencia de las prácticas evaluativas.
	Pregunta 8. (P8) ¿A ustedes los hacen partícipes de la evaluación? Pueden explicar de qué forma.	Analizar el nivel de participación estudiantil en los procesos de evaluación formativa.
3. Develar las concepciones, creencias, valores y significados que los docentes atribuyen a la evaluación formativa.	**Pregunta 7. (P7)** ¿Para ustedes, para qué sirve la evaluación?	Identificar los significados atribuidos a la evaluación desde la experiencia estudiantil.
	Pregunta 12. (P12) ¿Algún profesor o profesora les ha explicado por qué se hace la evaluación? ¿Qué opinan de lo que les han dicho?	Comprender las creencias y valoraciones construidas a partir de las explicaciones de los docentes.
4. Configurar elementos teóricos emergentes sobre la evaluación formativa desde el hacer docente.	**Pregunta 4. (P4)** Si pudieran cambiar algo de la evaluación, ¿qué cambiarían y cómo eso les ayudaría a aprender mejor? **Pregunta 13. (P13)** ¿Qué mejorarían de la evaluación que hacen en el colegio?	Identificar propuestas (elementos emergentes) de transformación que aporten a la construcción de la Teorización emergente.

Nota. Elaboración del autor.

Las matrices de correspondencia presentadas en las Tablas 7 y 8 permiten evidenciar la conexión metodológica que articula los propósitos de la investigación, las preguntas formuladas a los informantes clave y las primeras categorías emergentes del proceso de codificación abierta.

De igual manera, las preguntas orientadoras del grupo focal con estudiantes (Tabla 8) fueron estructuradas para capturar la experiencia vivida de los niños y niñas frente al fenómeno evaluativo, reconociendo que su voz no solo complementa, sino que interpela y enriquece los significados expresados por los docentes, revelando tensiones, convergencias y matices que difícilmente podrían ser captados desde una sola fuente de información. En conjunto, ambas matrices confirman que la codificación abierta desarrollada en esta investigación no fue un ejercicio mecánico de etiquetado de datos, sino un proceso analítico riguroso, sistemático y teóricamente orientado, mediante el cual emergieron los primeros códigos y categorías que, a través del Método Comparativo Continuo de Strauss y Corbin (2002), fueron progresivamente depurados, relacionados y abstraídos hasta configurar las categorías axiales y la categoría central que sostienen la Teorización propuesta en la presente investigación doctoral.

Tabla 9.

Matriz de análisis de la entrevista a profundidad de informante clave D1 (codificación abierta).

PROPÓSITO ESPECÍFICO 1. Caracterizar las prácticas del hacer docente relacionadas con la evaluación formativa en la educación básica primaria del Colegio Tibabuyes Universal.				
Pregunta (P)	**Respuesta textual informante**	**Unidad de significado**	**Codificación abierta**	**Memo analítico**
Pregunta 1. (P1) ¿Cómo interpreta usted el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) del colegio en relación con su práctica docente y con la formación integral de los estudiantes?	(00:33) La evaluación es una herramienta... para que el estudiante desarrolle sus habilidades	La evaluación es concebida como un medio para favorecer el desarrollo de capacidades.	Evaluación como herramienta para el desarrollo	La docente atribuye a la evaluación una función pedagógica orientada al fortalecimiento de las habilidades del estudiante, superando la visión

Tabla 9. (cont.)				exclusivamente calificadora.
	(00:33) ...el espíritu dentro de la institución es que sea formativa, que sea integral...	La evaluación institucional se fundamenta en un enfoque formativo e integral.	Concepción formativa de la evaluación	La comprensión del SIEE se relaciona con una visión integral que incorpora múltiples dimensiones del desarrollo humano.
	(0:33) ...apunta a las diversas dimensiones del estudiante. El ser, el saber y el hacer.	La evaluación considera dimensiones cognitivas, personales y procedimentales.	Integralidad de la evaluación	La docente reconoce que la evaluación debe valorar el desarrollo integral del estudiante y no limitarse al desempeño académico.
	(0:33) No queremos que se centre en la parte cuantitativa, sino en la parte cualitativa.	Se privilegia la valoración cualitativa sobre la cuantificación.	Predominio de la valoración cualitativa	El discurso evidencia una postura favorable hacia la evaluación formativa, donde el proceso adquiere mayor importancia que la calificación.
	(1:39) Procuro realizarlo... aunque... a veces se le da mayor preponderancia a la parte cuantitativa	Existe tensión entre el ideal formativo y las exigencias institucionales de calificación.	Tensión entre evaluación cualitativa y cuantitativa	La práctica docente intenta responder al enfoque formativo, aunque reconoce la influencia de exigencias institucionales centradas en la cuantificación.
	(1:39)Debemos procurar fortalecer... la parte del ser, de los valores y del desarrollo personal	La evaluación favorece el desarrollo personal y la formación en valores.	Evaluación orientada al desarrollo humano	La evaluación es comprendida como un proceso que contribuye a la formación integral mediante el fortalecimiento de valores y competencias sociales.

Tabla 9. (cont.)				
Pregunta 2. (P2) ¿Cuál es su valoración sobre el proceso de evaluación implementado en la institución? Considere fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que influyen en la calidad educativa.	(2:40) Yo acudo al proceso que lleva el estudiante.	La evaluación se centra en el seguimiento del proceso de aprendizaje.	Seguimiento permanente del aprendizaje	La docente privilegia la observación continua del progreso del estudiante sobre la valoración de resultados aislados.
	(2:40) Tenemos unos grupos grandes… de 34 estudiantes y a veces se dificulta valorarlos de manera más personalizada.	El tamaño de los grupos limita el seguimiento individual.	Limitaciones por número de estudiantes	Se evidencia una condición institucional que dificulta el desarrollo pleno de una evaluación formativa individualizada.
	(2:40) Uno procura evaluarlos teniendo en cuenta sus habilidades, sus avances…	La evaluación reconoce el progreso individual de cada estudiante.	Valoración de los avances individuales	La docente adapta la evaluación considerando las diferencias individuales y el progreso alcanzado por cada estudiante.
	(2:40) ...si hay algunas dificultades, buscar estrategias para que mejoren.	La evaluación conduce a implementar acciones de mejoramiento.	Evaluación para la mejora	La evaluación cumple una función reguladora al orientar decisiones pedagógicas para superar las dificultades detectadas.
	(2:40) Es importante que los niños tengan conocimiento acerca de qué es lo que uno los está evaluando..	Los estudiantes deben conocer los criterios de evaluación.	Comunicación de criterios de evaluación	La claridad sobre los criterios fortalece la autonomía y favorece la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Tabla 9. (cont.)	(2:40) ...para que tengan mayor autonomía y conocimiento.	La evaluación promueve la autonomía del estudiante.	Autonomía en el aprendizaje	La docente reconoce que la evaluación formativa debe favorecer procesos de autorregulación y responsabilidad frente al aprendizaje.
	(2:40) No hay que sacralizar la parte cognitiva...	El aprendizaje trasciende el rendimiento académico.	Valoración de dimensiones no cognitivas	La evaluación incorpora aspectos emocionales, sociales y personales como parte del desarrollo integral.
	(2:40) ...también la parte de su desarrollo personal, sus habilidades emocionales, intelectuales y sociales.	La evaluación integra dimensiones emocionales y sociales.	Desarrollo socioemocional	La docente amplía el sentido de la evaluación hacia el reconocimiento de competencias socioemocionales indispensables para la formación integral.
	(4:19) La participación de los padres, los estudiantes y los docentes... tenemos claro qué es lo que vamos a evaluar.	La participación de la comunidad fortalece el proceso evaluativo.	Participación de la comunidad educativa	La evaluación adquiere un carácter participativo al involucrar a diferentes actores del proceso educativo.
	(4:19) Los indicadores son generales para toda la institución... no se ajustan completamente a las necesidades de un grupo.	Los criterios institucionales son homogéneos y poco contextualizados.	Rigidez de los indicadores institucionales	La docente identifica una brecha entre los lineamientos institucionales y las necesidades particulares de los estudiantes.
	(6:03) La falta de apoyo de los padres... es una amenaza.	El acompañamiento familiar influye en los resultados del aprendizaje.	Escaso acompañamiento familiar	La participación de las familias emerge como un factor determinante para el éxito de la evaluación formativa.

Tabla 9. (cont.)	(6:03) Deberíamos tener mayores recursos tecnológicos…	La disponibilidad de recursos condiciona la evaluación.	Limitaciones de recursos pedagógicos	La docente relaciona la calidad de la evaluación con las condiciones materiales y tecnológicas de la institución.
	(6:03) Podríamos involucrar más a los padres…	La participación familiar puede fortalecer el aprendizaje.	Corresponsabilidad familia–escuela	La docente propone fortalecer la relación entre escuela y familia como estrategia para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

PROPÓSITO ESPECÍFICO 2. Interpretar las prácticas pedagógicas que configuran la evaluación formativa desde la experiencia vivida de los docentes.

Pregunta (P)	**Respuesta textual informante**	**Unidad de significado**	**Codificación abierta**	**Memo analítico**
Pregunta 3. (P3) ¿Qué dimensiones o elementos evidencian una adecuada articulación entre el SIE y el modelo pedagógico institucional?	(8:58) Bueno, allá trabajamos la dimensión lúdica. La dimensión lúdica apunta a que el estudiante de una manera creativa pueda adquirir el conocimiento y se apropie del conocimiento.	La dimensión lúdica favorece la apropiación significativa del conocimiento.	Lúdica como mediación pedagógica	La docente interpreta que la lúdica constituye un elemento articulador entre el modelo pedagógico y la evaluación, favoreciendo aprendizajes significativos desde la experiencia del estudiante.
	(8:58) También puede ser la dimensión investigativa... que se les den los primeros rudimentos o instrumentos para que se inquieten, se pregunten y busquen nuevas fuentes.	La investigación fortalece la autonomía intelectual del estudiante.	Investigación como estrategia formativa	La práctica evaluativa incorpora procesos investigativos que estimulan la curiosidad y la construcción autónoma del conocimiento.
	(8:58) Pienso que esas dos: la lúdica y la investigación.	La articulación del modelo pedagógico se sustenta en la lúdica y la investigación.	Articulación pedagógica mediante lúdica e investigación	Emergen dos dimensiones centrales que caracterizan la práctica evaluativa de la docente y su

Tabla 9. (cont.)				comprensión del modelo institucional.
	(10:14) Puede ser de pronto que a veces hay una desconexión entre el instrumento de evaluación y la metodología.	Existe falta de coherencia entre la metodología utilizada y la forma de evaluar.	Desarticulación entre metodología y evaluación	La docente identifica una tensión entre la planificación metodológica y los instrumentos empleados para valorar el aprendizaje.
	(10:14) A veces uno planea a nivel teórico, pero en la práctica resultan otras necesidades diferentes	La realidad del aula exige modificar la planificación inicial.	Flexibilidad pedagógica	La práctica docente requiere ajustes permanentes para responder a las necesidades reales del contexto escolar.
	(10:14) Entonces toca adaptar para que fluya el aprendizaje en los estudiantes.	La evaluación debe adaptarse al contexto para favorecer el aprendizaje.	Adaptación de la evaluación al contexto	La docente concibe la evaluación como un proceso dinámico que debe responder a las características y necesidades de los estudiantes.
Pregunta 4. (P4) En el marco del **Tabla 9. (cont.)**	(11:15) Bueno, este tiene un	El SIEE se fundamenta en un	Enfoque formativo del SIEE	La docente reconoce que el principio orientador
proceso de evaluación diagnóstica y formativa, ¿qué características del SIEE considera que permiten evaluar de manera pertinente a los estudiantes?	enfoque que es formativo.	enfoque formativo.		del sistema institucional es favorecer el aprendizaje y no únicamente calificar.
	(11:15) A veces se les hace un mal a los estudiantes al no tener en cuenta el diagnóstico que se debe hacer	La evaluación diagnóstica es indispensable para orientar el aprendizaje.	Importancia de la evaluación diagnóstica	El diagnóstico emerge como condición necesaria para comprender las necesidades reales del estudiante antes de intervenir pedagógicamente.

Tabla 9. (cont.)	(11:15)Se puede hacer una retroalimentación... cuando uno tiene unos resultados de una evaluación dice: estas son sus fortalezas o presentan estas dificultades	La evaluación permite identificar fortalezas y dificultades.	Retroalimentación del aprendizaje	La docente atribuye a la retroalimentación una función reguladora que orienta el mejoramiento continuo del aprendizaje.
	(11:15)¿Puedo acudir a otra metodología, otra didáctica para que superen sus dificultades?	La información obtenida orienta cambios metodológicos.	Ajuste metodológico desde la evaluación	La evaluación se convierte en insumo para replantear las estrategias pedagógicas cuando los resultados evidencian dificultades.
	(11:15)Es necesario que los estudiantes tengan conocimiento de sus fortalezas y debilidades para que las puedan superar.	El estudiante debe reconocer su propio proceso de aprendizaje.	Conciencia del aprendizaje	La docente promueve la autorregulación mediante el reconocimiento de fortalezas y aspectos por mejorar.
	(11:15)Igual que los padres... que ellos administren su aprendizaje.	La familia participa en el seguimiento del aprendizaje.	Corresponsabilidad familia–escuela	La evaluación formativa trasciende el aula e involucra a las familias como actores del proceso educativo.
	(11:15) Ellos sean conscientes de lo que están aprendiendo.	El estudiante participa activamente en su aprendizaje.	Autorregulación del aprendizaje	La evaluación favorece el proceso metacognitivo donde el estudiante comprende y monitorea sus avances.
	(11:15)A veces ellos también dicen algunas cosas que son de su interés y uno pueda ayudarles a profundizar	Los intereses del estudiante orientan la enseñanza.	Evaluación centrada en los intereses del estudiante	La docente interpreta la evaluación como una oportunidad para contextualizar el aprendizaje a partir de los intereses de los estudiantes.

Tabla 9. (cont.)

PROPÓSITO ESPECÍFICO 3. Develar las concepciones, creencias, valores y significados que los docentes atribuyen a la evaluación formativa.

Pregunta (P)	Respuesta textual informante	Unidad de significado	Codificación abierta	Memo analítico
Pregunta 5. (P5) Desde su experiencia, ¿qué aspectos considera que caracterizan un proceso adecuado y pertinente de evaluación formativa en educación primaria?	(17:22) La evaluación es para mejorar. La evaluación no debe ser para juzgar ni para descalificar, sino para ver cómo mejora el estudiante	La finalidad de la evaluación es favorecer el mejoramiento del estudiante y no emitir juicios sancionatorios.	Evaluación orientada al mejoramiento	La docente resignifica la evaluación como un proceso de acompañamiento al aprendizaje, alejándola de una concepción punitiva o exclusivamente calificadora.
	(17:22) Debe ser una evaluación continua.	La evaluación debe realizarse de manera permanente durante el proceso educativo.	Evaluación continua	La continuidad aparece como una característica esencial de la evaluación formativa, permitiendo monitorear el progreso del estudiante.
	(17:22) Todos los días evaluamos las diferentes dimensiones.	La evaluación ocurre de manera cotidiana y considera múltiples dimensiones del desarrollo.	Seguimiento permanente del aprendizaje	La docente evidencia que la evaluación trasciende los momentos formales y se desarrolla en la cotidianidad del aula.
	(17:22) Yo tengo en cuenta cómo llegan, su actitud, los valores que desarrollan, su relación con los demás, el desarrollo de habilidades para la vida, las habilidades del lenguaje.	La evaluación considera aspectos cognitivos, actitudinales, sociales y emocionales.	Evaluación integral del estudiante	El discurso refleja una comprensión holística del proceso evaluativo, coherente con la formación integral propuesta por el SIEE.
	(17:22) Debe tenerse en cuenta siempre la retroalimentación,	La retroalimentación orienta el	Retroalimentación formativa	La retroalimentación emerge como elemento central

Tabla 9. (cont.)	no solamente entregarle un resultado al estudiante, sino decir en qué le fue bien y qué puede mejorar.	mejoramiento del aprendizaje.		para favorecer la autorregulación y el progreso continuo del estudiante.
	(17:22) También puede involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, que ellos se hagan conscientes de eso.	El estudiante participa activamente en su propio proceso de aprendizaje.	Participación activa del estudiante	La docente reconoce al estudiante como sujeto activo de la evaluación, fortaleciendo procesos de autonomía y metacognición.
	(17:22) Que se enamoren del estudio y que también nos den ideas para implementar en el aula.	La evaluación favorece la motivación y la participación en la construcción del aprendizaje.	Motivación hacia el aprendizaje	La evaluación es comprendida como una oportunidad para fortalecer el compromiso del estudiante con su aprendizaje.
	(17:22) Utilizar diferentes elementos y recursos, no solamente estar frente a una prueba escrita, sino utilizar otras formas de evaluación.	La evaluación requiere diversidad de estrategias e instrumentos.	Diversificación de estrategias evaluativas	La docente rechaza la exclusividad de la prueba escrita y promueve formas variadas de valorar el aprendizaje.
	(17:22) …hay estudiantes que son de inclusión... hay que tener en cuenta también los ritmos de aprendizaje.	La evaluación debe adaptarse a la diversidad y a los diferentes ritmos de aprendizaje.	Evaluación inclusiva	Surge una concepción de evaluación fundamentada en la equidad y la atención a la diversidad presente en el aula.
	(17:22) …pues hay que tener en cuenta… las emociones que ellos manejan en el momento.	Las emociones influyen en los procesos de evaluación y aprendizaje.	Dimensión emocional de la evaluación	La docente incorpora explícitamente el componente socioemocional como condición para comprender el desempeño del estudiante.

Tabla 9. (cont.)				
Pregunta 6. (P6) En su opinión, ¿qué elementos deberían ser considerados en el desarrollo actual de la evaluación educativa para que esta contribuya efectivamente a alcanzar niveles más altos de calidad educativa?	(19:36) Faltan más recursos que nos pueda brindar la institución.	Los recursos institucionales condicionan la calidad de la evaluación.	Necesidad de recursos institucionales	La docente identifica que las condiciones materiales influyen directamente en el desarrollo de prácticas evaluativas de calidad.
	(19:36)No contamos con suficientes recursos, sean tecnológicos, salidas pedagógicas, visitas a museos.	La evaluación requiere recursos pedagógicos y tecnológicos diversos.	Fortalecimiento de recursos pedagógicos	La evaluación formativa demanda escenarios y experiencias que trasciendan el aula tradicional.
	(19:36) No solamente el estar dentro del aula hace que el estudiante avance, sino abrirles un panorama más amplio.	El aprendizaje debe ampliarse mediante experiencias contextualizadas.	Aprendizaje en contextos diversos	La docente atribuye valor pedagógico a las experiencias fuera del aula para enriquecer los procesos de evaluación.
	(19:36) …que se enfoque en el mejoramiento continuo.	La evaluación debe orientarse al perfeccionamiento permanente del aprendizaje.	Mejoramiento continuo	El proceso evaluativo se entiende como un mecanismo permanente de transformación y mejora educativa.
	(19:36) …que se evalúe desde el contexto…	La evaluación debe responder a las condiciones reales de los estudiantes.	Evaluación contextualizada	La docente reconoce que comprender el contexto sociocultural es indispensable para valorar de manera pertinente los aprendizajes.

Tabla 9. (cont.)	(19:36) Ellos tienen a veces unas carencias grandísimas y uno no puede hablar de cosas que les sean ajenas.	El contexto social condiciona los procesos de aprendizaje.	Reconocimiento de las realidades sociales	La evaluación adquiere un sentido ético al considerar las condiciones de vida de los estudiantes como parte del proceso educativo.
	(19:36) …que pueda mejorar su nivel de vida.	La evaluación debe contribuir a la transformación de la realidad del estudiante.	Evaluación con sentido transformador	La docente concibe la evaluación como una práctica orientada al desarrollo humano y a la transformación social.

PROPÓSITO ESPECÍFICO 4. Configurar elementos teóricos emergentes sobre la evaluación formativa desde el hacer docente.

Pregunta (P)	**Respuesta textual informante**	**Unidad de significado**	**Codificación abierta**	**Memo analítico**
Pregunta 7. (P7) ¿Qué características identifica usted en la evaluación formativa que se aplica —o que debería aplicarse— en la educación básica primaria? ¿De qué manera estas características podrían incidir en la mejora de la calidad educativa?	(17:22) Es importante hacer retroalimentación para que ellos sepan en qué están bien y qué deben fortalece	La retroalimentación orienta el mejoramiento del aprendizaje.	Retroalimentación como estrategia de mejora	La retroalimentación constituye el eje regulador del aprendizaje y favorece procesos de autorregulación en los estudiantes.
	(17:22)No todos los niños aprenden igual; hay que respetar los ritmos de aprendizaje	La evaluación reconoce la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje.	Respeto por los ritmos de aprendizaje	La docente concibe la evaluación desde un enfoque inclusivo que reconoce las diferencias individuales.

Tabla 9. (cont.)	(17:22)También debemos tener en cuenta la parte emocional del estudiante.	Las emociones influyen en los procesos de evaluación y aprendizaje.	Dimensión emocional de la evaluación	La evaluación incorpora factores afectivos como parte de la comprensión integral del desempeño del estudiante.
	(17:22) No solamente una prueba escrita, sino diferentes estrategias para que todos puedan demostrar lo que saben	La evaluación requiere diversidad de instrumentos.	Diversificación de estrategias evaluativas	La docente propone múltiples formas de evidenciar el aprendizaje, favoreciendo la inclusión y la equidad.
	(17:22) Los estudiantes deben participar y ser conscientes de su propio proceso.	El estudiante debe asumir un papel activo en la evaluación.	Participación activa del estudiante	La evaluación fortalece procesos de autonomía, autorregulación y metacognición en los estudiantes.
	(6:03) La familia también debe involucrarse porque hace parte del proceso educativo.	La familia participa en el seguimiento del aprendizaje.	Corresponsabilidad familia–escuela	La evaluación formativa se fortalece mediante el trabajo conjunto entre docentes, estudiantes y familias.
	(6:03) Necesitamos más recursos pedagógicos y tecnológicos para hacer una evaluación más significativa.	Los recursos institucionales favorecen mejores prácticas evaluativas.	Fortalecimiento de recursos para la evaluación	Las condiciones institucionales aparecen como un factor que influye directamente en la calidad de la evaluación formativa.
	(14:38) La evaluación debe ayudar a formar mejores personas y mejorar la calidad educativa	La evaluación contribuye al desarrollo humano y al mejoramiento educativo.	Evaluación con sentido formativo y transformador	La docente atribuye a la evaluación una función ética y social que trasciende la valoración académica para contribuir a la formación integral y al mejoramiento de la calidad educativa.

Tabla 9. (cont.)	(14:38) Es clave que a veces los maestros nos capacitemos, o si fuera posible que, nuestra institución…	La capacitación es un factor que contribuye al mejoramiento de la calidad educativa.	Capacitación como estrategia de mejora	La docente atribuye como mejora la capacitación que puedan brindarle tanto la institución como otros organismos locales o nacionales.

Nota. Elaboración del autor.

Mapeo de códigos de la codificación abierta (D1)

Limitantes y Barreras: *Limitaciones por número de estudiantes*; *Rigidez de los indicadores institucionales*; *Escaso acompañamiento familiar*; *Limitaciones de recursos pedagógicos* y *Desarticulación entre metodología y evaluación*.

Tensiones Transversales: *Tensión entre evaluación cualitativa y cuantitativa / Predominio de la valoración cualitativa*; *Evaluación orientada al desarrollo humano vs. Medición*; *Evaluación centrada en los intereses del estudiante vs. Contenidos*; *Respeto por los ritmos de aprendizaje vs. Tiempos* y *Corresponsabilidad familia-escuela*.

Facilitadores e Ideales: *Lúdica como mediación pedagógica*; *Investigación como estrategia formativa*; *Articulación pedagógica mediante lúdica e investigación*; *Diversificación de estrategias evaluativas / Evaluación inclusiva / Diagnóstica*; *Retroalimentación formativa y del aprendizaje*; *Autorregulación y autonomía en el aprendizaje*; *Participación activa del estudiante*; *Dimensión emocional de la evaluación / Desarrollo socioemocional* y *Fortalecimiento de recursos / Capacitación docente*.

Síntesis Mediadora: *Evaluación como herramienta para el desarrollo humano, continua, integral, contextualizada y con sentido transformador*.

Figura 35.

Red Conceptual Semántica de codificación abierta, D1.



Nota. Elaboración del autor.

Tabla 10.

Matriz de análisis de la entrevista a profundidad de informante clave D2. (codificación abierta)

PROPÓSITO ESPECÍFICO 1. Caracterizar las prácticas del hacer docente relacionadas con la evaluación formativa en la educación básica primaria del Colegio Tibabuyes Universal.

Pregunta (P)	Respuesta textual informante	Unidad de significado	Codificación abierta	Memo analítico
Pregunta ¿Cómo interpreta usted el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) del colegio en relación con su práctica docente y con la formación integral de los estudiantes?	(00:28) El SIEE me parece que… Que es muy… Es una sola línea para todo el colegio. Pienso que debería estar dividido también para los estudiantes de ciclo inicial, ya que son medidos con la misma, eh, dureza; rigor de los estudiantes de bachillerato.	El SIEE es percibido como homogéneo y no responde a las particularidades del ciclo inicial.	Necesidad de diferenciación del SIEE por ciclos	La docente atribuye significado al SIEE desde su experiencia en educación inicial, evidenciando una tensión entre la normatividad institucional y las necesidades del desarrollo infantil. Surge una primera crítica a la estandarización del sistema evaluativo.
	(00:28) …Pienso que debería estar dividido también para los estudiantes de ciclo inicial, ya que son medidos con la misma, eh, dureza; rigor de los estudiantes de bachillerato.	Los criterios de evaluación son percibidos como excesivamente rígidos para los estudiantes pequeños.	Rigidez de los criterios de evaluación	El discurso evidencia que la evaluación institucional desconoce las diferencias evolutivas entre los niveles educativos, aspecto que posteriormente podrá relacionarse con la categoría de contextualización de la evaluación.
	(1:35) Yo generalmente permanezco en una evaluación constante con ellos…	La evaluación se desarrolla durante todo el proceso de aprendizaje.	Evaluación continua	La práctica cotidiana de la docente se orienta hacia una evaluación permanente, rasgo característico de la evaluación formativa descrita por Black y William (2009).

Tabla 10. (cont.)				
	(1:35) …realizo actividades solamente de entendimiento, si el estudiante sí entendió el tema, si está avanzando, si no está avanzando.	La valoración se centra en el seguimiento permanente de los avances del estudiante.	Seguimiento del aprendizaje	La docente utiliza la evaluación para identificar avances y dificultades, privilegiando el acompañamiento del proceso sobre la simple calificación.
Pregunta 2. (P2) ¿Cuál es su valoración sobre el proceso de evaluación implementado en la institución? Considere fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que influyen en la calidad educativa.	(2:27)Si tuviera que dar una valoración cualitativa del 1 al 10, le daría un 6,5…	La docente considera que el proceso evaluativo presenta limitaciones importantes.	Valoración crítica del sistema evaluativo	La valoración es tomada como una calificación otorgada, refleja una percepción de insuficiencias en el proceso institucional de evaluación.
	(2:27)…se valora solamente el conocimiento, pero no se está teniendo en cuenta muchas veces el procedimiento, el esfuerzo o las cualidades del estudiante	La evaluación privilegia el resultado sobre el proceso de aprendizaje.	Predominio de la evaluación del conocimiento	La docente identifica una tensión entre la evaluación centrada en contenidos y la evaluación integral que demanda la formación formativa.
	(3:07)Fortaleza, veo que se entrena el estudiante para presentar una prueba de Estado...	La preparación para pruebas externas constituye una fortaleza institucional.	Preparación para pruebas estandarizadas	El discurso muestra la influencia de la evaluación externa sobre las prácticas institucionales.
	(3:07)Debilidad... muchos de ellos no tienen la manera de evaluar porque su facilidad no es escribir ni responder de memoria las cosas	Las estrategias evaluativas no responden a las diferentes formas de aprender.	Limitaciones de la evaluación memorística	Se evidencia la necesidad de diversificar las estrategias de evaluación para reconocer distintos estilos de aprendizaje.

Tabla 10. (cont.)	(3:07) Oportunidad... para que el estudiante aprenda a ser flexible en sus conocimientos.	La evaluación puede favorecer aprendizajes más flexibles.	Flexibilidad del aprendizaje	La docente reconoce posibilidades de transformación de la evaluación hacia procesos más abiertos y significativos.
	(3:48) Hay estudiantes que se sienten cómodos respondiendo temas de manera memorística, mientras que muchos otros se sienten coaccionados o entran en pánico.	La evaluación genera respuestas emocionales diferenciadas en los estudiantes.	Impacto emocional de la evaluación	Aparece una dimensión emergente relacionada con las emociones frente a la evaluación, aspecto que posteriormente se integrará en la categoría de la dimensión ética y relacional del hacer evaluativo.
	(3:48) Y también, ahí se ve la deserción... que no entren a una clase.	Las prácticas evaluativas pueden influir en la permanencia y participación escolar.	Consecuencias escolares de la evaluación	La docente establece una relación entre determinadas prácticas evaluativas y procesos de desmotivación o ausentismo, ampliando el alcance interpretativo de la evaluación formativa.

PROPÓSITO ESPECÍFICO 2. Interpretar las prácticas pedagógicas que configuran la evaluación formativa desde la experiencia vivida de los docentes.

Pregunta (P)	**Respuesta textual informante**	**Unidad de significado**	**Codificación abierta**	**Memo analítico**
Pregunta 3. (P3) ¿Qué dimensiones o elementos evidencian una adecuada articulación entre el SIE y el modelo pedagógico institucional?	(4:23) Nosotros en el ciclo inicial en el que estoy actualmente, nos exigen una serie de dimensiones, las cuales pues no estamos como muy ligados al	La docente percibe una débil articulación entre las dimensiones evaluativas y el modelo pedagógico institucional.	Desarticulación entre evaluación y modelo pedagógico	La experiencia docente evidencia una distancia entre la propuesta institucional y la práctica desarrollada en el aula, lo que constituye una primera tensión

Tabla 10. (cont.)	modelo pedagógico de la institución…			entre la norma y la realidad pedagógica.
	(4:23) …por los niños, nos exige mantener diferentes metodologías en acción.	Las necesidades de los estudiantes demandan metodologías diversas.	Diversificación metodológica	La práctica docente se adapta a las características evolutivas de los estudiantes, priorizando la flexibilidad metodológica sobre la aplicación rígida del modelo institucional.
	(4:23) Yo por lo menos utilizo muchísimo muchas partes de Waldorf y utilizo muchas de Montessori...	La docente incorpora referentes pedagógicos alternativos para orientar la evaluación.	Integración de modelos pedagógicos alternativos	El discurso refleja autonomía profesional y búsqueda de estrategias acordes con el desarrollo infantil, favoreciendo una evaluación contextualizada.
	(5:06) El de la institución muy poco... ni lo manejo. No lo conozco bien. Nunca tuve una capacitación de ese modelo..	El desconocimiento del modelo institucional limita su implementación.	Desconocimiento del modelo pedagógico institucional	Emerge una necesidad institucional de formación docente. La escasa apropiación del modelo condiciona la coherencia entre evaluación y propuesta pedagógica.
Pregunta 4. (P4) En el marco del proceso de evaluación diagnóstica y formativa, ¿qué características del SIE considera que permiten evaluar de manera pertinente a los estudiantes?	(5:45) Tenemos unas fechas estipuladas para hacer unas evaluaciones... considerar si el estudiante consiguió todos sus logros para ser promovido...	El proceso evaluativo institucional se organiza mediante tiempos previamente establecidos.	Evaluación organizada por cronograma institucional	La evaluación aparece estructurada desde criterios administrativos que orientan el seguimiento de los logros académicos.
	(5:45)Es pertinente... pero también es contraproducente, porque muchos de	Las evaluaciones programadas generan ansiedad y bloqueo en algunos estudiantes.	Ansiedad frente a la evaluación	La docente interpreta que la evaluación formal puede afectar el desempeño real del estudiante,

Tabla 10. (cont.)	ellos… entran en bloqueo.			incorporando una dimensión emocional al fenómeno evaluativo.
	(6:28) El estudiante me demuestra que sí reconoce términos… pero cuando le voy a hacer una evaluación o un quiz… se bloquea…	Existe diferencia entre el aprendizaje demostrado durante el proceso y el rendimiento en una prueba formal.	Discrepancia entre aprendizaje y desempeño evaluativo	El relato cuestiona la validez de las pruebas tradicionales como único referente del aprendizaje, fortaleciendo la visión de una evaluación continua y contextualizada.
	(7:14) Sí contribuye... Sin embargo... no utilizo ese modelo porque no lo conozco, y me identifico más con los otros dos modelos, que permiten estar haciendo la evaluación de manera constante.	La docente privilegia modelos que favorecen el seguimiento permanente del aprendizaje.	Preferencia por la evaluación continua	La práctica evaluativa se fundamenta en el acompañamiento permanente del estudiante más que en la aplicación de evaluaciones puntuales, reforzando una concepción formativa de la evaluación.
PROPÓSITO ESPECÍFICO 3. Develar las concepciones, creencias, valores y significados que los docentes atribuyen a la evaluación formativa.				
Pregunta (P)	**Respuesta textual informante**	**Unidad de significado**	**Codificación abierta**	**Memo analítico**
Pregunta 5. (P5) Desde su experiencia, ¿qué aspectos considera que caracterizan un proceso adecuado y pertinente de evaluación formativa en educación primaria?	(7:47) Yo me identifico con los modelos que pongo en práctica, dependiendo el tema y también dependiendo el estudiante.	La evaluación debe adaptarse al contenido y a las características particulares de cada estudiante.	Evaluación contextualizada	La docente concibe la evaluación como un proceso flexible que responde a las necesidades del contexto y de cada estudiante, alejándose de esquemas homogéneos de valoración.
	(7:47) Tengo la posibilidad de estar evaluando los estudiantes de	La evaluación acompaña permanentemente el aprendizaje.	Evaluación continua	La continuidad aparece como una característica esencial de la

Tabla 10. (cont.)	manera constante y continua			evaluación formativa, privilegiando el seguimiento permanente sobre la medición puntual del rendimiento.
	(7:47) En el momento de que detecto una falencia, tengo la oportunidad de generar un trabajo o una intervención adecuada y a tiempo.	La evaluación permite intervenir oportunamente frente a las dificultades de aprendizaje.	Intervención pedagógica oportuna	La evaluación adquiere un carácter regulador del aprendizaje, orientando decisiones pedagógicas inmediatas para favorecer el progreso del estudiante.
	(8:20) Yo trabajo mucho por medio del juego.	El juego constituye una estrategia para evaluar el aprendizaje.	Evaluación mediante estrategias lúdicas	El uso del juego evidencia una concepción de evaluación coherente con las características del desarrollo infantil y con ambientes de aprendizaje significativos.
	(8:20) Cuando un estudiante no puede participar del juego… me doy cuenta que su falencia no es que no entienda el juego, sino que no entiende el concepto.	La actividad lúdica permite identificar las verdaderas dificultades conceptuales del estudiante.	Identificación de dificultades de aprendizaje	La docente utiliza la observación durante el juego como estrategia diagnóstica para comprender el origen de las dificultades y no limitarse al resultado de una prueba.
	(8:20) Logro intervenir y hablar con él, y busco la manera más acorde para que él solucione ese vacío.	La retroalimentación conduce al acompañamiento individual del estudiante.	Retroalimentación personalizada	El discurso revela que la evaluación culmina en acciones concretas de acompañamiento individualizado, fortaleciendo el sentido formativo del proceso.

Tabla 10. (cont.)				
Pregunta 6. (P6) En su opinión, ¿qué elementos deberían ser considerados en el desarrollo actual de la evaluación educativa para que esta contribuya efectivamente a alcanzar niveles más altos de calidad educativa?	(8:53) Me gustan mucho las propuestas que hace Julián de Zubiría, que es una evaluación por medio de actividades lúdicas, por medio de juegos.	La lúdica constituye un referente para fortalecer la evaluación educativa.	Lúdica como estrategia evaluativa	La docente reconoce la lúdica como una alternativa que favorece aprendizajes más auténticos y significativos.
	(9:08) Interacción con otros compañeros… incluso de otras instituciones o de otros niveles.	El aprendizaje se fortalece mediante la interacción entre pares.	Aprendizaje colaborativo	La evaluación trasciende el trabajo individual y se orienta hacia escenarios de construcción colectiva del conocimiento.
	(9:08) Ese tipo de evaluación es más asertivo cuando el estudiante interactúa con otro compañero.	La interacción evidencia mejor los aprendizajes alcanzados.	Evaluación auténtica	La docente otorga mayor validez a situaciones reales de desempeño que a las pruebas tradicionales, privilegiando la demostración práctica del aprendizaje.
	(10:05) Hemos hecho exposiciones a los niños de preescolar y al otro grado segundo	Las exposiciones constituyen una estrategia de evaluación formativa.	Evaluación mediante experiencias significativas	Las actividades auténticas permiten valorar el dominio conceptual y el desarrollo de habilidades comunicativas en contextos reales.
	(10:05) Por medio de carteleras, videos y bailes han podido acercar a sus compañeros a este conocimiento.	Diversidad de recursos para evidenciar el aprendizaje.	Diversificación de instrumentos de evaluación	La docente privilegia múltiples formas de expresión del aprendizaje, favoreciendo la inclusión y el reconocimiento

Tabla 10. (cont.)				de diferentes capacidades.
PROPÓSITO ESPECÍFICO 4. Configurar elementos teóricos emergentes sobre la evaluación formativa desde el hacer docente.				
Pregunta (P)	**Respuesta textual informante**	**Unidad de significado**	**Codificación abierta**	**Memo analítico**
Pregunta 7. (P7) ¿Qué características identifica usted en la evaluación formativa que se aplica —o que debería aplicarse— en la educación básica primaria? ¿De qué manera estas características podrían incidir en la mejora de la calidad educativa?	(9:08) Me gustan mucho las propuestas que hace Julián de Zubiría, que es una evaluación por medio de actividades lúdicas, por medio de juegos…	La evaluación formativa debe desarrollarse mediante estrategias lúdicas que favorezcan el aprendizaje.	Lúdica como fundamento de la evaluación formativa	La docente resignifica la evaluación alejándola del examen tradicional y la aproxima a experiencias lúdicas que favorecen el aprendizaje significativo. Este código comienza a perfilar una concepción pedagógica centrada en el estudiante.
	(9:08) ...por medio de interacción con otros compañeros… incluso de otras instituciones o de otros niveles	El aprendizaje mejora mediante la interacción con otros estudiantes y contextos.	Interacción colaborativa para aprender	La evaluación adquiere un carácter social y dialógico, donde la interacción constituye una evidencia auténtica del aprendizaje y fortalece la construcción colectiva del conocimiento.
	(9:08) Considero que ese tipo de evaluación es más asertivo en el momento que el estudiante interactúa con otro compañero..	La interacción favorece una evaluación más pertinente y auténtica.	Evaluación auténtica basada en el desempeño	La docente privilegia escenarios reales de actuación sobre pruebas memorísticas, fortaleciendo una visión formativa de la evaluación.
	(9:08) Ahí pueden interactuar y se demuestra su aprendizaje	El aprendizaje se evidencia en situaciones reales de interacción.	Aprendizaje evidenciado en contextos reales	La comprensión del aprendizaje se construye desde el desempeño observable y no únicamente desde

Tabla 10. (cont.)				la respuesta escrita.
	(10:05) Nosotros en grado segundo hemos hecho exposiciones... a los niños de preescolar y al otro grado segundo.	Las exposiciones constituyen escenarios para valorar los aprendizajes.	Evaluación mediante experiencias pedagógicas auténticas	La evaluación se integra al proceso de enseñanza mediante actividades contextualizadas que permiten valorar competencias comunicativas, cognitivas y sociales.
	(10:05)Hemos podido evidenciar que los estudiantes sí manejan el tema	La comprensión del estudiante se verifica mediante la aplicación práctica del conocimiento.	Demostración práctica del aprendizaje	La docente considera que la evidencia del aprendizaje debe construirse desde la actuación del estudiante y no exclusivamente mediante pruebas escritas.
	(10:05) Por medio de carteleras, videos, bailes...	Diversidad de recursos para expresar el aprendizaje.	Diversificación de estrategias evaluativas	Emergen prácticas evaluativas inclusivas que reconocen diferentes formas de aprender y comunicar el conocimiento, favoreciendo la participación de todos los estudiantes.
	(10:05) ...han podido acercar a sus compañeros a este conocimiento.	El estudiante comparte y construye conocimiento con otros.	Socialización del aprendizaje	La evaluación trasciende la valoración individual para convertirse en un proceso de construcción colectiva del conocimiento, coherente con el sentido formativo de la evaluación.

Nota. Elaboración del autor.

Mapeo de códigos de la codificación abierta (D2)

Limitantes y Barreras Institucionales/Sistémicas:

Necesidad de diferenciación del SIEE por ciclos; *Desarticulación entre evaluación y modelo pedagógico*; *Desconocimiento del modelo pedagógico institucional*; *Rigidez de los criterios de evaluación*; *Evaluación organizada por cronograma institucional*; *Predominio de la evaluación del conocimiento / Limitaciones de la evaluación memorística*; *Preparación para pruebas estandarizadas;* Ansiedad frente a la evaluación / Impacto emocional / Consecuencias escolares.

Tensiones y Valoración Crítica del Sistema:

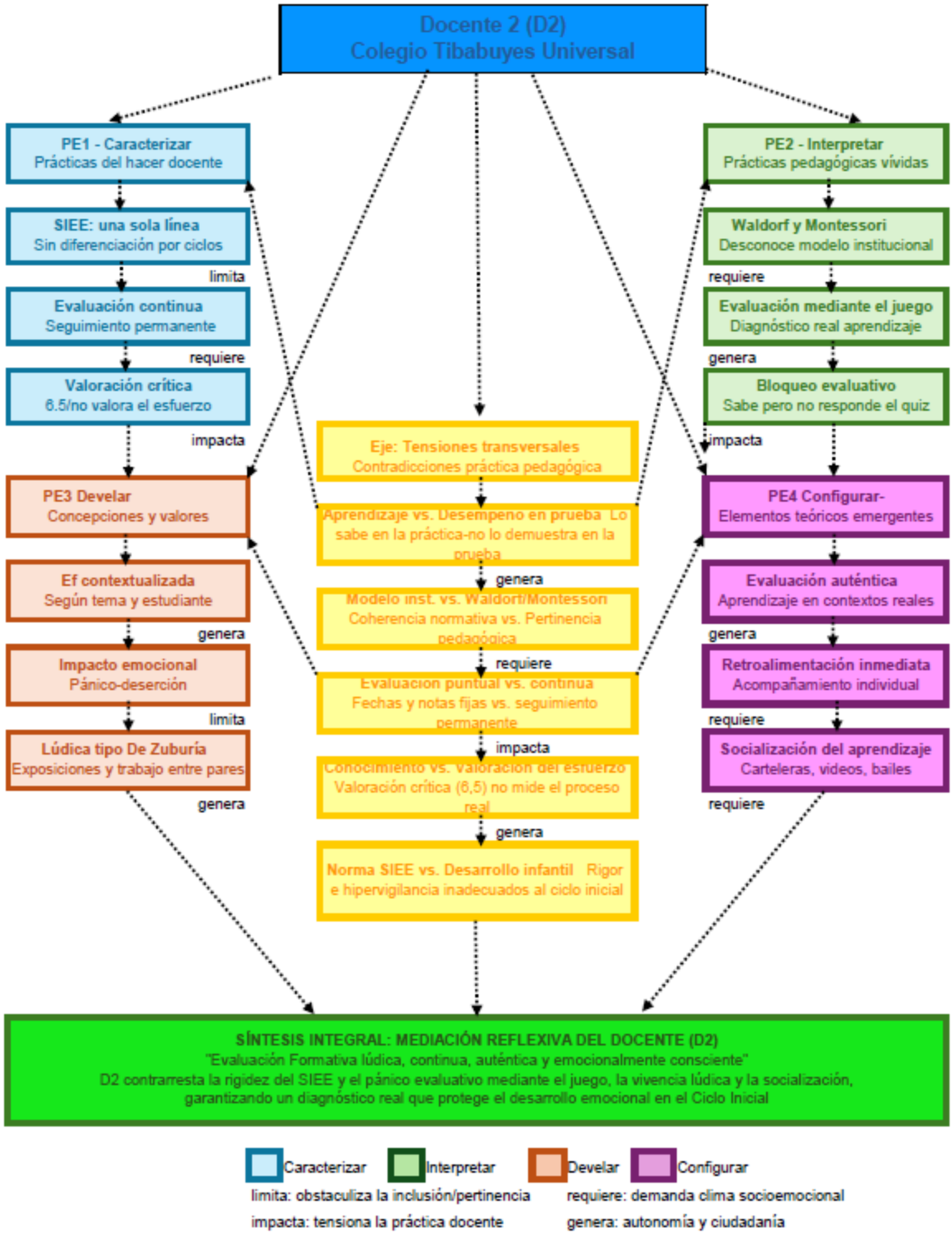
Valoración crítica del sistema evaluativo; Discrepancia entre aprendizaje y desempeño evaluativo; Evaluación organizada por cronograma vs. Evaluación continua; Preparación para pruebas vs. Evaluación auténtica; Preferencia por la evaluación continua.

Facilitadores, Ideales y Alternativas Emergentes:

Lúdica como fundamento de la evaluación formativa / Lúdica como estrategia evaluativa / Evaluación mediante estrategias lúdicas; Evaluación auténtica basada en el desempeño / Evaluación auténtica / Evaluación mediante experiencias significativas y auténticas; Aprendizaje evidenciado en contextos reales / Demostración práctica del aprendizaje / Evaluación contextualizada; Interacción colaborativa para aprender / Aprendizaje colaborativo / Socialización del aprendizaje; Intervención pedagógica oportuna / Identificación de dificultades de aprendizaje / Retroalimentación personalizada / Seguimiento del aprendizaje; Diversificación metodológica / Diversificación de estrategias evaluativas / Diversificación de instrumentos de evaluación; Integración de modelos pedagógicos alternativos / Flexibilidad del aprendizaje.

Figura 36.

Red Conceptual Semántica codificación abierta D2.



Nota. Elaboración del autor

Tabla 11.

Matriz de análisis de la entrevista a profundidad de informante clave D3 (codificación abierta).

PROPÓSITO ESPECÍFICO 1. Caracterizar las prácticas del hacer docente relacionadas con la evaluación formativa en la educación básica primaria del Colegio Tibabuyes Universal.				
Pregunta (P)	**Respuesta textual informante**	**Unidad de significado**	**Codificación abierta**	**Memo analítico**
Pregunta 1. (P1) ¿Cómo interpreta usted el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) del colegio en relación con su práctica docente y con la formación integral de los estudiantes?	(00:18) El SIEE es una herramienta que contiene los criterios de evaluación y promoción, y permite medir los aprendizajes, los avances y las dificultades de los estudiantes.	El SIEE orienta los criterios de evaluación y permite valorar aprendizajes, avances y dificultades.	SIEE como herramienta orientadora de la evaluación	El docente reconoce el SIE como referente institucional que organiza y orienta los procesos de evaluación y promoción escolar.
	(00:18) Le permite a uno acompañar el aprendizaje de forma continua de esos estudiantes	El SIEE favorece el seguimiento permanente del aprendizaje.	Seguimiento continuo del aprendizaje	La evaluación es comprendida como un proceso permanente de acompañamiento y no como un evento aislado.
	(0:18) El SIEE promueve la participación activa	El estudiante participa activamente en el proceso evaluativo.	Participación activa del estudiante	La participación estudiantil emerge como principio fundamental de la evaluación formativa.
	(0:18) Fortalece la autonomía, la responsabilidad y el pensamiento crítico.	La evaluación favorece el desarrollo de competencias personales.	Desarrollo de autonomía y pensamiento crítico	La evaluación es concebida como una estrategia para formar estudiantes autónomos y críticos.
	(0:18) Reconoce al estudiante en sus múltiples dimensiones: académica, social y ética.	La evaluación considera el desarrollo integral del estudiante.	Evaluación integral del estudiante	El docente atribuye a la evaluación una función formativa que trasciende la dimensión cognitiva.
	(0:18) Reconoce el derecho de estos estudiantes a participar en su	El estudiante interviene en las decisiones	Participación democrática en la evaluación	La evaluación incorpora principios de participación,

Tabla 11. (cont.)	evaluación, a decir qué quieren, en qué quieren ser evaluados y cómo quieren ser evaluados.	relacionadas con su evaluación.		corresponsabilidad y autonomía del estudiante.
Pregunta 2. (P2) ¿Cuál es su valoración sobre el proceso de evaluación implementado en la institución? Considere fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que influyen en la calidad educativa.	(0:18) En mi práctica personal trato de implementar esto en el momento de hacer las evaluaciones.	El docente procura aplicar los principios del SIE en su práctica cotidiana.	Coherencia entre el SIEE y la práctica docente	El discurso refleja apropiación de los lineamientos institucionales dentro del ejercicio pedagógico.
	(0:18) La evaluación es una herramienta pedagógica para mí, de aprendizaje.	La evaluación constituye una estrategia para favorecer el aprendizaje.	Evaluación como herramienta pedagógica	La evaluación adquiere un sentido formativo y regulador del aprendizaje.
	(0:18) En el momento de la evaluación el estudiante debe estar aprendiendo.	La evaluación ocurre simultáneamente con el aprendizaje.	Aprendizaje durante la evaluación	El docente rompe con la concepción tradicional de evaluar únicamente al finalizar un proceso.
	(0:18) No quiero solamente sacar una nota... quiero que en el momento de la evaluación ellos también vayan aprendiendo.	La calificación no constituye la finalidad principal de la evaluación.	Predominio del aprendizaje sobre la calificación	Se evidencia una concepción claramente formativa donde el aprendizaje tiene prioridad frente a la nota.
Pregunta 2. (P2) ¿Cuál es su valoración sobre el proceso de evaluación implementado en la institución? Considere fortalezas,	(1:46) Ese proceso está acorde a los lineamientos nacionales.	El SIEE mantiene coherencia con la normativa nacional.	Coherencia con la política educativa	El docente reconoce que el sistema institucional responde al marco legal vigente.

Tabla 11. (cont.)

debilidades, amenazas y oportunidades que influyen en la calidad educativa.				
	(1:46) Permite no solamente hacer una valoración cuantitativa, sino también una valoración cualitativa.	La evaluación integra dimensiones cuantitativas y cualitativas.	Complementariedad entre evaluación cuantitativa y cualitativa	El docente reconoce la importancia de equilibrar ambas formas de valoración dentro del proceso evaluativo.
	(1:46) Refleja una intención clara de hacer una formación integral de los estudiantes.	La evaluación favorece la formación integral.	Intencionalidad formativa del SIEE	La finalidad institucional se orienta hacia el desarrollo integral y no exclusivamente académico.
	(1:46) Contempla la participación activa.	El estudiante participa activamente en el proceso evaluativo.	Participación del estudiante	La participación continúa apareciendo como una característica estructural de la evaluación formativa.
	(1:46) Depende en gran medida de las estrategias que apliquemos los docentes, de las metodologías que apliquemos los docentes.	La efectividad del SIEE depende de la práctica pedagógica del docente.	Mediación docente de la evaluación	El docente reconoce que la calidad de la evaluación depende de las decisiones metodológicas implementadas en el aula.
	(2:39) Tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje de estos estudiantes.	La evaluación reconoce las diferencias individuales.	Reconocimiento de los ritmos de aprendizaje	La evaluación formativa se adapta a las características particulares de cada estudiante.
	(2:39) Se aplican unos PIAR, unos ajustes razonables.	La evaluación incorpora estrategias de inclusión educativa.	Evaluación inclusiva mediante PIAR	Emergen prácticas orientadas a garantizar la equidad y la atención a la diversidad.

Tabla 11. (cont.)

	(2:39) Contempla diferentes estrategias que se pueden utilizar con los estudiantes.	El SIEE permite utilizar diversas estrategias de evaluación.	Diversificación de estrategias evaluativas	La variedad metodológica fortalece la evaluación formativa y responde a las necesidades de los estudiantes.
	(2:39) Muchas veces nos limitamos únicamente a la nota cuantitativa y dejamos de lado la forma cualitativa.	La práctica docente privilegia con frecuencia la calificación numérica.	Predominio de la evaluación cuantitativa	Se evidencia una tensión entre los principios formativos del SIE y las prácticas tradicionales de evaluación.
	(2:39) A veces por la premura de sacar las notas o por la cantidad de estudiantes.	Las condiciones institucionales afectan el desarrollo de la evaluación formativa.	Condiciones institucionales que limitan la evaluación	La sobrecarga laboral y el número de estudiantes aparecen como factores que dificultan la implementación plena de la evaluación formativa.

PROPÓSITO ESPECÍFICO 2. Interpretar las prácticas pedagógicas que configuran la evaluación formativa desde la experiencia vivida de los docentes.

Pregunta (P)	**Respuesta textual informante**	**Unidad de significado**	**Codificación abierta**	**Memo analítico**
Pregunta 3. (P3) ¿Qué dimensiones o elementos evidencian una adecuada articulación entre el SIE y el modelo pedagógico institucional?	(3:55) El SIEE contempla la formación integral de los estudiantes y está en concordancia con lo planteado en la pedagogía transformadora.	El SIEE mantiene coherencia con el modelo pedagógico institucional.	Articulación entre SIEE y pedagogía transformadora	El docente interpreta que la evaluación responde a los fundamentos del modelo pedagógico institucional, fortaleciendo la coherencia entre la evaluación y la formación integral.
	(3:55) Esta pedagogía transformadora busca formar al estudiante en	La evaluación integra dimensiones humanas,	Formación integral: ser, saber y saber hacer	La evaluación se fundamenta en una visión holística del estudiante, coherente con los

Tabla 11. (cont.)	tres aspectos importantes, como son el ser, el saber y el saber hacer.	cognitivas y procedimentales.		principios de la pedagogía transformadora.
	(3:55) Eso está contemplado claramente en el SIEE.	El SIEE incorpora explícitamente las dimensiones del modelo pedagógico.	Correspondencia entre SIEE y modelo pedagógico	El docente reconoce consistencia entre la normativa institucional y la práctica evaluativa esperada.
	(3:55) Otro elemento... es el reconocimiento de la diversidad.	La evaluación reconoce las diferencias individuales de los estudiantes.	Reconocimiento de la diversidad	La diversidad constituye un principio orientador de la evaluación formativa dentro del modelo institucional.
	(3:55) Lo vemos evidenciado con los PIAR y cuando tenemos en cuenta los ritmos de aprendizaje.	La evaluación incorpora ajustes razonables y ritmos de aprendizaje.	Evaluación inclusiva mediante PIAR	La práctica docente evidencia acciones concretas para garantizar procesos de evaluación inclusivos y equitativos.
	(3:55) Fortalece el pensamiento crítico, el pensamiento responsable y el pensamiento ético.	La evaluación favorece el desarrollo de competencias para la formación integral.	Desarrollo del pensamiento crítico y ético	La evaluación trasciende el aprendizaje disciplinar para fortalecer competencias ciudadanas y éticas.
	(3:55) Aplicamos la autoevaluación y la coevaluación.	La evaluación incorpora procesos participativos de valoración.	Autoevaluación y coevaluación	El docente interpreta estas estrategias como mecanismos para fortalecer la autonomía, la reflexión y la corresponsabilidad del estudiante.
	(5:25) No encuentro poca correspondencia.	El docente no identifica contradicciones entre el SIEE y el	Coherencia institucional	Desde la experiencia del docente existe armonía entre los fundamentos

Tabla 11. (cont.)		modelo pedagógico.		pedagógicos institucionales y las prácticas de evaluación.
Pregunta 4. (P4) En el marco del proceso de evaluación diagnóstica y formativa, ¿qué características del SIEE considera que permiten evaluar de manera pertinente a los estudiantes?	(6:00) En el SIEE está contemplado que los estudiantes pueden ser evaluados de diferentes formas.	El SIEE promueve diversas formas de evaluación.	Diversidad de estrategias evaluativas	El docente reconoce que la flexibilidad metodológica favorece una evaluación pertinente para responder a las características de los estudiantes.
	(6:00) Teniendo en cuenta al estudiante en su forma integral y en su forma individual.	La evaluación considera la integralidad y singularidad del estudiante.	Evaluación centrada en el estudiante	La evaluación parte del reconocimiento de las características individuales y del desarrollo integral del estudiante.
	(6:00) Puede ser evaluado por proyectos de aula.	Los proyectos constituyen estrategias válidas de evaluación.	Evaluación mediante proyectos	Los proyectos favorecen la integración de conocimientos y la resolución de situaciones contextualizadas.
	(6:00) Pruebas de comprensión lectora, talleres de lectoescritura.	Se emplean diversos instrumentos para valorar aprendizajes.	Diversificación de instrumentos	La evaluación incorpora múltiples evidencias para valorar el aprendizaje de manera integral.
	(6:00) Exposiciones, representaciones teatrales, folclóricas, ferias, foros, tareas y trabajos.	La evaluación utiliza actividades contextualizadas y participativas.	Evaluación auténtica	Emergen estrategias evaluativas vinculadas con el desempeño y la participación activa del estudiante.
	(6:47) La evaluación integral quiere decir que no solamente vamos a hablar	La evaluación supera la valoración exclusiva del conocimiento disciplinar.	Concepción integral de la evaluación	El docente resignifica la evaluación como un proceso que valora múltiples dimensiones del desarrollo humano.

Tabla 11. (cont.)				
	de un contenido			
	(6:47) Hay que evaluar también la parte humana del estudiante.	La dimensión humana forma parte del proceso evaluativo.	Valoración de la dimensión humana	La práctica evaluativa incorpora aspectos personales y sociales del estudiante.
	(6:47) Hay que observar cómo se siente.	Las emociones influyen en la evaluación.	Dimensión emocional de la evaluación	El docente reconoce la importancia del bienestar emocional para comprender el desempeño del estudiante.
	(6:47) Cuál es su entorno social, cuál es su entorno familiar.	El contexto familiar y social condiciona el aprendizaje.	Reconocimiento del contexto sociocultural	La evaluación se interpreta desde una perspectiva contextualizada que considera las condiciones de vida del estudiante.
	(6:47) No solamente es darle el contenido y evaluar ese contenido.	La evaluación trasciende la medición de contenidos.	Superación de la evaluación tradicional	El docente rompe con una visión centrada exclusivamente en contenidos académicos.
	(6:47) Hay que tener en cuenta también su parte emocional y su parte social.	La evaluación integra dimensiones socioemocionales.	Evaluación socioemocional	La evaluación adquiere un carácter humanista al reconocer que el aprendizaje está influenciado por factores emocionales y sociales.
	(7:31)Les estamos dando más elementos para que él salga a la vida.	La evaluación prepara al estudiante para enfrentar situaciones reales.	Evaluación para la vida	La evaluación se orienta hacia el desarrollo de capacidades útiles para la vida personal y social.
	(7:31) No solamente le estamos dando un conocimiento, sino herramientas.	La evaluación desarrolla competencias para la vida.	Formación de competencias para la vida	La finalidad de la evaluación se orienta al desarrollo integral y a la formación de ciudadanos capaces de actuar

Tabla 11. (cont.)				en diversos contextos.
PROPÓSITO ESPECÍFICO 3. Develar las concepciones, creencias, valores y significados que los docentes atribuyen a la evaluación formativa.				
Pregunta (P)	**Respuesta textual informante**	**Unidad de significado**	**Codificación abierta**	**Memo analítico**
Pregunta 5. (P5) Desde su experiencia, ¿qué aspectos considera que caracterizan un proceso adecuado y pertinente de evaluación formativa en educación primaria?	(8:21) Debe ser basado en un proceso, debe ser continuo y no debe estar basado en un resultado	La evaluación debe centrarse en el proceso y no únicamente en los resultados finales.	Evaluación centrada en el proceso	El docente concibe la evaluación como un proceso continuo de construcción del aprendizaje, alejándose de enfoques centrados exclusivamente en la calificación.
	(8:21) Se deben valorar los avances progresivos del estudiante.	La evaluación reconoce el progreso gradual del estudiante.	Valoración del progreso	La mejora continua constituye un criterio esencial dentro de la evaluación formativa.
	(8:21) Se deben reconocer sus logros y dificultades..	La evaluación identifica fortalezas y aspectos por mejorar.	Reconocimiento de logros y dificultades	El docente interpreta la evaluación como un medio para comprender integralmente el desempeño del estudiante.
	(8:21) Debe responder a las necesidades del estudiante o a las necesidades del grupo.	La evaluación debe adaptarse a las características del contexto educativo.	Evaluación contextualizada	La evaluación se construye a partir de las necesidades reales de los estudiantes y del grupo escolar.
	(8:21) Debe ser integral y continua.	La evaluación considera múltiples dimensiones del desarrollo humano de manera permanente.	Integralidad y continuidad	La concepción del docente integra los principios fundamentales de la evaluación formativa..
	(8:21) Debe generar una motivación y una	La evaluación fortalece la confianza y la	Evaluación motivadora	La dimensión afectiva emerge como elemento

Tabla 11. (cont.)				
	confianza en el estudiante.	motivación para aprender.		indispensable para favorecer el aprendizaje significativo.
	(8:21) Permitiendo que cuando se evalúe, el estudiante sepa lo que se va a evaluar.	Los criterios de evaluación deben ser conocidos previamente por el estudiante.	Claridad de los criterios de evaluación	La transparencia fortalece la participación y la confianza del estudiante durante el proceso evaluativo.
	(8:21) Que el estudiante se sienta tranquilo, que el estudiante se sienta seguro.	El ambiente emocional influye en el desempeño durante la evaluación.	Clima emocional positivo	El docente atribuye importancia al bienestar emocional como condición para favorecer aprendizajes auténticos.
	(8:21) Si el estudiante se siente motivado, va a aprender más fácilmente.	La motivación favorece el aprendizaje.	Motivación como facilitadora del aprendizaje	La evaluación debe fortalecer la disposición del estudiante hacia el aprendizaje.
	(8:21) Inicialmente lo que quiero darle es confianza.	El docente prioriza generar confianza antes que exigir rendimiento.	Construcción de confianza pedagógica	La confianza constituye una estrategia para fortalecer la seguridad y el compromiso del estudiante.
	(8:21) Generalmente hago una evaluación donde la mayoría de los estudiantes logren pasar esa primera evaluación para generar confianza.	El éxito inicial fortalece la autoestima académica.	Éxito inicial como estrategia formativa	El docente utiliza experiencias tempranas de logro para consolidar procesos posteriores de aprendizaje.
	(8:21) Cada vez voy aumentando el grado de dificultad.	La evaluación incrementa progresivamente el nivel de exigencia.	Progresividad de la evaluación	El aprendizaje se construye mediante desafíos graduales acordes con el

Tabla 11. (cont.)				desarrollo del estudiante.
Pregunta 6. (P6) En su opinión, ¿qué elementos deberían ser considerados en el desarrollo actual de la evaluación educativa para que esta contribuya efectivamente a alcanzar niveles más altos de calidad educativa?	(9:51) Deberíamos tratar primero de seleccionar los contenidos que realmente le van a servir para la vida al estudiante.	Los contenidos deben responder a necesidades reales del estudiante.	Pertinencia de los contenidos	El docente resignifica la evaluación desde un enfoque de utilidad y aplicabilidad para la vida cotidiana.
	(9:51) No darle tantos contenidos.	La sobrecarga de contenidos limita el aprendizaje significativo.	Priorización curricular	Se evidencia la necesidad de reorganizar el currículo en función de aprendizajes esenciales.
	(9:51) Partiendo del interés del estudiante	Los intereses del estudiante orientan los procesos de aprendizaje.	Aprendizaje basado en intereses	El estudiante aparece como protagonista del proceso educativo y de la evaluación.
	(9:51) Qué le interesa al estudiante y qué le va a servir para la vida.	La evaluación debe responder a aprendizajes útiles para la vida.	Evaluación para la vida	La finalidad educativa trasciende el ámbito escolar y se orienta al desarrollo de competencias para la vida.
	(10:37) Hay una cantidad de contenidos... que realmente llegan a bachillerato y ni siquiera saben qué es eso.	Algunos contenidos carecen de significado para los estudiantes.	Crítica a la descontextualización curricular	El docente cuestiona prácticas curriculares alejadas de las necesidades reales del estudiante.
	(10:37) …guiar esos contenidos a la solución de problemas matemáticos	El aprendizaje debe centrarse en la resolución de problemas.	Aprendizaje basado en problemas	La evaluación debe valorar la aplicación del conocimiento en

Tabla 11. (cont.)				situaciones reales.
	(10:37)… al análisis y a la interpretación de gráficas.	La evaluación desarrolla habilidades de pensamiento superior.	Desarrollo del pensamiento analítico	El docente prioriza competencias relacionadas con el razonamiento y la interpretación.
	(10:37) …darles contextos reales donde ellos sepan desenvolverse.	La evaluación debe contextualizar el aprendizaje.	Contextualización del aprendizaje	La evaluación adquiere significado cuando se vincula con experiencias auténticas y situaciones de la vida cotidiana.
PROPÓSITO ESPECÍFICO 4. Configurar elementos teóricos emergentes sobre la evaluación formativa desde el hacer docente.				
Pregunta (P)	**Respuesta textual informante**	**Unidad de significado**	**Codificación abierta**	**Memo analítico**
Pregunta 7. (P7) ¿Qué características identifica usted en **Tabla 11. (cont.)** la evaluación formativa que se aplica —o que debería aplicarse— en la educación básica primaria? ¿De qué manera estas características podrían incidir en la mejora de la calidad educativa?	(8:21) La evaluación formativa debe entenderse como un proceso permanente que acompaña el aprendizaje del estudiante desde el inicio hasta el final de su proceso educativo.	La evaluación acompaña continuamente el aprendizaje.	Evaluación como proceso permanente	El docente concibe la evaluación como un proceso continuo que permite comprender la evolución del aprendizaje y orientar oportunamente las decisiones pedagógicas.
	(8:21) Debe servir para identificar fortalezas, dificultades y potencialidades de cada estudiante.	La evaluación permite reconocer fortalezas y necesidades individuales.	Identificación de fortalezas y dificultades	La evaluación adquiere un carácter diagnóstico y regulador que facilita el acompañamiento personalizado del aprendizaje.

Tabla 11. (cont.)				
	(9:51) La evaluación debe permitir hacer los ajustes necesarios en la enseñanza	La información obtenida orienta la mejora de la práctica docente.	Evaluación para la toma de decisiones pedagógicas	a evaluación no solo transforma el aprendizaje del estudiante, sino también las estrategias metodológicas implementadas por el docente.
	(0:18) No puede quedarse solamente en una nota numérica.	La calificación no constituye el propósito central de la evaluación.	Superación de la evaluación cuantitativa	El docente rompe con la concepción tradicional centrada en la medición y privilegia la comprensión del proceso de aprendizaje.
	(8:21) Debe generar procesos de retroalimentación constantes.	La retroalimentación favorece el mejoramiento continuo.	Retroalimentación permanente	La retroalimentación emerge como el principal mecanismo para fortalecer la autorregulación y el progreso del estudiante.
	(3:55) La autoevaluación y la coevaluación ayudan a formar estudiantes más responsables.	La autoevaluación y la coevaluación fortalecen la responsabilidad.	Autoevaluación y coevaluación formativa	Estas estrategias consolidan procesos meta cognitivos y favorecen la construcción de aprendizajes autónomos.
	(3:55) Debe respetar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje	La evaluación reconoce la diversidad presente en el aula.	Respeto por la diversidad y los ritmos de aprendizaje	El docente asume la inclusión como un principio inherente a la evaluación formativa, adaptando los procesos a las características individuales.
	(3:55) Debe valorar no solamente los conocimientos, sino también el desarrollo	La evaluación integra dimensiones cognitivas, sociales y éticas.	Evaluación integral del estudiante	La evaluación es concebida desde una perspectiva humanista que reconoce múltiples

Tabla 11. (cont.)				
	personal, social y ético.			dimensiones del desarrollo.
	(7:31) La evaluación debe ayudar para que los estudiantes puedan surgir en la vida	La evaluación contribuye a la formación ciudadana y al desarrollo de competencias para la vida.	Evaluación para la formación ciudadana	El docente atribuye a la evaluación una finalidad transformadora orientada al desarrollo de competencias necesarias para la vida en sociedad.
	(1:46)La evaluación como participación activa.	El estudiante debería intervenir activamente en la valoración de sus aprendizajes.	Participación activa del estudiante	La evaluación fortalece la autonomía, la reflexión crítica y la corresponsabilidad sobre el aprendizaje.
	(8:21) La evaluación debe convertirse en una oportunidad para aprender y no en un momento de miedo para los estudiantes.	La evaluación debe generar confianza y aprendizaje, no temor.	Evaluación humanizante	El discurso evidencia una concepción ética de la evaluación, centrada en la dignidad del estudiante y en la creación de ambientes de aprendizaje seguros y motivadores.

Nota. Elaboración del autor.

Mapeo de códigos de la codificación abierta (D3)

Condicionantes, Barreras y Crítica Curricular:

Condiciones institucionales que limitan la evaluación; Predominio de la evaluación cuantitativa / Superación de la evaluación cuantitativa; Crítica a la descontextualización curricular; Coherencia entre el SIEE y la práctica docente; Dimensión emocional de la evaluación.

SIEE Pedagógico y Articulación Institucional:

SIEE como herramienta orientadora de la evaluación; Articulación entre SIEE y pedagogía transformadora; Correspondencia entre SIEE y modelo pedagógico; Coherencia institucional / Coherencia con la política educativa / Intencionalidad formativa del SIEE; Complementariedad entre evaluación cuantitativa y cualitativa; Predominio del aprendizaje sobre la calificación.

Inclusión, Diversidad e Instrumentos Activos:

Evaluación inclusiva mediante PIAR / Respeto por la diversidad y los ritmos de aprendizaje / Reconocimiento de la diversidad / Reconocimiento del contexto sociocultural; Aprendizaje Basado en Problemas / Evaluación mediante proyectos / Evaluación auténtica, Diversificación de estrategias evaluativas / Diversificación de instrumentos / Priorización curricular / Pertinencia de los contenidos; Evaluación centrada en el proceso / Seguimiento continuo del aprendizaje / Valoración del progreso / Progresividad / Retroalimentación permanente.

Humanización, Autonomía y Formación Ciudadana:

Evaluación humanizante / Valoración de la dimensión humana / Clima emocional positivo / Motivación como facilitadora / Éxito inicial como estrategia formativa / Construcción de confianza pedagógica; Evaluación socioemocional / Desarrollo socioemocional; Desarrollo de autonomía y pensamiento crítico / Desarrollo del pensamiento crítico y ético / Desarrollo del pensamiento analítico; Participación democrática en la evaluación / Autoevaluación y coevaluación formativa / Participación activa del estudiante; Formación integral: ser, saber y saber hacer / Evaluación para la toma de decisiones / Evaluación para la formación ciudadana / Evaluación para la vida / Formación de competencias para la vida.

Figura 37.

Red Conceptual Semántica, codificación abierta D3.



Nota. Elaboración del autor.

Síntesis interpretativa de los informantes — Docentes (Tablas 9, 10 y 11)

El análisis de las matrices de codificación abierta correspondientes a los tres informantes clave docentes permite identificar un conjunto de significados, tensiones y concepciones que, en su conjunto, configuran una comprensión profunda y situada del fenómeno de la evaluación formativa en el Colegio Tibabuyes Universal.

Frente al **Propósito Específico 1**, orientado a caracterizar las prácticas del hacer docente relacionadas con la evaluación formativa, los tres informantes coinciden en reconocer el SIEE como un referente institucional con vocación formativa; sin embargo, cada uno lo interpreta desde su propia experiencia pedagógica.

Es así, que el D1 lo asume como una herramienta para el desarrollo integral del estudiante en sus dimensiones del ser, el saber y el hacer, aunque reconoce que en la práctica cotidiana existe una tensión persistente entre la valoración cualitativa que el ideal formativo exige y la preponderancia que las exigencias institucionales otorgan a la calificación numérica. D2, desde su experiencia en el ciclo inicial, lo percibe como un sistema homogéneo que aplica el mismo rigor evaluativo a todos los niveles, desconociendo las particularidades del desarrollo infantil y generando condiciones que propician el bloqueo emocional y la desmotivación en los estudiantes más pequeños. D3, en contraste, evidencia una mayor apropiación de los principios institucionales y pedagógicos, al reconocer en el SIEE un instrumento coherente con la pedagogía transformadora que fundamenta el proyecto educativo institucional, aunque admite que las condiciones reales del aula —en particular la sobrecarga de contenidos y el número de estudiantes— limitan la implementación plena de sus principios.

En relación con el **Propósito Específico 2**, que busca interpretar las prácticas pedagógicas que configuran la evaluación formativa desde la experiencia vivida de los docentes, los hallazgos revelan que la articulación entre el SIEE y el modelo pedagógico institucional es percibida de manera diferenciada por cada informante. D1 identifica la lúdica y la investigación como los dos ejes que mejor articulan la evaluación con el

modelo pedagógico, pero señala una desconexión frecuente entre los instrumentos de evaluación y la metodología empleada, lo que exige ajustes permanentes a la planificación inicial. D2 reconoce abiertamente no conocer el modelo pedagógico institucional y sustituirlo por referentes alternativos —Waldorf y Montessori—, privilegiando metodologías que favorecen la evaluación continua y contextualizada; para esta docente, la evaluación auténtica se evidencia en situaciones reales de desempeño, como el juego, las exposiciones y las interacciones colaborativas entre estudiantes.

Con relación al D3, por su parte, implementa estrategias de autoevaluación y coevaluación como mecanismos para fortalecer la autonomía del estudiante y su participación activa en el proceso evaluativo, evidenciando la articulación más consciente y sistemática entre la normativa institucional y las prácticas de aula.

Frente al **Propósito Específico 3**, orientado a develar las concepciones, creencias, valores y significados que los docentes atribuyen a la evaluación formativa, los tres informantes comparten una concepción claramente formativa de la evaluación: la conciben como un proceso continuo, integral, orientado al mejoramiento y centrado en el acompañamiento del estudiante.

El D1 enfatiza la retroalimentación, la diversificación de estrategias y la atención a la dimensión emocional como elementos indispensables; rechaza la prueba escrita como único instrumento válido y propone una evaluación contextualizada que reconozca las realidades sociales y las carencias del entorno de los estudiantes. D2 otorga un lugar central a la lúdica como estrategia evaluativa, en la medida en que el juego no solo reduce la ansiedad, sino que permite identificar con mayor precisión las verdaderas dificultades conceptuales del estudiante, favoreciendo una retroalimentación personalizada e inmediata. D3 destaca la importancia del clima emocional positivo, la confianza y la motivación como condiciones previas indispensables para que la evaluación cumpla su función formativa; su práctica de iniciar con evaluaciones asequibles para construir confianza y aumentar progresivamente el nivel de exigencia

refleja una comprensión pedagógica profunda del desarrollo del estudiante y de la dimensión ética del acto evaluativo.

Y, por último, con relación con el **Propósito Específico 4**, dirigido a configurar elementos teóricos emergentes sobre la evaluación formativa desde el hacer docente, los tres informantes aportan elementos que confluyen en la construcción de la Teorización propuesta. Los códigos de retroalimentación permanente, evaluación contextualizada, respeto por la diversidad y los ritmos de aprendizaje, participación activa del estudiante, evaluación como proceso y no como resultado, y superación de la lógica calificadora, emergen con insistencia en los tres relatos y constituyen los fundamentos empíricos desde los cuales se construye la categoría central de la mediación reflexiva del docente. Esta categoría reconoce al maestro no como un ejecutor de protocolos institucionales, sino como un sujeto pedagógico que interpreta, adapta y transforma el acto evaluativo en función de su compromiso ético con el aprendizaje y el desarrollo integral de cada uno de sus estudiantes.

Ahora, se realizará la matriz con la codificación abierta del Grupo Focal (estudiantes).

Tabla 12

Matriz de análisis de la entrevista a profundidad de informante clave Grupo Focal (codificación abierta).

PROPÓSITO ESPECÍFICO 1. Caracterizar las prácticas del hacer docente relacionadas con la evaluación formativa en la educación básica primaria del Colegio Tibabuyes Universal.				
Pregunta (P)	**Respuesta textual informante**	**Unidad de significado**	**Codificación abierta**	**Memo analítico**
Pregunta ¿Qué significa para ustedes la evaluación que aparece en el Sistema Institucional de Evaluación (SIEE)?	H5.(3:24) Yo siento también que es como para dar nuestra opinión.	La evaluación es entendida como un espacio donde el estudiante puede expresar su opinión.	Evaluación como espacio de participación	El estudiante atribuye a la evaluación un sentido participativo, asociándola con la posibilidad de expresar sus percepciones dentro del proceso educativo.

Tabla 12. (cont.)				
	H1.(4:00) A veces yo pienso que solo es para molestar a los niños... ya creen que van a salir de clases y no, van a hacer el SIE... siento que solo es para molestar a los niños y que se queden más tiempo esforzándose acá.	La evaluación es percibida como una actividad obligatoria que prolonga la permanencia en la escuela.	Percepción negativa de la evaluación	Aparece una representación de la evaluación como una carga escolar más que como una oportunidad de aprendizaje, evidenciando una comprensión limitada del propósito formativo del SIEE.
Pregunta ¿Alguna vez un profesor o profesora les ha explicado qué es el Sistema Institucional de Evaluación (SIEE)?	(4:41) "No." (respuesta de la mayoría del grupo)	Los estudiantes manifiestan no haber recibido explicación sobre el SIEE.	Desconocimiento del SIEE	La ausencia de procesos de socialización del SIEE evidencia una brecha entre la política institucional de evaluación y el conocimiento que poseen los estudiantes.
	H.(4:45) Hasta ahora escucho eso.	El término SIEE resulta desconocido para algunos estudiantes.	Falta de apropiación del lenguaje institucional	El estudiante no reconoce el concepto institucional, lo cual refleja escasa apropiación de los referentes que orientan la evaluación escolar.
	H.(4:46) Sí... hasta ahora.	El primer acercamiento al concepto ocurre durante el grupo focal.	Desconocimiento y reconocimiento tardío del SIEE	La comprensión del Sistema Institucional de Evaluación surge únicamente durante la entrevista, lo que evidencia debilidades en los procesos institucionales de divulgación.
Pregunta ¿Sabes para qué sirve el Sistema Institucional de	(5:03) "No." (respuesta colectiva).	Los estudiantes no logran explicar qué es el SIEE.	Ausencia de comprensión conceptual del SIEE	La inexistencia de referentes conceptuales confirma que el

Tabla 12. (cont.)

Evaluación del colegio?¿Qué recuerdan o qué entienden de eso?				SIEE no ha sido apropiado por los estudiantes como instrumento orientador de la evaluación.
	H4.(5:17) Para mirar si te puedes hacer un examen de grado o de periodo.	El SIEE es asociado con la realización de exámenes.	SIEE asociado a exámenes	El estudiante reduce el significado del SIE a un instrumento para presentar pruebas, reflejando una comprensión restringida del proceso evaluativo.
	H7.(5:27) Era para ver si te promueven o te pasan de un curso a otro… pero no sé cómo es	El SIEE se relaciona con la promoción escolar, aunque existe incertidumbre sobre su funcionamiento.	SIEE asociado a promoción escolar	La evaluación es comprendida principalmente desde su función administrativa de promoción y no desde su dimensión formativa.

PROPÓSITO ESPECÍFICO 2. Interpretar las prácticas pedagógicas que configuran la evaluación formativa desde la experiencia vivida de los docentes.

Pregunta (P)	**Respuesta textual informante**	**Unidad de significado**	**Codificación abierta**	**Memo analítico**
Pregunta Cuando escuchan que les hablan del SIE o de la evaluación del colegio, ¿qué piensan o qué entienden que significa?	H3. (1:41, 1:49) Que nos van a evaluar para saber si aprendimos.	La evaluación se entiende como un mecanismo para verificar aprendizajes.	Evaluación como comprobación del aprendizaje	Los estudiantes relacionan la evaluación con la verificación de lo aprendido, evidenciando una concepción centrada en la comprobación de resultados.
	H3(6:42) Que es una prueba para saber si uno pasó.	La evaluación se asocia con aprobar o reprobar.	Evaluación asociada a la promoción escolar	Predomina una comprensión administrativa de la evaluación vinculada a la promoción académica.

Tabla 12. (cont.)				
	H4. (11:00) …la perdí porque no estaba preparado.	El objetivo principal es obtener una calificación alta.	Centralidad de la calificación	La calificación continúa siendo el principal referente que orienta el significado que los estudiantes atribuyen a la evaluación.
Pregunta ¿Cómo les gustaría que los profesores les explicaran el SIE y la evaluación para que fuera más fácil de entender?	H7. (22:14) Con ejemplos	Los estudiantes solicitan explicaciones contextualizadas.	Necesidad de ejemplos concretos	Se evidencia la importancia de utilizar estrategias didácticas cercanas al contexto infantil para favorecer la comprensión del proceso evaluativo.
	H3. (22:14) Que nos expliquen paso por paso.	Los estudiantes requieren mayor claridad en la información.	Claridad en la comunicación de la evaluación	La comprensión del SIEE depende de procesos pedagógicos de explicación gradual y comprensible.
Pregunta ¿Qué cosas buenas y qué cosas no tan buenas tiene la forma como se hace la evaluación en el colegio?	H2(15:15) Lo bueno es: Y digamos que si las hacen como que para que todos los estudiantes les dificulte, que no solo un estudiante se les dificulte y que solo los que estudiaron puedan pasar…	La evaluación favorece el aprendizaje a partir de las equivocaciones.	Aprendizaje desde el error	El error comienza a ser reconocido como una oportunidad de aprendizaje.
	H7.(16:44) Me parece que hay veces en las que estamos en las evaluaciones, hay profesores que dicen, no les voy a decir nada, no les voy a decir cómo se hace, ustedes lo vieron en clase.	La calificación sin explicación limita el aprendizaje.	Insuficiencia de la calificación	Los estudiantes manifiestan la necesidad de recibir información que explique sus resultados y les permita mejorar.

Tabla 12. (cont.)

Pregunta Si pudieran cambiar algo de la evaluación, ¿qué cambiarían y cómo eso les ayudaría a aprender mejor?	H2. (25:04)…que cada profesor como que se tome el tiempo de hacer como que la evaluación sea específica para cada alumno.	Existe poca retroalimentación individualizada después de evaluar.	Ausencia de retroalimentación individualizada	La retroalimentación emerge como una necesidad expresada por los estudiantes para comprender sus dificultades y avanzar en el aprendizaje.

PROPÓSITO ESPECÍFICO 3. Develar las concepciones, creencias, valores y significados que los docentes atribuyen a la evaluación formativa.

Pregunta (P)	**Respuesta textual informante**	**Unidad de significado**	**Codificación abierta**	**Memo analítico**
Pregunta ¿Para ustedes, para qué sirve la evaluación?	H4(25:05) …para pasar de curso a profe y quedar con que sí aprendiste…	La evaluación permite verificar los aprendizajes alcanzados.	Evaluación como verificación del aprendizaje	Los estudiantes atribuyen a la evaluación una función de comprobación de los aprendizajes, predominando una concepción asociada al logro académico.
	H7.(27:13) …Hay temas, por ejemplo, que ahí, ahí el profesor te los encarga…	La evaluación informa al docente sobre el progreso de los estudiantes.	Seguimiento del aprendizaje	La evaluación comienza a ser comprendida como una herramienta para conocer el avance del tema y su apropiación.
	H3.(28:28) Para mí la evaluación sirve como pues para entender aprender al completo un tema.	La evaluación contribuye al mejoramiento del aprendizaje.	Evaluación para el mejoramiento	Aparece la evaluación como respuesta a los contenidos.
Pregunta ¿Algún profesor les ha explicado por qué se hace la evaluación?	Varios hablantes en simultaneo. (29:12) No, no señor. No.	La explicación de la evaluación resulta desconocido para algunos estudiantes.	Desconocimiento del porqué de la evaluación.	Hay desconocimiento por parte de los estudiantes frente a los criterios a evaluación, para conocer el estado de los avances o dificultades.

Tabla 12. (cont.)				
Pregunta ¿En sus clases, cómo suelen evaluarlos los profesores?	H4.(30:03) …temas nuevos o los temas de actividades que hemos hecho. H2.(30:17)… a veces algunos profesores califican por temas difíciles… H7.(30:40) Siento que si nos evalúan por los temas que estamos trabajando en clase… H3.(30:59) La mayoría de profesores nos evalúan por los temas difíciles, los temas nuevos que vamos aprendiendo… H8.(32:26)Con actividades en clase.	Las actividades se realizan por los temas desarrollados durante la clase, también son calificadas.	Evaluación de temas mediante actividades	Persiste la evaluación cuantitativa frente a las actividades que se desarrollan en cada tema.
Subpregunta ¿Y cómo te sientes cuándo?, ¿Y emocionalmente? , ¿Cómo te sientes cuando pasa eso?	H1.(9:06)…la evaluación sorpresa digo, ya valí madres. H5.(34:06) …cuando va a hacer un examen sorpresa… yo me siento con… nerviosa y con miedo … H2.(34:33) A veces yo me pongo como, pues, nervioso,	La evaluación en la parte emocional genera miedo, angustia y nerviosos a los estudiantes.	Experiencia emocional de la evaluación	La evaluación genera miedo, nerviosismo y ansiedad. Además, la humillación pública erosiona la autoestima de los estudiantes.

Tabla 12. (cont.)

	como que asustado… H3.(35:39) …Nos ponemos nerviosos… H4(36:10) …o ese miedo que si tú pierdes, la profesora lo va a decir en voz alta y todos se van a enterar… H2.(49:13)…no que de los humille… (49:32) …como que le diga en privado…			
Pregunta ¿Sienten que la evaluación toma en cuenta a todos los estudiantes o solo a los que son más adelantados o juiciosos?	H6.(37:09) …hay veces sí, hay veces no… H3.(38:13) Para mí sí, para los más adelantados	La evaluación como exclusión	Percepción de exclusión	Algunos estudiantes perciben la evaluación como exclusión frente a estudiantes adelantados.
PROPÓSITO ESPECÍFICO 4. Configurar elementos teóricos emergentes sobre la evaluación formativa desde el hacer docente.				
Pregunta (P)	**Respuesta textual informante**	**Unidad de significado**	**Codificación abierta**	**Memo analítico**
Pregunta ¿Qué mejorarían de la evaluación que hacen en el colegio?	H4.(41:53) …una previa evaluación que no sea de nota, sino de aprendizaje…	Se requieren diversas formas de valorar el aprendizaje.	Diversificación de estrategias evaluativas	Los estudiantes proponen ampliar los instrumentos de evaluación, favoreciendo prácticas más inclusivas y acordes con la evaluación formativa.
	H4.(41:53) …refuercen lo que ha aprendido. H8.(42:55) Entonces para	Los estudiantes consideran necesaria una mayor explicación de los procesos evaluativos.	Necesidad de mayor explicación para reforzar los aprendizajes	La explicación emerge como condición para fortalecer el carácter formativo de la evaluación.

Tabla 12. (cont.)

	hacer un mini repaso de ese examen para que uno esté más preparado. H7.(44:42) …siento que podían mejorar la explicación a las preguntas.			
Pregunta ¿A ustedes los hacen partícipes de la evaluación?	H2.(59:20) en clase de matemáticas le dijeron autoevaluación y el niño llega y dice, "100"… la profesora le dice, No, usted le pongo 50, porque así se ha comportado en todo el periodo.	La autoevaluación está regulada a la percepción del docente frente al comportamiento del estudiante.	La autoevaluación se da según el comportamiento.	La autoevaluación se da según el comportamiento del estudiante y la sugiere el docente, sin que exista unos verdaderos procesos de reflexión, autorregulación y autonomía, principios esenciales de la evaluación formativa.
Pregunta ¿A ustedes los hacen partícipes de la evaluación?	H7.(1:02:09)…evaluaciones porque casi siempre pregunta lo mismo a las personas. H3.(1:02:34) …mayormente incluye a todos en sus evaluaciones	La autoevaluación la perciben los estudiantes como evaluaciones frente al conocimiento de algún tema.	La autoevaluación se distorsiona con las evaluaciones.	Existe una distorsión de la autoevaluación, además de ser regulada por el docente cuando se realiza.

Nota. Elaboración del autor.

Mapeo de códigos codificación abierta (Grupo Focal)

Distanciamiento e Instrumentalización del SIEE:

Desconocimiento del SIEE / Desconocimiento y reconocimiento tardío del SIEE; Ausencia de comprensión conceptual del SIEE / Falta de apropiación del lenguaje

institucional; SIEE asociado a exámenes / SIEE asociado a promoción escolar / Evaluación asociada a la promoción escolar; Desconocimiento del porqué de la evaluación.

Carga Socioemocional y Distorsiones Evaluativas:

Percepción negativa de la evaluación / Experiencia emocional de la evaluación; Percepción de exclusión / Ausencia de retroalimentación individualizada; La autoevaluación se da según el comportamiento / La autoevaluación se distorsiona con las evaluaciones.

La Calificación y la Tensión con la Verificación:

Centralidad de la calificación / Insuficiencia de la calificación; Evaluación como comprobación del aprendizaje / Evaluación como verificación del aprendizaje; Claridad en la comunicación de la evaluación / Seguimiento del aprendizaje / Evaluación de temas mediante actividades.

Metodologías y Expectativas de Participación:

Necesidad de mayor explicación para reforzar los aprendizajes / Necesidad de ejemplos concretos; Diversificación de estrategias evaluativas / Aprendizaje desde el error; Evaluación para el mejoramiento / Evaluación como espacio de participación.

Figura 38.

Red Semántica Conceptual, codificación abierta, Grupo focal (estudiantes).



Nota. Elaboración del autor

Síntesis interpretativa del Grupo focal, estudiantes (Tabla 12)

El análisis de la matriz de codificación abierta correspondiente al grupo focal con estudiantes de educación básica primaria del Colegio Tibabuyes Universal permite identificar una serie de significados, percepciones y vivencias que complementan, interpelan y enriquecen de manera significativa los hallazgos obtenidos en las entrevistas de los docentes, revelando la brecha existente entre el ideal formativo de la evaluación y la experiencia que los estudiantes construyen desde su mundo de la vida cotidiana en el aula.

Con relación con el **Propósito Específico 1**, orientado a caracterizar las prácticas de evaluación formativa desde la perspectiva de los actores, los estudiantes evidencian un desconocimiento casi generalizado del SIEE como instrumento institucional: la mayoría de los participantes declara no haber recibido ninguna explicación sobre qué es el Sistema Institucional de Evaluación Educativa, y quienes tienen alguna noción lo asocian exclusivamente con los exámenes y la promoción escolar. Esta invisibilidad del SIEE desde la perspectiva estudiantil no es un dato menor: confirma que el sistema evaluativo opera para los docentes como referente normativo, pero para los estudiantes constituye una entidad ajena que solo se materializa en el momento de la calificación o la decisión de promoción. Asimismo, los estudiantes describen prácticas evaluativas centradas predominantemente en la valoración de temas y contenidos mediante actividades escritas, lo que evidencia una persistencia de la lógica calificadora por encima del enfoque formativo que el SIEE proclama.

Frente al **Propósito Específico 2**, que busca interpretar las prácticas evaluativas desde la experiencia vivida, los estudiantes ofrecen una perspectiva que cuestiona directamente la pertinencia y coherencia de varias prácticas que los docentes describen como formativas. Las voces de los estudiantes revelan que la retroalimentación es escasa e insuficiente: varios participantes señalan que los docentes califican sin explicar los errores cometidos, y que cuando se realiza una evaluación sorpresa, la ausencia de

preparación genera una sensación de impotencia y desesperanza que bloquea incluso el conocimiento que sí poseen. Esta discrepancia entre el aprendizaje demostrado durante el proceso y el desempeño en una prueba formal —que también identificó D2 desde su perspectiva docente— adquiere aquí una dimensión experiencial más profunda y urgente: para los estudiantes, la evaluación sorpresiva no es una estrategia pedagógica sino un evento amenazante que activa respuestas emocionales de miedo y bloqueo.

En relación con el **Propósito Específico 3**, orientado a develar los significados y valores que los actores atribuyen a la evaluación formativa, los estudiantes construyen significados predominantemente asociados a la calificación, la promoción escolar y la demostración de lo aprendido ante el docente. La evaluación rara vez es comprendida como una oportunidad de mejora o como un proceso de acompañamiento al aprendizaje; por el contrario, emerge como una instancia de juicio en la que se define si el estudiante sabe o no sabe, si pasa o no pasa. La dimensión emocional de este proceso es especialmente relevante: los relatos de nerviosismo, miedo, bloqueo y vergüenza pública —particularmente cuando las calificaciones son anunciadas en voz alta ante el grupo— configuran una experiencia evaluativa que erosiona la autoestima y la motivación, contradiciendo de manera radical el ideal de una evaluación formativa orientada a la confianza y el crecimiento del estudiante. La humillación pública emerge como una práctica concreta que los estudiantes rechazan de manera explícita y que reclama una revisión ética urgente desde el hacer docente.

Respecto al **Propósito Específico 4**, dirigido a la configuración de elementos teóricos emergentes, las voces de los estudiantes aportan insumos de extraordinaria riqueza para la construcción de la Teorización propuesta. Sus sugerencias —que los docentes se tomen el tiempo de hacer la evaluación específica para cada estudiante, que expliquen paso a paso y con ejemplos, que realicen repasos previos, que retroalimenten en privado y con respeto— no son simples deseos infantiles: son expresiones situadas de los principios fundamentales de la evaluación formativa, formuladas desde la experiencia vivida de quienes la reciben. Esta convergencia entre

las aspiraciones estudiantiles y los postulados teóricos de autores como Black y Wiliam (2009), Stiggins (2005) y Heritage (2010) confirma que la evaluación formativa no es una abstracción pedagógica ajena al aula, sino una necesidad sentida y expresada por los propios estudiantes, que esperan ser reconocidos como sujetos activos, dignos y capaces de participar en la construcción de su propio proceso de aprendizaje.

Tabla 13.

Matriz de Saturación Teórica de las categorías y subcategorías emergentes

Propósitos Específicos (PE)	Preguntas (P)	Informante clave D1	Informante clave D2	Informante clave D3	Informante clave Grupo focal (GF)
PE1	**P1. ¿Cómo interpreta el SIEE en relación con su práctica?**	"La evaluación es una herramienta… formativa, integral… apunta al ser, saber y hacer. No queremos centrarnos en lo cuantitativo." (0:33)	"El SIEE es una sola línea para todo el colegio… no diferencia ciclo inicial de bachillerato. Permanezco en evaluación constante." (0:28 / 1:35)	"El SIEE contiene los criterios de evaluación, permite acompañar el aprendizaje, promueve participación activa, autonomía y pensamiento crítico." (0:18)	"Para mí la evaluación sirve para entender un tema al completo." / "Para saber si uno pasó." (H3, 1:41 / H3, 6:42)
	Categoría emergente		**Sentido de la evaluación: entre la formación y la calificación**		
	Subcategoría		Evaluación como herramienta pedagógica / Evaluación como comprobación y promoción.		
	P2. ¿Valoración del proceso evaluativo? Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades.	"Acudo al proceso del estudiante. Grupos de 34, dificulta la valoración personalizada. Falta apoyo de padres y recursos tecnológicos." (2:40 / 6:03)	"Le daría un 6,5. Solo se valora el conocimiento, no el esfuerzo. La evaluación genera bloqueo y hasta deserción." (2:27 / 3:07 / 3:48)	"Coherente con lineamientos nacionales. Contempla lo cualitativo y cuantitativo, pero en la práctica predomina la nota por la premura y la cantidad de estudiantes." (1:46 / 2:39)	"Lo bueno es que te permite aprender del error." / " …hay profesores que dicen, no les voy a decir nada, no les voy a decir cómo se hace." (H2, 15:15 / H7, 16:44)
	Categoría emergente		**Evaluación, aprendizaje y calidad educativa**		
	Subcategoría		Condiciones estructurales limitantes / Tensión cuantitativo–cualitativo/ Insuficiencia de retroalimentación.		

Tabla 13. (cont.)	**P3.GF. ¿Algún profesor les ha explicado qué es el SIEE?**				"No." (mayoría del grupo, 4:41). "Hasta ahora escucho eso." (H, 4:45). Solo lo asocian con exámenes o con ser promovidos.
	Categoría emergente		**Articulación entre el SIEE y la práctica educativa**		
	Subcategoría		SIEE como entidad invisible para el estudiante / Desconocimiento institucional.		
	P3. ¿Qué dimensiones articulan el SIEE con el modelo pedagógico?	"La lúdica y la investigación. A veces hay desconexión entre el instrumento de evaluación y la metodología; toca adaptar." (8:58 / 10:14)	"Poco ligada al modelo institucional. Uso Waldorf y Montessori porque permiten evaluar de manera constante y contextualizada." (4:23 / 5:06)	"El SIEE está en concordancia con la pedagogía transformadora: ser, saber y saber hacer. Aplicamos autoevaluación y coevaluación." (3:55)	"Que nos expliquen paso a paso." / "Con ejemplos." (H3, 22:14 / H7, 22:14)
	Categoría emergente		**Articulación entre el SIEE y la práctica educativa**		
	Subcategoría		SIEE como entidad invisible para el estudiante / Desconocimiento institucional.		
PE2	**P4. ¿Qué características del SIEE permiten evaluar pertinentemente?**	"Tiene enfoque formativo. La evaluación diagnóstica es indispensable. La retroalimentación permite identificar fortalezas y ajustar metodología." (11:15)	"Evaluaciones con fechas fijas generan bloqueo. El estudiante sabe el tema, pero se bloquea en el quiz. Prefiero evaluación continua." (5:45 / 6:28 / 7:14)	"Permite evaluar por proyectos, comprensión lectora, exposiciones, teatro, ferias. Integra lo humano, emocional y social del estudiante." (6:00 / 6:47)	"¿Para qué sirve el SIEE?" → "No." (colectivo, 5:03). Lo asocian solo con exámenes de grado o promoción. (H4, 5:17 / H7, 5:27)
	Categoría emergente		**Articulación entre el SIEE y la práctica educativa**		
	Subcategoría		Evaluación diagnóstica y retroalimentación / Bloqueo emocional ante evaluación formal / Diversificación de estrategias / Invisibilidad del SIEE.		
	P5. ¿Qué aspectos caracte	"Evaluar para mejorar, no para juzgar. Continua, cotidiana, retroalimentada.	"Identifico al estudiante por el juego: si no participa es porque no	"Debe ser continua, integral, generar confianza y motivación. El estudiante debe	"Para mí la evaluación sirve para pasar de curso y que sepas que aprendiste." /

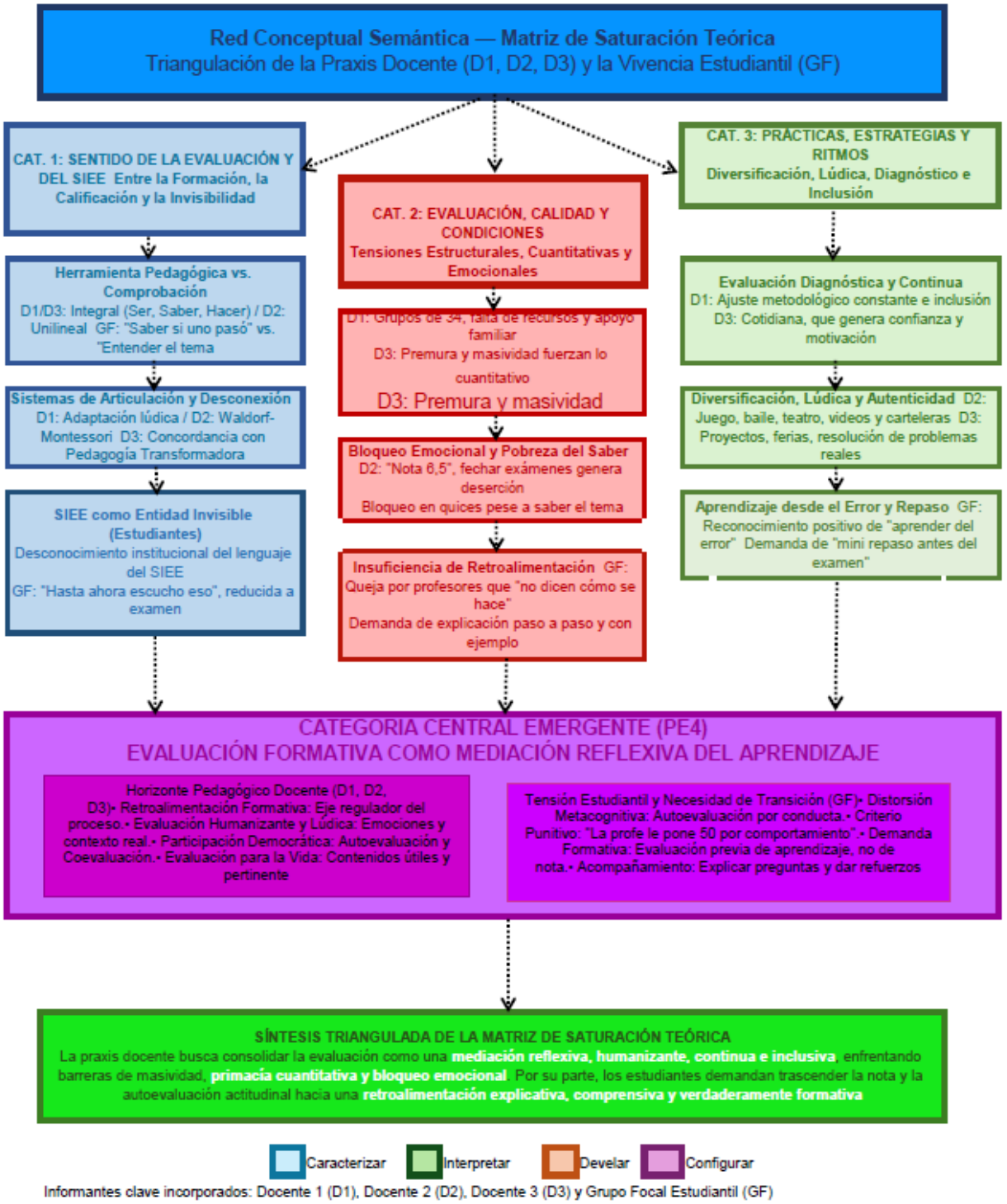
Tabla 13. (cont.)	**rizan un proceso pertinente de EF en primaria?**	Considera emociones, ritmos, inclusión, diversidad." (17:22)	entendió el concepto, no el juego. Retroalimentación inmediata y personalizada." (7:47 / 8:20)	saber qué se evalúa. Inicio con éxito y aumento la dificultad." (8:21)	"Para entender un tema al completo." (H4, 25:32 / H3, 28:28)
	Categoría emergente		**Sentido de la evaluación: entre la formación y la calificación / Experiencia emocional de la evaluación**		
	Subcategoría		Evaluación orientada al mejoramiento / Evaluación continua / Dimensión emocional / Motivación y confianza / Evaluación calificadora (voz estudiantil).		
PE3	**P6. ¿Qué elementos debería considerar la evaluación para alcanzar mayor calidad educativa?**	"Más recursos tecnológicos y pedagógicos. Evaluar desde el contexto real del estudiante. Mejoramiento continuo con sentido transformador." (19:36)	"Evaluación lúdica tipo De Zubiría. Interacción con pares de otras instituciones. Exposiciones, carteleras, videos, bailes." (8:53 / 9:08 / 10:05)	"Seleccionar contenidos útiles para la vida. Partir del interés del estudiante. Resolver problemas reales. Contextualizar el aprendizaje." (9:51 / 10:37)	"Que cada profesor se tome el tiempo de hacer la evaluación específica para cada alumno." / "Un mini repaso antes del examen." (H2, 25:04 / H8, 42:55)
	Categoría emergente		**Evaluación, aprendizaje y calidad educativa**		
	Subcategoría		Recursos pedagógicos y tecnológicos / Evaluación lúdica y auténtica / Pertinencia curricular / Retroalimentación individualizada (demanda estudiantil).		
PE4	**P7. ¿Qué características de la EF podrían incidir en la calidad educativa?**	"Retroalimentación como eje regulador. Respetar ritmos. Atender emociones. Diversificar instrumentos. Participación activa del estudiante y familia." (17:22 / 6:03)	"La lúdica y la interacción colaborativa como evaluación auténtica. Aprendizaje evidenciado en contextos reales, no solo en prueba escrita." (9:08 / 10:05)	"Proceso permanente, identificar fortalezas y dificultades, ajustar enseñanza. Retroalimentación constante. Autoevaluación. Evaluación humanizante." (8:21 / 3:55)	"Que haya una evaluación previa de aprendizaje, no de nota." / "Que refuercen lo aprendido." / "Que expliquen las preguntas." (H4, 41:53 / H7, 44:42)
	Categoría emergente		**Mediación reflexiva del docente (categoría central emergente)**		
	Subcategoría		Retroalimentación formativa / Evaluación auténtica y lúdica / Evaluación humanizante / Participación activa / Autoevaluación y coevaluación / Evaluación para la vida.		

Tabla 13. (cont.)	**P14. GF ¿Los hacen partícipes de la evaluación?**		"La autoevaluación la regula el docente según el comportamiento, no hay reflexión real." / "La profe le pone 50 porque así se ha comportado." (H2, 59:20 / H7, 1:02:09)
	Categoría emergente	**Mediación reflexiva del docente (categoría central emergente)**	
	Subcategoría	Autoevaluación distorsionada / Ausencia de procesos metacognitivo reales.	

Nota. Elaboración del autor.

La matriz de saturación, entendida por Strauss y Corbin (2002) como el punto del proceso investigativo en el cual la recolección de nuevos datos ya no aporta información adicional que modifique, amplíe o contradiga las categorías construidas, constituye un criterio fundamental de rigor científico en la investigación cualitativa de corte fenomenológico. En la presente investigación doctoral, la saturación fue alcanzada mediante la aplicación sistemática del Método Comparativo Continuo a las cuatro fuentes de información disponibles: las entrevistas en profundidad con los tres docentes informantes clave (D1, D2 y D3) y el grupo focal con los estudiantes de educación básica primaria del Colegio Tibabuyes Universal, permitieron desarrollar la Tabla 13. donde se muestran las categorías con sus respectivas subcategorías.

Figura 39. *Gráfico Red Conceptual Semántica Matriz de Saturación Teórica de las categorías y subcategorías emergentes*



Nota. Tomado de la Tabla 13. Matriz de Saturación Teórica de categorías y subcategorías. Elaboración del autor.

4.3. Codificación axial: construcción de categorías emergentes

Una vez desarrollada la codificación abierta, se procedió a la codificación axial, orientada a establecer relaciones entre los códigos identificados y agruparlos en categorías de mayor nivel de abstracción. Este proceso permitió articular las experiencias docentes y estudiantiles en torno a ejes comunes de significado, tal como lo sugieren Strauss y Corbin (2002) en la construcción de teoría fundamentada.

Tabla 14.

Matriz de codificación axial y construcción de la Teorización

Categoría Axial	Subcategoría	Códigos abiertos relacionados	Evidencia empírica (informantes clave)	Referente Teórico	Condiciones/ Acciones/ Consecuencias	Aporte a la Teorización
CATEGORÍA I Sentido de la evaluación: entre la formación y la calificación	**Evaluación como herramienta pedagógica integral (voz docente)**	Evaluación formativa e integral (ser, saber, hacer). Evaluación orientada al mejoramiento. Evaluación continua. Retroalimentación formativa. Diversificación de estrategias.	D1: "La evaluación apunta a las diversas dimensiones: el ser, el saber y el hacer." (0:33). D3: "En el momento de la evaluación el estudiante debe estar aprendiendo." (0:18).	Scriven (1966): evaluación formativa como regulación del aprendizaje. Black y William (2009): retroalimentación efectiva como núcleo de la EF. Guba y Lincoln (1989): la evaluación como negociación de significados.	Condición: discurso docente formativo consolidado. Acción: práctica evaluativa orientada al proceso. Consecuencia: brecha entre ideal declarado y práctica real por presión institucional.	Núcleo 1 de la Teorización: La evaluación como experiencia pedagógica situada. El docente reconoce el valor formativo de la evaluación, pero lo vive en tensión
	Evaluación como prueba de inteligencia y mecanismo de presión (voz estudiante)	Evaluación asociada a calificación y promoción. Centralidad de la nota numérica. Evaluación como	GF H4: "Para pasar de curso y quedar con que sí aprendiste." (25:05). GF H3: "Para	Perrenoud (2008): la EF existe como ideal pedagógico; en el aula prevalece la lógica calificadora.	Condición: ausencia de socialización del propósito evaluativo con estudiantes	

Tabla 14. (cont.)		comprobación del aprendizaje. Desconocimiento del propósito formativo.	entender un tema al completo." (28:28). GF H1: "Solo es para molestar a los niños." (4:00).	Stiggins (2005): las prácticas evaluativas mal diseñadas afectan la motivación y autoestima.	. Acción: los estudiantes reducen la evaluación a la nota. Consecuencia: desconexión entre la intención formativa del docente y la experiencia del estudiante.	permanente con la lógica calificadora. Este núcleo sostiene que la EF solo puede comprenderse desde la experiencia vivida de sus actores y no desde la norma abstracta.
	Tensión entre lo cualitativo y lo cuantitativo	Predominio de la nota numérica por exigencias institucionales. Intención cualitativa vs. práctica cuantitativa. Presión por resultados y tiempos institucionales.	D1: "A veces se le da mayor preponderancia a la parte cuantitativa." (1:39). D2: "Se valora el conocimiento, pero no el procedimiento ni el esfuerzo." (2:27). D3: "Dejamos de lado la forma cualitativa por la premura de sacar notas." (2:39).	House (1980) y Schwandt (1998): la evaluación es inherentemente axiológica; los valores del evaluador condicionan la práctica. MEN Decreto 1290 (2009): exige valoración cualitativa y cuantitativa.	Condición: exigencias institucionales y administrativas. Acción: el docente cede al registro cuantitativo. Consecuencia: la evaluación cualitativa queda relegada a un segundo plano.	
	SIEE como referente normativo (voz docente)	SIEE como guía de autonomía y pensamiento crítico. Coherencia SIEE–pedagogía transformadora.	D1: "El espíritu del SIEE es que sea formativa e integral." (0:33). D3: "El SIEE contempla	Schütz (1974): las estructuras sociales adquieren sentido mediante la interpretación intersubjetiva. Guba y	Condición: el SIEE existe como marco normativo institucional. Acción: el docente lo interpreta y adapta	Núcleo 2 de la Teorización: La dimensión ética y relacional del hacer evaluativo.

Tabla 14. (cont.)		Evaluación diagnóstica indispensable. Autoevaluación y coevaluación.	la formación integral: ser, saber y saber hacer." (3:55).	Lincoln (2002): la evaluación debe ser sensible al pluralismo de valores del contexto.	según su experiencia pedagógica. Consecuencia: implementación diferenciada según el grado de apropiación docente.	El SIEE debe transitar de ser un documento administrativo a constituirse en un pacto pedagógico co-construido. El docente como mediador reflexivo es quien puede operar esa transición en el aula, siempre que existan condiciones institucionales que la favorezcan.
CATEGORÍA II Articulación entre el SIEE y la práctica educativa	**SIEE como entidad invisible (voz estudiante)**	Desconocimiento generalizado del SIEE. SIEE asociado solo a exámenes y promoción. Ausencia de socialización institucional. Falta de apropiación del lenguaje evaluativo.	GF (mayoría): "No." ante ¿les han explicado el SIEE? (4:41). GF H7: "Era para ver si te promueven o te pasan de curso... pero no sé cómo es." (5:27). GF H4: "Para mirar si puedes hacer un examen de grado." (5:17).	Black y William (2009): comunicar los criterios de evaluación al estudiante es condición indispensable para que la EF sea efectiva. MEN Decreto 1290 (2009): el SIEE debe construirse con participación de toda la comunidad educativa.	Condición: escasa o nula socialización del SIEE con los estudiantes. Acción: los estudiantes lo asocian solo con exámenes y promoción. Consecuencia: asimetría de poder en el acto evaluativo que inhibe el aprendizaje formativo.	
	Desarticulación entre	SIEE homogéneo	D2: "El SIEE es	Fullan (2007): los	Condición: rigidez del	

Tabla 14. (cont.)	**diseño institucional y práctica de aula**	sin diferenciación por ciclos. Desarticulación entre metodología y evaluación. Grupos grandes como barrera estructural. Uso de modelos pedagógicos alternativos (Waldorf, Montessori).	una sola línea para todo el colegio, sin diferencia para ciclo inicial." (0:28). D1: "Grupos de 34 estudiantes dificultan la valoración personalizada." (2:40). D2: "El modelo institucional poco lo manejo; nunca tuve capacitación." (5:06).	cambios normativos producen transformaciones superficiales si no se acompañan de apropiación colectiva. Muñoz (2007): tránsito hacia quinta generación requiere condiciones estructurales, no solo normativas.	SIEE y condiciones laborales adversas. Acción: el docente construye estrategias evaluativas desde su experiencia más que desde la norma. Consecuencia: prácticas evaluativas situadas pero desconectadas del marco institucional	
	Lúdica como estrategia de mediación emocional (voz docente)	Lúdica como vía para evaluar sin ansiedad. Juego como diagnóstico de comprensión real. Estrategia de "enamorar" al estudiante del estudio. Retroalimentación personalizada post-juego.	D1: "Hay que enamorar al estudiante del estudio para que la evaluación sea más natural." (17:22). D2: "Trabajo mucho por medio del juego; si no participa, es porque no entendió el concepto." (8:20).	Stiggins (2005): el ambiente emocional es determinante para la efectividad de la evaluación. Piaget (1975): el juego es el mecanismo natural de aprendizaje en la infancia. Freire (1970): la educación liberadora parte de la experiencia y el respeto por el sujeto.	Condición: conciencia docente sobre la dimensión emocional del aprendizaje. Acción: incorporación de la lúdica como estrategia evaluativa. Consecuencia: reducción de la ansiedad y mayor autenticidad en la demostración del aprendizaje	Núcleo 3 de la Teorización: El docente como mediador reflexivo entre normatividad y experiencia vivida.
	Bloqueo, miedo y humillación	Nerviosismo y miedo ante	GF H5: "Cuando va a hacer un	Husserl (1998): las emociones	Condición: prácticas evaluativas	

Tabla 14. (cont.)	**(voz estudiante)**	la evaluación. Bloqueo ante evaluaciones sorpresivas. Humillación pública por divulgación de notas. Sentimientos de exclusión e inferioridad	examen sorpresa… me siento nerviosa y con miedo." (34:06). GF H4: "Ese miedo de que si pierdes, la profesora lo va a decir en voz alta." (36:10). GF H2: "No que los humille… que le diga en privado." (49:32).	son constitutivas del mundo vivido del sujeto. Stiggins (2005): la retroalimentación orientada al ego genera comparación perjudicial. Goleman (1996): La inteligencia emocional incide de manera determinante en el rendimiento académico Ley 2383 (2025): educación socioemocional como eje transversal.	que generan ansiedad y vergüenza pública. Acción: los estudiantes desarrollan respuestas emocionales de evitación y bloqueo. Consecuencia: la evaluación inhibe el aprendizaje en lugar de potenciarlo.	La dimensión emocional no es un accesorio de la EF sino una condición de posibilidad. El docente que actúa como mediador reflexivo gestiona el clima emocional del aula como parte constitutiva del hacer evaluativo, articulando la norma institucional con la realidad afectiva del estudiante.
CATEGORÍA III Experiencia emocional de la evaluación	**Clima emocional positivo como condición de la EF (convergencia docente–estudiante)**	Confianza y seguridad como condición previa. Éxito inicial como estrategia formativa. Motivación intrínseca hacia el aprendizaje. Evaluación humanizante.	D3: "Lo que quiero darle primero es confianza… que el estudiante se sienta tranquilo y seguro." (8:21). D3: "La evaluación debe convertirse en oportunidad de aprender y no en momento de miedo." (8:21). GF H2: "Que no nos humille…	UNESCO (2022): el cuidado y la empatía como valores fundantes del nuevo contrato social educativo. Rogers (1969): la seguridad emocional como condición del aprendizaje significativo. Maslow (1943): las necesidades de pertenencia y seguridad	Condición: intención docente de generar ambientes emocionalmente seguros. Acción: diseño de experiencias evaluativas que parten del éxito y progresan gradualmente. Consecuencia: la evaluación fortalece la autoestima y la	

Tabla 14. (cont.)			que lo diga en privado." (49:32).	son previas al aprendizaje.	motivación del estudiante.	
CATEGORÍA IV Evaluación, aprendizaje y calidad educativa	**Condiciones estructurales que limitan la EF formativa**	Grupos numerosos (hasta 34 estudiantes). Falta de recursos tecnológicos y pedagógicos. Rigidez del SIEE sin diferenciación por ciclos. Falta de acompañamiento familiar. Sobrecarga de contenidos curriculares.	D1: "Grupos de 34 dificultan la valoración personalizada." (2:40). D2: "El SIEE no diferencia ciclo inicial de bachillerato." (0:28). GF H2: "Falta de apoyo de los padres." (6:03) D1: "Necesitamos más recursos tecnológicos." (19:36)	Fullan (2010): la calidad educativa requiere condiciones institucionales, no solo esfuerzo individual. Hargreaves y Shirley (2012): la transformación educativa necesita articulación sistémica. OCDE (2024) / World Bank (2022): Colombia lidera índices de repitencia en primaria en la región.	Condición: ausencia de condiciones estructurales adecuadas. Acción: el docente improvisa estrategias compensatorias desde su capital pedagógico personal. Consecuencia: la evaluación formativa se fragmenta y queda supeditada a las circunstancias del aula.	Hacia la Teorización: Categoría central — Mediación reflexiva del docente.
	Evaluación formativa y calidad educativa: relación construida	Evaluación positiva cuando permite aprender y mejorar. Evaluación cuestionada cuando se reduce a control. Retroalimentación como factor de calidad. Participación del estudiante como indicador de calidad.	D3: "La evaluación debe ayudar para que los estudiantes puedan surgir en la vida." (7:31). D1: "Que se enfoque en el mejoramiento continuo y que se evalúe desde el contexto." (19:36). GF H4: "Una	MEN Documento No. 11 (2009): evaluación de calidad: continua, integral, participativa, formativa. Heritage (2010): ciclo de EF — hacia dónde va, dónde está, retroalimentación, agencia del estudiante. Scriven (1966): la EF	Condición: concepción docente de la evaluación como herramienta de mejora. Acción: prácticas evaluativas que retroalimentan y contextualizan. Consecuencia: la evaluación contribuye efectivame	Las cuatro categorías axiales convergen en una comprensión de la EF como fenómeno sistémico que no puede reducirse a la práctica individual del docente. La Teorización propone que la calidad de la EF depende de

Tabla 14. (cont.)						
			evaluación previa de aprendizaje, no de nota." (41:53)	tiene por propósito central orientar la mejora continua del aprendizaje.	nte a la calidad educativa cuando es continua, ética y participativa.	la articulación entre tres núcleos: (1) experiencia pedagógica situada, (2) dimensión ética y relacional del hacer evaluativo, y (3) mediación reflexiva entre normatividad e vida cotidiana. Esta articulación requiere transformaciones simultáneas en el aula, la institución y la política educativa.
	Participación activa del estudiante y corresponsabilidad familiar	Autoevaluación y coevaluación (real vs. distorsionada). Estudiante como agente de su propio aprendizaje. Familia como actor del proceso evaluativo. Ausencia de metacognición sistemática.	D3: "Aplico autoevaluación y coevaluación para fortalecer la autonomía." (3:55). GF H2: "La autoevaluación la regula el profesor según el comportamiento, no hay reflexión." (59:20). D1: "Podríamos involucrar más a los padres en el proceso." (6:03).	Strauss y Corbin (2002): el actor social construye el significado de sus prácticas desde la interacción. Guba y Lincoln (1989): la evaluación como proceso participativo y negociado. Plan Decenal 2016–2026: corresponsabilidad familia–escuela en la calidad educativa.	Condición: intención docente de involucrar al estudiante y la familia. Acción: autoevaluación y coevaluación con niveles variables de autenticidad. Consecuencia: cuando son genuinas, potencian la metacognición; cuando son formales, reproducen la lógica calificadora	

Nota. Elaboración del autor.

A partir del proceso de la codificación axial como se muestra en la Tabla 14., emergieron las siguientes categorías axiales:

4.3.1. *Sentido de la evaluación: entre la formación y la calificación*

Teniendo como referente la Tabla 14., desde un análisis fenomenológico, el significado de las categorías emergentes varía drásticamente según el actor. Para los

docentes, la evaluación es una "herramienta pedagógica de aprendizaje" (Docente 3, 0:18) y un proceso "integral" (Docente 1,0:33 y Docente 3, 3:55) que abarca el ser, saber y hacer. En contraste, para los estudiantes, el fenómeno se vive como una "prueba de inteligencia" (Grupo focal: hablante 4, 2:01) o incluso como un mecanismo para "molestar a los niños" (Grupo focal: hablante 1, 4:00) y forzarlos a esforzarse más. (ver Tablas 9,10,11,12.)

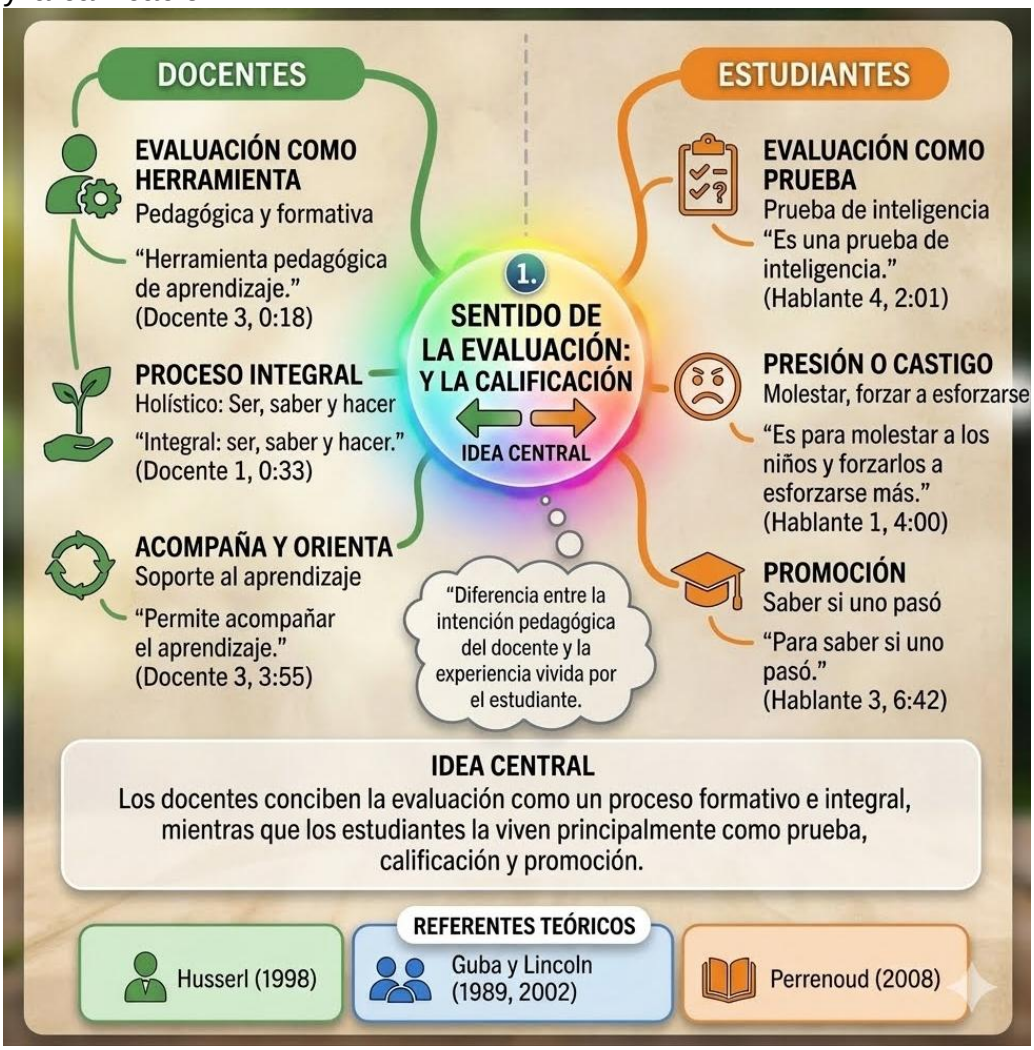
Por otra parte, es importante destacar que tanto docentes como estudiantes reconocen la evaluación como un componente central del proceso educativo; sin embargo, sus significados oscilan entre una concepción formativa —orientada al acompañamiento del aprendizaje— y una lógica calificadora centrada en el resultado. Mientras los docentes expresan un ideal pedagógico de evaluación formativa, los estudiantes vivencian predominantemente una evaluación asociada a la prueba y a la promoción académica, evidenciando una brecha entre intención y experiencia. Es por eso, que una de las tensiones más reveladoras que emerge del análisis del marco teórico de la presente investigación es la que existe entre la intención pedagógica con la que el docente diseña y ejecuta el acto evaluativo, y la experiencia que el estudiante construye al vivirlo.

Según, Husserl (1998), establece que la experiencia vivida de un fenómeno no puede ser reducida a la intención de quien lo produce, puesto que cada sujeto lo habita desde su propio horizonte de sentido, desde su historia, su corporalidad y sus emociones, configurando significados que pueden diferir radicalmente de los que el otro actor atribuye al mismo evento. Esta distinción es de una pertinencia extraordinaria para comprender la evaluación formativa: el docente puede diseñar una estrategia evaluativa con la más genuina intención formativa —orientada al acompañamiento, la retroalimentación y el crecimiento integral del estudiante—, y sin embargo, ese mismo acto puede ser vivido por el estudiante como una instancia de juicio, presión o humillación, si no existen las condiciones de comunicación, confianza y participación que hagan posible la apropiación del sentido formativo por parte de quien lo recibe.

En relación con los planteamientos de Guba y Lincoln (1989, 2002), quienes advierten que los significados de la evaluación son construcciones co-producidas en contextos socioculturales específicos y no verdades objetivas que se transmiten de manera unilateral, esta brecha entre intención y experiencia no es una anomalía puntual sino una condición estructural del acto evaluativo que solo puede superarse mediante la negociación colectiva de los criterios, propósitos y formas de la evaluación entre todos los actores del proceso. A su vez, Perrenoud (2008) refuerza esta comprensión al señalar que la evaluación formativa existe predominantemente en el plano de las intenciones declaradas de los docentes, mientras que en la experiencia cotidiana del aula prevalece la lógica calificadora, lo cual confirma que la distancia entre lo que el docente quiere hacer y lo que el estudiante efectivamente vive no es un problema de voluntad individual sino una expresión de las contradicciones más profundas del sistema educativo, que demanda ser comprendida, nombrada y transformada desde una perspectiva crítica, reflexiva y situada.

Figura 40.

Representación gráfica Categoría 1. Sentido de la evaluación: entre la formación y la calificación



Nota. Tomado del análisis de la codificación axial Tabla 14. Elaboración de ChapGPT

4.3.2. *Articulación entre SIEE y la práctica educativa*

Esta categoría da cuenta de las tensiones existentes entre el diseño institucional del sistema de evaluación y su implementación en el aula. Los docentes señalan limitaciones en la flexibilidad del SIEE, especialmente para atender la diversidad y los ritmos de aprendizaje, mientras que los estudiantes perciben el sistema como distante y

poco comprensible. Esta desarticulación afecta la apropiación del proceso evaluativo y limita su potencial formativo.

En este sentido, la Teoría Fundamentada nos permite descubrir cómo la viven, qué significa para ellos y cómo reaccionan ante ella en su día a día, y la relación de los sujetos con la norma. El "SIEE" (Sistema Institucional de Evaluación Educativa) aparece en los discursos de los docentes como una guía para la "autonomía" y el "pensamiento crítico" (Docente 1, 0:18). No obstante, existe una brecha comunicativa profunda: la mayoría de los estudiantes declaran que ningún profesor les ha explicado qué es el SIEE (grupo focal, mayoría de los hablantes, 4:41). Esto indica que el SIEE opera como una estructura administrativa para el docente, pero para el estudiante es una "entidad invisible" que solo se materializa en el momento del examen o la promoción (Grupo focal: hablante 7, 5:27; hablante 4. 5:44; hablante 5, 5:59; hablante 3, 6:42; hablante 5, 6:56). (ver Tablas 9,10,11,12).

Esta tensión que se presenta en esta categoría, la podemos comprender desde los planteamientos de Fullan (2007), uno de los referentes más citados en los estudios sobre cambio educativo y reforma escolar, los procesos de transformación normativa en educación producen con frecuencia modificaciones en los discursos y los documentos institucionales sin que ello implique necesariamente una transformación equivalente en las prácticas pedagógicas cotidianas, puesto que la implementación efectiva de una política educativa requiere no solo la promulgación de una norma sino procesos sostenidos de apropiación colectiva, formación docente y acompañamiento institucional que hagan posible su encarnación en el aula.

En el caso específico de la evaluación formativa en Colombia, el Decreto 1290 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2009) y el Documento No. 11 del MEN (2009) establecen los principios de una evaluación continua, integral, participativa y orientada al desarrollo del ser, el saber y el saber hacer; sin embargo, como lo señalan los estudios previos de Trejos (2024), Díaz (2021), Barba (2020) y Rosales (2021), la

brecha entre el marco normativo y su implementación real en el aula es una constante que atraviesa distintos contextos educativos de Colombia y América Latina, confirmando que el diseño institucional del sistema de evaluación, por sólido y coherente que sea en su formulación, no garantiza por sí solo la transformación de las prácticas evaluativas si no está acompañado de condiciones estructurales que lo hagan viable.

En esta misma dirección, Schütz (1974) aporta una perspectiva fenomenológica indispensable al señalar que las estructuras sociales —entre las cuales se inscribe el Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE)— solo adquieren sentido en el mundo de la vida de los sujetos a partir de su interpretación intersubjetiva; lo que significa que un sistema de evaluación diseñado institucionalmente pero no comprendido, apropiado, ni vivido por los actores que lo habitan —docentes, estudiantes y familias— opera como una estructura vacía de sentido pedagógico, cumpliendo apenas su función administrativa y burocrática sin generar los efectos formativos que justifican su existencia.

Esta comprensión es coherente con lo que Guba y Lincoln (2002), denominan la necesidad de que la evaluación sea sensible a las realidades éticas y al pluralismo de valores del contexto en el que se desarrolla, reconociendo que ningún diseño institucional, por bien intencionado que sea, puede sustituir el diálogo genuino entre los actores del proceso evaluativo como condición de posibilidad de una evaluación verdaderamente formativa.

Figura 41.

Representación gráfica Categoría 2. Articulación entre el SIEE y la práctica educativa



Nota. Tomado del análisis de la codificación axial Tabla 14. Elaboración de ChapGPT

4.3.3. *Experiencia emocional de la evaluación*

La evaluación emerge como un fenómeno cargado de emociones, tanto para docentes como para estudiantes. En los relatos estudiantiles se evidencian sentimientos de ansiedad, miedo y bloqueo, especialmente frente a evaluaciones sorpresivas GF (H5, 34:06; H4, 36:10; H2, 49:32). En contraste, los docentes reconocen la importancia de generar confianza, motivación y seguridad como condiciones fundamentales para una evaluación verdaderamente formativa.

Al relacionar los códigos, surge una conexión crítica entre la metodología docente y la respuesta emocional del alumno:

• La Lúdica como Estrategia de Mediación: Los docentes enfatizan la dimensión "lúdica" y el "juego" (Docente 1, 27:43; Docente 2, 8:20) como el camino ideal para evaluar en primaria. Hay una palabra que utilizó un informante clave, representando la intención de "enamorar" al estudiante del estudio para reducir la ansiedad y evaluar de forma más natural (Docente 1, 17:22) como estrategia.

• El Fenómeno del Bloqueo y el Miedo: En el polo opuesto, palabras como "nervios", "miedo" y "bloqueo" (Docennte2, 6:28; Grupo focal: hablante 4, 33:23; hablante 5, 34:06) emergen con fuerza en el relato de los niños. Fenomenológicamente, la evaluación no es solo un acto cognitivo, es un evento estresante donde el estudiante siente que "ya valió madres" ante una prueba sorpresa (Grupo focal: hablante 2, 8:48). La práctica de decir las notas en "voz alta" se codifica como una forma de humillación pública que genera sentimientos de ser el "burro" del salón (Grupo focal: hablante 2, 34:33; hablante 4, 36:10). (ver Tablas 9,10,11,12).

En este sentido, podemos tomar los planteamientos de Goleman (1996), frente a la inteligencia emocional que incide de manera determinante en el rendimiento académico, las relaciones interpersonales y el bienestar general del individuo, y en el aula de clase, es un escenario donde las emociones de docentes y estudiantes están

permanentemente activas, influyendo en cada interacción pedagógica. Teniendo en cuenta lo anterior, y para tener una visión más amplia frente a esta categoría podemos ver los aportes de Bisquerra (2012), quien concibe la educación emocional como un proceso continuo y permanente orientado al desarrollo integral del ser humano, identificando en la conciencia emocional, los cuales tiene como principios el Decreto 1290 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009) y el Documento No. 11 del MEN (2009), y se inscriben de manera natural en el ideal de una evaluación formativa que reconozca al estudiante en su complejidad humana.

A su vez, Damasio (1996), plantea que las emociones y la razón están fusionadas y coexisten una de la otra, y por ende, por tal razón, cuando existen emociones positivas el cerebro aprende mejor, pero al tener una amenaza o un entorno que es percibido como hostil, la confianza se desborona y hay un bloqueo cognitivo, por eso, se vislumbran implicaciones pedagógicas directas para la evaluación en la educación básica primaria, donde una evaluación sorpresiva, la divulgación pública de calificaciones o la retroalimentación centrada en el error generan condiciones neurocognitivas que inhiben el aprendizaje y erosionan la autoestima del estudiante. Es por eso, y siguiendo el modelo de CASEL (2020), que cuando hay una evaluación que integre la dimensión emocional no solo favorece la apropiación de contenidos, sino que desarrolla en el estudiante la capacidad de gestionar la frustración ante el error.

Este reconocimiento encuentra su expresión normativa más reciente en la Ley 2383 de 2025 del Congreso de la República de Colombia (2025), que incorpora la educación socioemocional como eje obligatorio y transversal en todos los niveles del sistema educativo, en coherencia con los planteamientos de la UNESCO (2022), que ubica la empatía, el cuidado y la solidaridad como valores fundantes del nuevo contrato social para la educación, configurando así un horizonte teórico, normativo y ético desde el cual la experiencia emocional de la evaluación deja de ser un aspecto complementario para convertirse en un núcleo irrenunciable de toda práctica evaluativa que aspire a ser verdaderamente.

Figura 42.

Representación gráfica Categoría 3. Experiencia emocional de la evaluación



Nota. Tomado del análisis de la codificación axial Tabla 14. Elaboración de ChapGPT

4.3.4. *Evaluación, aprendizaje y calidad educativa*

Otras palabras que no son tan recurrentes pero que contribuyen para la comprensión del estudio fenomenológico son: recursos, tiempo y padres, que son agentes y factores que están involucrados en el proceso evaluativo. Y se identifica la "falta de apoyo de los padres" (Grupo focal: hablante 2, 6:03) como una barrera de la práctica de la evaluación, y a su vez, detiene el avance de los estudiantes y de la calidad educativa.

Por otra parte, la falta de recursos tecnológicos, grupos grandes y la rigidez de un SIEE que es una "sola línea para todo el colegio" (Docente 2, 0:28 y 3:07) limitan la

práctica docente, al no existir diferencias entre el ciclo inicial, primaria y secundaria (Docente 1, 2:40); (Docente 3, 2:39); (Grupo focal: hablante 2, 6:03). Como condición laboral la existencia de grupos grandes “hasta de 34 estudiantes” (Docente 1, 2:40 y 27:43) dificulta una valoración personalizada afectando la profundidad de la evaluación formativa y la calidad educativa.

En este sentido, se identifica una relación directa entre las prácticas evaluativas formativas y la percepción de calidad educativa. La Evaluación Formativa es valorada positivamente cuando permite aprender, retroalimentar y mejorar, y es cuestionada cuando se reduce a un mecanismo de control o sanción. Esta categoría articula el sentido pedagógico de la evaluación con su impacto en los procesos de aprendizaje y en la formación integral del estudiante.

Se puede observar, que existe una clara intención docente de vincular la calidad con una formación integral que abarque las dimensiones del ser, el saber y el saber hacer (Docente 1, 0:33; Docente 3, 3:55). Sin embargo, la realidad de la práctica a menudo contradice este ideal, ya que hay una preponderancia de lo cuantitativo, pues en la práctica se le da mayor peso a la nota numérica por exigencias institucionales, lo que limita la valoración del esfuerzo y el proceso “dejamos como de lado la forma cualitativa” “se le da mayor preponderancia a la parte cuantitativa” (Docente 1, 1:39; Docente 2, 2:27; Docente 3, 2:39). (ver Tablas 9,10,11,12).

En el marco de mi investigación doctoral, la categorización de los hallazgos permite identificar que la calidad educativa no es un concepto estático, sino un fenómeno que se construye en la tensión entre la norma institucional y la vivencia cotidiana de los actores. Y para alcanzar altos niveles de calidad educativa, la institución debe transitar hacia una evaluación formativa que sea continua, lúdica, asertiva y aterrizada en las realidades de los estudiantes y sus familias, además del contexto donde se desenvuelven. Para Stenhouse (1975), la calidad educativa no puede medirse exclusivamente por los resultados académicos de los estudiantes, sino por la capacidad

del currículo y de las prácticas pedagógicas para incentivar el pensamiento crítico y el desarrollo integral del educando, lo que implica que una evaluación de calidad es aquella que acompaña, retroalimenta y transforma el proceso de aprendizaje de manera continua y contextualizada, y no la que se limita a registrar un valor numérico al final de un período.

En la misma línea, Muñoz (2007), propone que la quinta generación de la evaluación se orienta precisamente a transformar y elevar la calidad, por medio de una evaluación que sea participativa, inclusiva y éticamente comprometida con la justicia social, tal como lo reclama también Freire (1970), al señalar que una educación de calidad es aquella que empodera al estudiante como sujeto activo y transformador de su propia realidad. Además, el Documento No. 11 del MEN (2009), concreta este ideal al definir que la evaluación de calidad debe ser continua, integral, sistemática, flexible, interpretativa, participativa, formativa, cualitativa y cuantitativa; sin embargo, los hallazgos de la presente investigación evidencian que varios de estos atributos están presentes en el discurso docente, pero tienen una realización parcial y condicionada en la práctica cotidiana del aula.

En este sentido, desde los referentes de Fullan (2010) y Hargreaves y Shirley (2012), que sustentan que la calidad educativa no puede reducirse al desempeño individual del docente sino que requiere condiciones institucionales, comunitarias y políticas que la hagan posible, los hallazgos confirman que la evaluación es valorada positivamente por los actores —docentes y estudiantes— cuando permite aprender, retroalimentar y mejorar, y es cuestionada cuando se reduce a un mecanismo de control o sanción, lo que permite concluir que la calidad de la evaluación formativa en los escenarios de la educación básica primaria colombiana no es un atributo fijo del sistema educativo sino un fenómeno que se construye o se erosiona en la tensión cotidiana entre las intenciones pedagógicas de los docentes, las condiciones estructurales en que operan y las experiencias que viven los estudiantes.

Y para que ocurra una transformación real frente a los procesos educativos como la evaluación, demanda intervenciones articuladas y simultáneas en los niveles del aula, la institución y la política pública, en coherencia con los mandatos del ODS 4 (UNESCO, 2020) y el nuevo contrato social para la educación que propone la (UNESCO, 2022).

Figura 43.

Representación gráfica Categoría 4. Evaluación, Aprendizaje y Calidad Educativa



Nota. Tomado del análisis de la codificación axial Tabla 14. Elaboración de ChapGPT

4.3.5. Codificación selectiva: categoría central emergente

A partir del proceso de codificación abierta, axial y selectiva, se identificó una categoría central que articula el fenómeno de estudio*: La evaluación formativa como una tensión entre el ideal pedagógico y la experiencia vivida.*

Esta categoría sintetiza el núcleo del fenómeno analizado, en tanto recoge las contradicciones, expectativas y vivencias que configuran el hacer evaluativo en la educación básica primaria. Desde la perspectiva docente, la evaluación formativa se concibe como un proceso reflexivo como lo sustentan Stenhouse (1991) y Freire (1970), adicionalmente que sea continuo según las posturas de Scriven (1966), Black & William (2009) y Heritage (2010) y orientado al aprendizaje Guba & Lincoln (2002), Perrenoud (2008) y el Decreto 1290 (2009); sin embargo, desde la experiencia estudiantil, esta se vive frecuentemente como un evento puntual, cargado de presión emocional y asociado a la calificación.

Desde la fenomenología, esta tensión constituye la esencia del fenómeno, pues revela cómo la evaluación, más allá de su diseño normativo, se construye y resignifica en la experiencia cotidiana de los actores educativos. En este sentido, el estudio evidencia que la evaluación formativa no se consolida únicamente a partir de su formulación institucional, sino desde la coherencia entre discurso, práctica y experiencia vivida.

Puesto que, los estudiantes participantes (7) del grupo focal evidencian una valoración positiva de aquellas prácticas evaluativas en las que el docente explica previamente los temas, ofrece ejemplos, brinda retroalimentación y muestra una actitud empática durante la evaluación. Estas experiencias son significadas como justas, formativas y coherentes con el aprendizaje, en contraste con aquellas que generan bloqueo emocional y desmotivación. En coherencia con Black y William (2009), la evaluación adquiere un carácter formativo cuando se orienta a proporcionar retroalimentación que permita ajustar la enseñanza y promover aprendizajes

significativos, aspecto que los docentes participantes reconocen como fundamental en su práctica pedagógica.

Figura 44.
Representación gráfica Categoría central. La mediación reflexiva del docente



Nota. Tomado del análisis de la codificación axial Tabla 14. Elaboración de Gemini

4.4. Triangulación de Informantes

La triangulación constituye un procedimiento metodológico fundamental en las investigaciones de naturaleza cualitativa, fenomenológica e interpretativa. Según Arías (2000), en su artículo que busca realizar todo un entendimiento de información básica y relevante sobre la triangulación metodológica y destaca los postulados de Denzin (1989), que refiere que triangular significa combinar dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación o investigadores para estudiar un mismo fenómeno, con el propósito de fortalecer la credibilidad, la transferibilidad y la confirmabilidad de los hallazgos. En el marco del presente estudio doctoral, la triangulación se entiende como el proceso dialéctico mediante el cual se contrastan y articulan tres vértices

interdependientes: los hallazgos empíricos emergentes de las voces de los actores (docentes y estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal), los referentes teóricos que sustentan el andamiaje conceptual de la investigación y el marco normativo-institucional que regula la evaluación educativa en Colombia.

Y en el mismo sentido, desde la perspectiva fenomenológica Husserliana que orienta metodológicamente este estudio, la triangulación no opera como un simple cotejo de datos, sino como un ejercicio de reducción eidética (estudio de las estructuras esenciales de la conciencia de la fenomenología) y epojé fenomenológica: se trata de suspender los juicios previos para dejar que los significados emerjan del diálogo entre las distintas fuentes de sentido. Como afirman Strauss y Corbin (2002), la comparación constante entre datos, categorías y teoría existente permite construir conocimiento situado, denso y transferible. En consecuencia, la triangulación aquí presentada no busca confirmar hipótesis, sino profundizar en la comprensión del fenómeno evaluativo tal como es vivido, significado y tensionado por sus protagonistas.

Como se puede observar en el postulado 4.3. de la presente investigación se han identificado cuatro categorías axiales emergentes, derivadas del proceso de codificación abierta y axial descrito en los apartados anteriores: (1) Sentido de la evaluación: entre la formación y la calificación; (2) Articulación entre SIEE y la práctica educativa; (3) Experiencia emocional de la evaluación; y (4) Evaluación, aprendizaje y calidad educativa. A continuación, cada categoría es triangulada en sus tres vértices: hallazgos empíricos obtenidos mediante entrevistas en profundidad y grupo focal, referentes teóricos del marco conceptual de la investigación y marco normativo del sistema educativo colombiano vigente.

Tabla 15.

Matriz de Triangulación informantes

Categoría Axial	CATEGORÍA I Sentido de la evaluación: entre la formación y la calificación			
Vértice de triangulación	**Evidencia Empírica (voces informantes clave)**	**Referente Teórico**	**Marco Normativo**	**Convergencias y Tensiones**

Tabla 15. (cont.)

Voz Docente	D1: "La evaluación apunta al ser, saber y hacer. No queremos centrarnos en la parte cuantitativa, sino en la cualitativa." (0:33). D2: "Permanezco en evaluación constante… solo se valora el conocimiento, no el esfuerzo." (2:27). D3: "Dejamos de lado la forma cualitativa por la premura de sacar notas." (2:39).	Scriven (1966): la EF debe orientarse a la mejora continua, no a la sanción. Black & Wiliam (2009): la retroalimentación cualitativa es indispensable para el aprendizaje. Heritage (2010): el ciclo formativo exige identificar brechas y actuar sobre ellas en tiempo real.	Decreto 1290 (MEN, 2009): ordena valorar el desarrollo integral identificando estilos y ritmos de aprendizaje. Doc. 11 MEN (2009): la EF debe recoger información detallada para reorientar la práctica docente. SIEE Tibabuyes: contempla evaluación continua, integral, cualitativa y cuantitativa	CONVERGENCIA: Docentes, norma y teoría coinciden en el ideal formativo integral. TENSIÓN: En la práctica predomina la nota numérica por exigencias institucionales; la dimensión cualitativa queda relegada.
Voz Estudiante	GF H4: "Como una prueba de inteligencia para ver si te quedó captado lo que te enseñaron." (2:01). GF H1: "A veces pienso que solo es para molestar a los niños y que se esfuercen." (4:00). GF H5: "Es una prueba que también nos sirve cuando seamos más grandes." (2:13).	Husserl (1998): la experiencia vivida determina el significado que el sujeto otorga al fenómeno. Hattie & Timperley (2007): la retroalimentación solo transforma el aprendizaje cuando el estudiante puede actuar sobre ella. Stiggins (2005): prácticas evaluativas mal diseñadas afectan la motivación y autoestima.	Decreto 1290 (2009): el estudiante tiene derecho a conocer los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación. Doc. 11 MEN (2009): reconoce al estudiante como sujeto activo del proceso formativo.	
Normatividad vigente	SIEE Tibabuyes (Manual de Convivencia, Cap. IX): define la evaluación como continua, integral, sistemática, flexible, interpretativa,	Stenhouse (1991): el currículo debe ser una herramienta reflexiva que favorezca la práctica docente y estudiantil.	Decreto 1290 (2009) / Doc. 11 MEN (2009): alineados plenamente con los principios de la EF. Plan Decenal 2016–2026 (MEN, 2016): establece la	

Tabla 15. (cont.)	participativa, formativa, cualitativa y cuantitativa.	Muñoz (2007): la EF debe tener carácter ecléctico, regularse y sensibilizar la percepción de la realidad. House (1980): la evaluación es inherentemente axiológica.	EF como eje de la calidad educativa. OCDE (2024) / LEE (2025): Colombia lidera índices de repitencia en primaria en la región.	
Hallazgo e interpretación del investigador	**Voz Docente:** Existe una disociación estructural entre el discurso pedagógico docente —alineado con la EF— y la práctica real del aula, condicionada por la lógica calificadora. Esta tensión no es de intencionalidad sino de condición sistémica. **Voz estudiante:** Los estudiantes no se asumen como sujetos activos del proceso evaluativo. Existe un vacío crítico en el desarrollo de la metacognición y la autorregulación evaluativa. La EF no logra encarnar su propósito formativo en la experiencia vivida del estudiante. **Normatividad Vigente:** La normativa colombiana proclama la EF pero no garantiza las condiciones estructurales para su práctica real. La brecha normativa-práctica es el hallazgo central de esta categoría y requiere intervención desde la política pública, la formación docente y el rediseño institucional del SIEE.			
Categoría Axial	CATEGORÍA II Articulación entre el SIEE y la práctica educativa			
Vértice de triangulación	**Evidencia Empírica (voces informantes clave)**	**Referente Teórico**	**Marco Normativo**	**Convergencias y Tensiones**
Voz Docente	D1: "El SIEE orienta autonomía y pensamiento crítico." (0:18). D2: "Es una sola línea para todo el colegio. Debería diferenciarse para ciclo inicial." (0:28). D3: "Está en concordancia con la pedagogía transformadora: ser, saber y saber hacer." (3:55).	Decreto 1290 (MEN, 2009): el SIEE debe construirse participativamente y contemplar la diversidad. González (2008): el componente metodológico debe articularse con los componentes ontológico, axiológico y teleológico. Barba (2020): la diversidad desarticulada de criterios en el SIEE genera inconsistencias evaluativas.	Decreto 1290 (2009): el SIEE debe ser conocido por todos los actores de la comunidad educativa. Doc. 11 MEN (2009): la evaluación debe ser flexible y atender la diversidad de estilos de aprendizaje. SIEE Tibabuyes: contempla formalmente la diferenciación, pero su aplicación es homogénea.	

Tabla 15. (cont.)

Voz Estudiante	GF (mayoría, 4:41): "No", ante la pregunta ¿algún profesor les ha explicado el SIEE? GF H7 (5:27): "Era para ver si te promueven o te pasan de curso." GF H4 (5:44): "Una evaluación que cumple todo lo que aprendiste en el año para pasar o graduarse."	Husserl (1998): el horizonte de sentido del sujeto se construye desde su experiencia concreta. Si el SIEE no es vivenciado como herramienta propia, no adquiere sentido formativo. Guba & Lincoln (2002): los significados emergen del diálogo y la interacción entre las partes involucradas. Black & William (2009): la EF solo transforma el aprendizaje cuando el estudiante comprende qué se evalúa, por qué y cómo puede mejorar.	Decreto 1290 (2009): consagra explícitamente el derecho del estudiante a conocer los procedimientos, criterios e instrumentos de evaluación. SIEE Tibabuyes: define la participación activa del estudiante en su proceso evaluativo.	CONVERGENCIA: Docentes reconocen el SIEE como marco orientador válido. TENSIÓN: El SIEE opera como dispositivo burocrático estandarizado antes que como herramienta pedagógica. Su rigidez contradice la diversidad real del aula.
Normatividad vigente	SIEE Tibabuyes (Manual de Convivencia, Cap. IX): contempla la evaluación como proceso continuo, participativo y flexible. Los hallazgos evidencian que este diseño formal no se corresponde con la práctica cotidiana.	Stenhouse (1991): un currículo que no es comprendido ni apropiado por los destinatarios pierde su potencial transformador. Rosales (2021): los docentes conocen el enfoque vigente pero no lo materializan en su práctica. Fullan (2007): los cambios normativos producen transformaciones superficiales si no	Decreto 1290 (2009) y Doc. 11 MEN (2009): el SIEE debe ser construido con participación de toda la comunidad educativa y socializado efectivamente. Rosales (2021) y Barba (2020): confirman la brecha normativa-práctica en distintos contextos iberoamericanos.	

Tabla 15. (cont.)		se acompañan de apropiación colectiva.		
Hallazgo e interpretación del investigador	**Voz Docente:** El SIEE termina siendo un documento de cumplimiento normativo más que un instrumento pedagógico vivo. La rigidez del sistema contradice el principio de flexibilidad del Decreto 1290. Se requiere revisión participativa que involucre a todos los actores. **Voz estudiante:** La invisibilidad del SIEE para los estudiantes devela una falla sistémica en la comunicación pedagógica institucional. El sistema existe como texto normativo, pero carece de encarnación en la práctica vivida del aula. Esta desarticulación bloquea la participación activa del estudiante en su propio proceso formativo. **Normatividad vigente:** Hay una brecha normativa-práctica entre el SIEE (nivel meso-institucional) y su implementación en el aula (nivel micro). La transformación del SIEE no es de naturaleza técnica sino cultural y comunicativa: requiere construir culturas evaluativas participativas donde todos los actores negocien y se apropien de los criterios evaluativos.			
Categoría Axial	CATEGORÍA III Experiencia emocional de la evaluación			
Vértice de triangulación	**Evidencia Empírica (voces informantes clave)**	**Referente Teórico**	**Marco Normativo**	**Convergencias y Tensiones**
Voz Docente	D1: "Hay que enamorar al estudiante del estudio para que la evaluación sea más natural." (17:22) D1: "Mediante la lúdica... un juego de alcanza la estrella, un dominó." (30:23) D2: "Trabajo mucho por medio del juego; si no participa, no entiende el concepto." (8:20) D2: "El estudiante en evaluación entra en bloqueo y no responde lo que yo sé que sí sabe." (6:28)	Vygotski (1978): el juego es la zona de desarrollo próximo por excelencia en la infancia. Perrenoud (2008): la EF requiere un clima de confianza donde el error sea resignificado como recurso de aprendizaje. Stiggins (2005): el ambiente emocional es determinante para la efectividad de la evaluación.	Decreto 1290 (2009): la evaluación debe contemplar el desarrollo integral del estudiante. Manual de Convivencia Tibabuyes: describe la evaluación como proceso orientado al desarrollo del ser. Ley 2383 (2025): incorpora la educación socioemocional como eje obligatorio en todos los niveles educativos.	
Voz Estudiante	GF H2 (8:48): "La evaluación significa ponerte a prueba para las dificultades que vas a enfrentar."	Husserl (1998): corporalidad y afectividad son constitutivas de la experiencia de aprendizaje.	Ley 2383 (2025): exige la integración de la educación socioemocional en las prácticas	CONVERGENCIA: Docentes son conscientes del peso emocional de

Tabla 15. (cont.)	GF H4 (33:23): "Hay evaluaciones de repente, de la nada, y hay temas que uno no ha aprendido o se le olvidó." GF H5 (34:06): "Cuando va a hacer un examen sorpresa me siento nerviosa y con miedo." GF H2 (34:33): "Algunos profesores dicen las notas en voz alta y todos se burlan: ¿quién será ese burro?" GF H4 (36:10): "Uno siente miedo de que si pierdes, la profesora lo va a decir en voz alta."	Hattie (2009): el factor afectivo-emocional es uno de los mediadores más potentes del rendimiento escolar. Rogers (1969) / Maslow (1943): la seguridad y la pertenencia son condiciones previas al aprendizaje.	pedagógicas. Decreto 1290 (2009): la evaluación debe contribuir al desarrollo integral del estudiante. UNESCO (2022): el nuevo contrato social para la educación incluye la empatía y el bienestar emocional.	la evaluación y proponen la lúdica como mediación. TENSIÓN: La intención de evaluar sin generar miedo coexiste con prácticas que producen bloqueo, ansiedad y humillación pública.
Normatividad vigente	Manual de Convivencia Tibabuyes: describe la evaluación como proceso interpretativo orientado al desarrollo del ser. Sin embargo, no especifica instrumentos cualitativos para evaluar la dimensión emocional ni protocolos para la gestión de situaciones de humillación o ansiedad.	Ley 2383 (2025): incorpora el aprendizaje socioemocional como imperativo legal en Colombia. Enfoque SEL: la evaluación de competencias emocionales requiere instrumentos cualitativos, formativos y contextualizados. UNESCO (2022): empatía, cuidado y bienestar emocional como componentes nucleares de la práctica pedagógica.	Ley 2383 (2025): primer reconocimiento legal explícito de la educación socioemocional en Colombia. Decreto 1290 (2009): contempla el desarrollo integral pero no detalla la dimensión emocional de la evaluación. Plan Decenal 2016–2026 (MEN, 2016): menciona el bienestar estudiantil sin articularlo explícitamente a las prácticas evaluativas.	

Tabla 15. (cont.)				
Hallazgo e interpretación del investigador	**Voz Docente:** El docente manifiesta el deseo de evaluar sin coerción, pero las dinámicas institucionales y las estructuras del SIEE provocan que el estudiante continúe experimentando la evaluación como amenaza. La dimensión emocional no es un accesorio de la EF sino una condición de posibilidad. **Voz estudiante:** La evaluación es experimentada como evento de alto riesgo identitario donde se pone en juego la estima personal frente al grupo. El miedo y el bloqueo no son irracionales: son respuestas adaptativas ante una práctica percibida como hostil. La EF exige incorporar estrategias de regulación emocional y construir seguridad psicológica en el aula. **Normatividad vigente:** La dimensión emocional se mantiene como asignatura pendiente en la EF colombiana: reconocida en la norma (Ley 2383/2025), pero ausente en los instrumentos evaluativos del SIEE y en la formación docente. La triangulación confirma que este es uno de los núcleos más urgentes de la Teorización propuesta.			
Categoría Axial	CATEGORÍA IV Evaluación, aprendizaje y calidad educativa			
Vértice de triangulación	**Evidencia Empírica (voces informantes clave)**	**Referente Teórico**	**Marco Normativo**	**Convergencias y Tensiones**
Voz Docente	D1: "Grupos de 34 dificultan la valoración personalizada." (2:40). D1: "La falta de apoyo de los padres detiene el avance del estudiante." (6:03). D1: "Necesitamos más recursos tecnológicos y pedagógicos." (19:36). D2: "El SIEE no diferencia ciclo inicial de bachillerato." (0:28 / 3:07). D3: "La evaluación es valorada cuando permite aprender, retroalimentar y mejorar." (7:31).	Fullan (2010): la calidad educativa requiere condiciones institucionales, no solo esfuerzo individual. Hargreaves & Shirley (2012): la transformación educativa exige articulación sistémica en múltiples niveles. Heritage (2010): el ciclo de EF —hacia dónde va el aprendizaje, dónde está el estudiante, retroalimentación efectiva, agencia del estudiante.	MEN Doc. 11 (2009): evaluación de calidad debe ser continua, integral, participativa y formativa. OCDE (2024) / World Bank (2022) / LEE (2025): Colombia presenta brechas persistentes en aprendizajes y altos índices de repitencia en primaria. Plan Decenal 2016–2026: la EF como eje de la calidad educativa.	
Voz Estudiante	GF H4 (25:05): "La evaluación sirve para pasar de curso y que sepas que aprendiste."	Guba & Lincoln (1989): la evaluación como proceso participativo y negociado entre todos los actores.	Decreto 1290 (2009): consagra la participación activa del estudiante en su proceso evaluativo.	CONVERGENCIA: Docentes, norma y teoría coinciden en que la EF es un factor clave de la calidad educativa.

Tabla 15. (cont.)	GF H4 (41:53): "Que haya una evaluación previa de aprendizaje, no de nota." GF H2 (25:04): "Que cada profesor se tome el tiempo de hacer la evaluación específica para cada alumno." GF H8 (42:55): "Un mini repaso antes del examen." GF H7 (44:42): "Que refuercen lo aprendido."	Strauss & Corbin (2002): el actor social construye el significado de sus prácticas desde la interacción. Freire (1970): la evaluación formativa es una práctica pedagógica liberadora que reconoce al estudiante como sujeto activo.	Plan Decenal 2016–2026 (MEN, 2016): corresponsabilidad familia–escuela en la calidad educativa. UNESCO / ODS 4 (2020): educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos.	TENSIÓN: Las condiciones estructurales (grupos grandes, rigidez del SIEE, falta de recursos, escaso apoyo familiar) impiden la realización plena del ciclo formativo.
Normatividad vigente	SIEE Tibabuyes: contempla la evaluación como factor de mejoramiento continuo y calidad educativa. Los hallazgos evidencian que la brecha entre el diseño normativo y la práctica cotidiana limita el impacto real de la evaluación en la calidad de los aprendizajes.	Muñoz (2007): tránsito hacia la quinta generación de evaluación — orientada a la transformación institucional, la inclusión y la equidad. Fullan (2007): los cambios normativos requieren apropiación colectiva para producir transformaciones reales. Ley 2383 (2025): educación socioemocional como eje transversal de la calidad educativa.	MEN Doc. 11 (2009) / Decreto 1290 (2009): marcos normativos sólidos alineados con la EF. OCDE (2024) / World Bank (2022) / LEE (2025): reportes internacionales confirman las brechas persistentes. Ley 2383 (2025): más reciente marco legal que amplía la comprensión de la calidad educativa hacia la dimensión socioemocional.	
Hallazgo e interpretación del investigador	**Voz Docente:** La calidad educativa no es un atributo fijo del sistema sino un fenómeno que se construye o erosiona en la tensión cotidiana entre intenciones pedagógicas, condiciones estructurales y experiencias vividas. Los docentes tienen capital pedagógico valioso que no logra desplegarse plenamente por restricciones sistémicas. **Voz estudiante:** Las voces de los estudiantes son expresiones situadas de los principios de la EF. Su convergencia con los postulados de Black & Wiliam (2009), Heritage (2010) y Stiggins (2005) confirma que la EF no es una abstracción: es una			

Tabla 15. (cont.)	necesidad sentida y expresada por quienes la reciben. Los estudiantes aspiran a ser sujetos activos de su aprendizaje. **Normatividad vigente:** SÍNTESIS INTEGRADORA: Las cuatro categorías convergen en que la EF solo puede realizarse plenamente cuando existe articulación entre tres niveles: el aula (mediación reflexiva del docente), la institución (SIEE como pacto pedagógico) y la política pública (condiciones estructurales). Esta articulación configura el núcleo de la TEORIZACIÓN DEL HACER DOCENTE EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA: el docente como mediador reflexivo entre normatividad, experiencia emocional y aspiración formativa.

Nota. Elaboración del autor

4.5. Consideraciones interpretativas finales

El análisis comparativo de las categorías emergentes, sustentado en la Tabla 15. donde se vislumbran convergencias y tensiones, permite afirmar que la evaluación formativa, en el contexto estudiado, se configura como un fenómeno complejo y relacional, atravesado por tensiones estructurales entre la normatividad institucional, la práctica docente y la experiencia estudiantil.

En primer lugar, las matrices 12 y 13 evidencian una divergencia significativa en el sentido atribuido a la evaluación. Mientras los docentes la conciben como proceso continuo, integral y orientado al aprendizaje, los estudiantes la experimentan mayoritariamente como prueba calificativa asociada a la promoción académica. Esta distancia no se reduce a una diferencia conceptual, sino que revela mundos de vida distintos en torno al mismo fenómeno educativo. Desde la fenomenología, esta divergencia constituye una expresión de la pluralidad de significados que emergen en la experiencia intersubjetiva del aula.

En segundo lugar, el análisis de la dimensión emocional pone de manifiesto que la evaluación no es un acto exclusivamente cognitivo, sino un evento cargado de afectividad. La ansiedad, el nerviosismo y el miedo aparecen en el discurso estudiantil como elementos recurrentes que condicionan la vivencia evaluativa. Aunque los docentes reconocen la importancia de generar confianza y seguridad, la experiencia emocional del estudiante continúa siendo un factor determinante que incide en la percepción de justicia y en la disposición hacia el aprendizaje. Esta constatación reafirma

que la evaluación formativa requiere integrar explícitamente la dimensión afectiva como componente constitutivo del proceso educativo.

En tercer lugar, el análisis sobre la comprensión y apropiación del Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE) evidencia una brecha entre la normatividad formal y su interiorización por parte de los estudiantes. El desconocimiento del sistema limita su potencial formativo y refuerza una percepción instrumental de la evaluación. Desde la perspectiva de la teoría fundamentada, esta brecha se interpreta como una categoría axial que articula las tensiones identificadas: la evaluación formativa no logra consolidarse plenamente cuando el marco institucional no se traduce en experiencia significativa para los sujetos.

De manera integradora, los hallazgos permiten consolidar la categoría central del estudio: la evaluación formativa como tensión entre el ideal pedagógico y la experiencia vivida. Esta tensión no debe entenderse como fracaso del sistema evaluativo, sino como oportunidad para desarrollar la Teorización y resignificar las prácticas desde la mediación reflexiva del hacer docente. Es precisamente en esta mediación donde se articula la Teorización propuesta, situando al docente como agente interpretativo que transforma la normatividad en práctica situada y la evaluación en experiencia formativa.

Y es en la mediación donde se articulan las cuatro categorías axiales emergentes del estudio, configurando un entramado de relaciones que da forma y densidad conceptual al constructo teórico propuesto como se muestra en la Tabla 15.

La primera categoría, el sentido de la evaluación entre la formación y la calificación, revela que el docente habita permanentemente la tensión entre su ideal formativo —orientado al desarrollo integral del ser, el saber y el saber hacer— y la lógica calificadora que las exigencias institucionales imponen en la práctica cotidiana del aula. Esta tensión no es de voluntad sino de condición estructural: los docentes declaran una concepción formativa sólida, pero la premura de la nota numérica, la rigidez de los tiempos institucionales y la presión por los resultados académicos desplazan, de manera

sistemática, la valoración cualitativa del proceso hacia un registro cuantitativo que poco da cuenta del aprendizaje real del estudiante (D1, 1:39; D2, 2:27; D3, 2:39). Esta categoría confirma lo que plantea Perrenoud (2008): la evaluación formativa existe predominantemente en el plano de las intenciones declaradas, mientras que en el aula pervive la lógica calificadora que jerarquiza y selecciona.

La segunda categoría, la articulación entre el SIEE y la práctica educativa, evidencia que el Sistema Institucional de Evaluación Educativa opera para los docentes como un referente normativo que orienta sus decisiones pedagógicas, pero que para los estudiantes constituye una entidad invisible que solo se materializa en el momento del examen o la calificación (GF, mayoría, 4:41). Esta desarticulación entre el diseño institucional del sistema evaluativo y su implementación real en el aula no es una anomalía puntual sino una expresión de lo que Fullan (2007), denomina la brecha entre el cambio normativo y la transformación real de las prácticas: el SIEE existe como documento de gestión institucional, pero no ha logrado encarnarse como pacto pedagógico co-construido entre todos los actores de la comunidad educativa. La mediación reflexiva del docente emerge aquí como la condición que puede tender ese puente, en la medida en que el maestro que comprende el espíritu formativo del SIEE, lo interpreta y lo resignifica en función de las necesidades concretas de su grupo, tiene la capacidad de convertir la norma en práctica situada y el documento en experiencia pedagógica viva.

La tercera categoría, la experiencia emocional de la evaluación, aporta una dimensión que la investigación revela como constitutiva e insustituible del fenómeno evaluativo: las emociones no son un efecto colateral del acto evaluativo sino una condición de posibilidad del aprendizaje mismo. Los relatos de los estudiantes evidencian que el miedo, el bloqueo, la ansiedad y la humillación pública ante la divulgación de calificaciones (GF H4, 33:23; GF H5, 34:06; GF H2, 34:33) no son respuestas irracionales sino expresiones de una evaluación que, en la práctica, se vive como amenaza identitaria y no como oportunidad formativa. En contraste, los docentes reconocen el valor de la

lúdica, la confianza y la motivación como condiciones emocionales para una evaluación más auténtica (D1, 17:22; D2, 8:20; D3, 8:21), lo que confirma que la dimensión emocional no es ajena al ideal formativo sino su condición más profunda y exigente. Desde la perspectiva de la Ley 2383 de 2025 del Congreso de la República de Colombia (2025) y los planteamientos de Bisquerra (2012), esta categoría interpela directamente a la formación docente para que incorpore la gestión del clima emocional del aula como un componente explícito e irrenunciable del hacer evaluativo.

La cuarta categoría, la relación entre evaluación, aprendizaje y calidad educativa, permite situar el fenómeno evaluativo en su dimensión sistémica y política más amplia. Los hallazgos evidencian que la calidad de la evaluación formativa no depende exclusivamente de la voluntad o el saber pedagógico del docente individual, sino de la confluencia de condiciones estructurales —tamaño de los grupos, recursos disponibles, rigidez del SIEE, corresponsabilidad familiar— que el sistema educativo debe garantizar para que el ciclo formativo de la evaluación pueda completarse en su integralidad Heritage (2010). La evaluación es valorada positivamente por los actores cuando permite aprender, retroalimentar y mejorar, y es cuestionada o rechazada cuando se reduce a un mecanismo de control o sanción, lo que confirma que la calidad educativa no es un atributo fijo del sistema sino un fenómeno que se construye o se erosiona en la tensión cotidiana entre las intenciones pedagógicas, las condiciones estructurales y las experiencias vividas, tal como lo señalan Fullan (2010) y Hargreaves y Shirley (2012).

En consecuencia, el fortalecimiento de la Evaluación Formativa no depende exclusivamente de reformas normativas, sino de procesos de reflexión pedagógica que promuevan coherencia entre discurso, práctica y vivencia. La evaluación solo podrá consolidarse como formativa en la medida en que sea comprendida, apropiada y experimentada por los estudiantes como oportunidad de aprendizaje, retroalimentación y crecimiento personal.

En términos más amplios, la investigación reafirma que la calidad educativa no puede disociarse de la experiencia evaluativa. Cuando la evaluación se convierte en espacio de diálogo, acompañamiento y reconocimiento de la diversidad, contribuye efectivamente a la formación integral. Por el contrario, cuando se reduce a mecanismo de medición, pierde su potencial transformador y se distancia de los principios humanistas que orientan el modelo pedagógico institucional.

Estas consideraciones interpretativas finales consolidan el aporte teórico del estudio y preparan el tránsito hacia las conclusiones generales, reafirmando que la evaluación formativa, entendida desde la fenomenología y la teoría fundamentada, es una construcción dinámica que se edifica en la experiencia vivida del aula.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS, APORTES DE LA TEORÍA REFERENCIAL Y APORTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

La configuración de la Teorización emergente no corresponde a una elaboración apriorística del investigador, sino al resultado de un proceso inductivo, sistemático e interpretativo derivado del análisis constante de las evidencias empíricas. En este sentido, la Teoría Fundamentada propone que la teoría surge progresivamente de los hallazgos mediante la comparación constante, la codificación abierta, axial y selectiva, así como la integración conceptual de las categorías emergentes que arrojan las redes conceptuales semánticas propuestas por Strauss & Corbin (2002). En consecuencia, la Teorización construida en esta investigación representa una explicación comprensiva del fenómeno de la evaluación formativa desde las experiencias vividas y los significados atribuidos por docentes y estudiantes de Educación Básica Primaria. En coherencia con el enfoque cualitativo interpretativo y el diseño fenomenológico adoptado en esta investigación, el análisis no se limita a describir los resultados obtenidos, sino que busca comprender los significados que los actores educativos atribuyen a la evaluación formativa dentro de su experiencia cotidiana en el escenario escolar.

Desde esta perspectiva, hay un diálogo reflexivo entre las interpretaciones derivadas del trabajo de campo, junto con las voces de los informantes y los planteamientos teóricos previamente abordados en el marco referencial. Este ejercicio interpretativo permite contrastar las prácticas, percepciones y creencias de los docentes

y estudiantes con los postulados teóricos existentes sobre la evaluación educativa, favoreciendo así la comprensión del fenómeno en su complejidad y en su contexto sociocultural específico, para dar una respuesta a los propósitos específicos del presente estudio.

En correspondencia con los principios de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin, el proceso de análisis realizado en la sección anterior posibilitó la identificación de categorías emergentes a partir del método comparativo continuo. Estas categorías no se conciben como estructuras aisladas, sino como elementos interrelacionados que permiten comprender cómo se configuran las prácticas evaluativas dentro del acto pedagógico y cómo estas se resignifican desde el hacer docente.

Desde la *dimensión ontológica* —que responde al interrogante sobre la naturaleza del fenómeno investigado— los hallazgos confirman que la evaluación formativa no es una entidad objetiva y estable que existe de manera independiente de quienes la viven, sino una construcción social y cultural que adquiere significados radicalmente distintos según el actor que la habita: para los docentes, es una herramienta pedagógica orientada al desarrollo integral del ser, el saber y el saber hacer (D1, 0:33; D3, 3:55); para los estudiantes, es predominantemente una prueba de inteligencia (GF H4, 2:01) o un mecanismo de presión (GF H1, 4:00). Esta pluralidad ontológica del fenómeno evaluativo, que emerge con fuerza de los datos, confirma la pertinencia de haber asumido un diseño fenomenológico husserliano (Husserl, 1998) como enfoque de comprensión de la realidad.

Por otro lado, la *dimensión epistemológica* —que interroga por la manera como se construye y valida el conocimiento sobre el fenómeno— los resultados de la investigación evidencian que el saber sobre la evaluación formativa no es un conocimiento que el investigador observa desde afuera, sino que se co-construye en la interacción genuina y reflexiva entre el investigador, los docentes y los estudiantes participantes, en coherencia con los planteamientos de Guba y Lincoln (2002), quienes

sostienen que el conocimiento evaluativo es producto de una negociación intersubjetiva de significados entre todos los actores involucrados. En este sentido, la articulación entre el paradigma interpretativo y la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), es una postura epistemológica.

En cuanto a la *dimensión metodológica* —que da respuesta al cómo de la investigación— los hallazgos ratifican que el diseño fenomenológico (Husserl, 1998), articulado con las tres fases de codificación de la teoría fundamentada y con el Método Comparativo Continuo Strauss & Corbin (2002), constituyó la ruta metodológica más coherente y fértil para aproximarse al fenómeno de la evaluación formativa en su complejidad real. La entrevista en profundidad con los tres docentes informantes clave y el grupo focal con los estudiantes permitieron obtener datos de extraordinaria riqueza experiencial y narrativa, que las matrices de codificación abierta, axial y selectiva organizaron progresivamente hasta configurar las cuatro categorías axiales y la categoría central de la mediación reflexiva del docente. La triangulación de estas fuentes con los referentes teóricos y el marco normativo vigente garantizó la rigurosidad científica del proceso, atendiendo a los criterios de auditabilidad, confirmabilidad, verificabilidad y credibilidad propuestos por Guba & Lincoln, Y. (1985), y confirmando que el rigor de una investigación cualitativa.

Por su parte, la *dimensión axiológica* —que indaga por el sistema de valores que orienta y sustenta el proceso investigativo— los hallazgos revelan que la evaluación formativa en el Colegio Tibabuyes Universal es un fenómeno profundamente permeado por la dimensión axiológica, aunque esta no siempre se hace explícita en las prácticas cotidianas. Los docentes expresan valores como el respeto por los ritmos individuales de aprendizaje, la confianza en el potencial del estudiante y el compromiso con su desarrollo integral; sin embargo, estos valores declarados coexisten con prácticas que los contradicen, como la preponderancia de la nota numérica sobre la valoración cualitativa del proceso (D1, 1:39; D2, 2:27; D3, 2:39) o la divulgación pública de calificaciones que genera vergüenza y humillación en el estudiante (GF H2, 34:33; GF H4, 36:10). Por otro

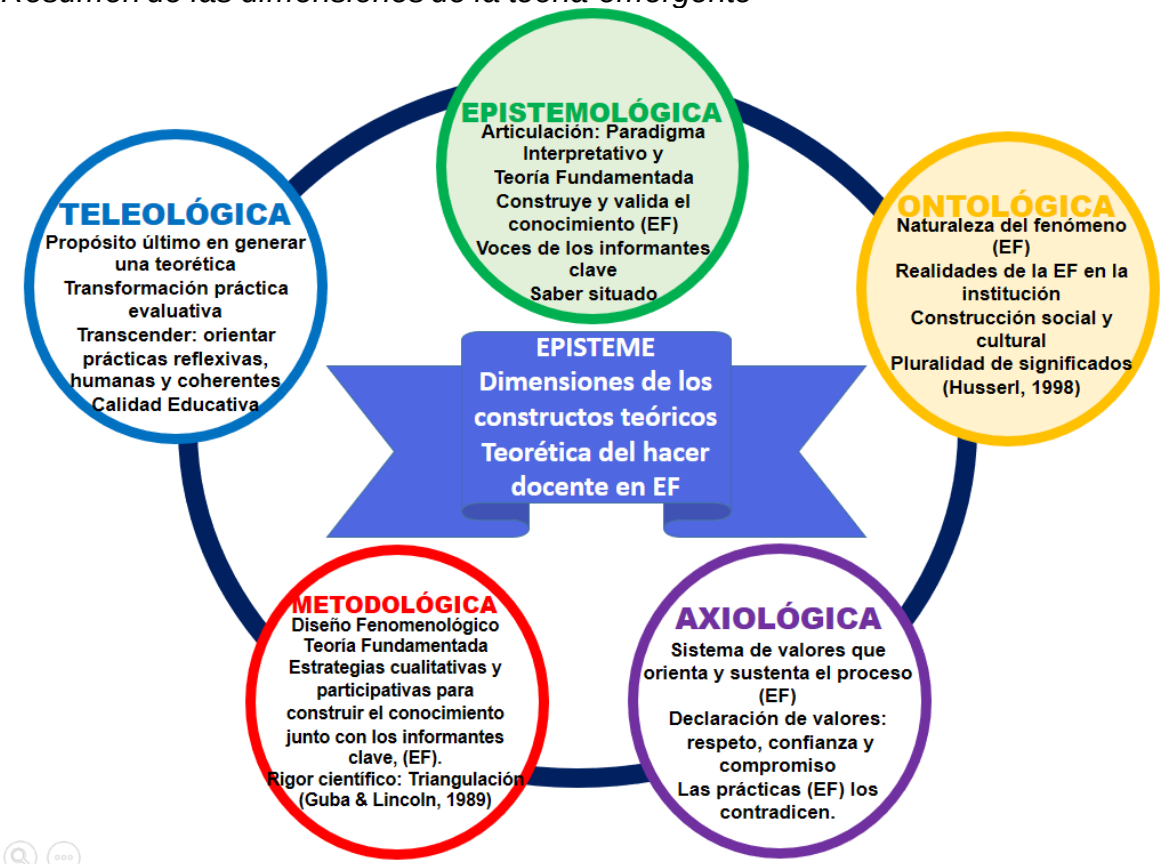
lado, esta investigación asumió como compromiso ético central la escucha respetuosa y sin juicio las voces de sus informantes para comprender la realidad educativa.

Y en la *dimensión teleológica* —que orienta la investigación hacia su propósito último y responde al para qué del estudio— los hallazgos y la Teorización emergente confirman que esta investigación doctoral no se agota en la descripción del fenómeno de la evaluación formativa en un escenario particular, sino que aspira a trascender ese escenario para ofrecer un constructo conceptual situado que oriente prácticas evaluativas más reflexivas, humanizadoras y coherentes con los desafíos de la calidad educativa en Colombia.

Asimismo, el enfoque fenomenológico adoptado en la investigación permitió aproximarse a la esencia de las experiencias vividas por los participantes, reconociendo que la evaluación formativa adquiere sentido en la medida en que es interpretada y experimentada por quienes participan en los procesos educativos. En este marco, la discusión teórica busca develar las tensiones, convergencias y resignificaciones que emergen entre el discurso institucional sobre la evaluación formativa y la manera como esta se materializa en la práctica pedagógica cotidiana.

Figura 45.

Resumen de las dimensiones de la teoría emergente

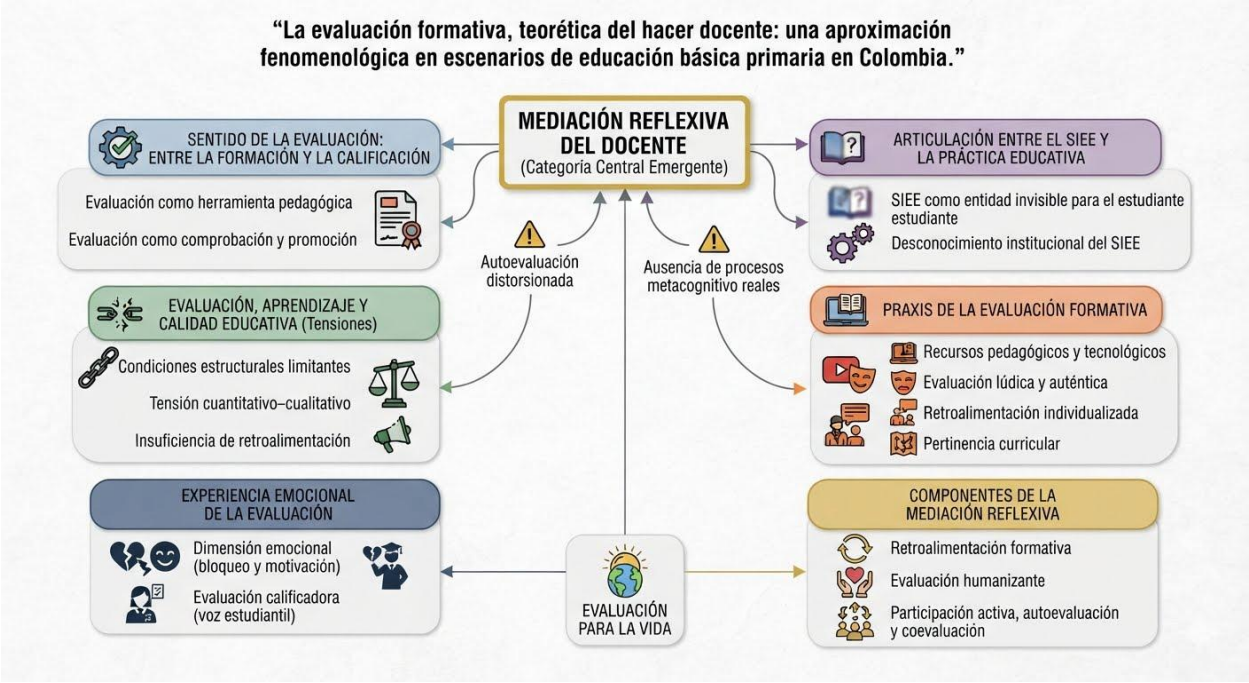


Nota. Elaboración del autor.

En consecuencia, el Momento V se orienta a profundizar en la comprensión del fenómeno investigado mediante la articulación entre teoría y experiencia, con el propósito de avanzar hacia la configuración de una Teorización sobre la evaluación formativa desde el hacer docente en la educación básica primaria. Este proceso interpretativo permitirá identificar elementos conceptuales y prácticos que contribuyan al fortalecimiento de las prácticas evaluativas, así como a la construcción de nuevas perspectivas que orienten el mejoramiento de la calidad educativa en el contexto colombiano.

Figura 46.

Gráfico Articulación de las Categorías Emergentes y Subcategorías



Nota. Tomado de las Matrices Tablas 14 y 15. Elaboración ChapGPT

Teniendo en cuenta la Figura 46., se desarrollará a continuación con el propósito de avanzar hacia la configuración de una Teorización sobre la evaluación formativa.

5.1 La evaluación formativa como experiencia vivida: dialogo entre hallazgos y teoría.

La discusión de los resultados se orienta a interpretar los hallazgos emergentes del análisis cualitativo a la luz de los referentes teóricos que sustentan la investigación, particularmente desde la fenomenología de Schütz (1974), y la teoría fundamentada Strauss & Corbin (2002). En este sentido, los hallazgos no se conciben como verdades absolutas, sino como construcciones interpretativas que permiten comprender el fenómeno de la evaluación formativa desde la experiencia vivida de los actores educativos.

Desde la perspectiva fenomenológica, tal como lo plantea Husserl (1998), el conocimiento del fenómeno se construye a partir del sentido que los sujetos atribuyen a

sus vivencias. En el caso de la presente investigación, la evaluación formativa se configura como un fenómeno cargado de significados múltiples, que oscilan entre el ideal pedagógico expresado por los docentes y la experiencia cotidiana vivida por los estudiantes.

Los docentes conciben la evaluación formativa como un proceso continuo, integral y orientado al aprendizaje, coherente con los planteamientos de Black y William (2009), quienes sostienen que la evaluación adquiere sentido formativo cuando permite retroalimentar, ajustar la enseñanza y promover la autorregulación del aprendizaje. No obstante, los resultados evidencian que esta concepción se ve tensionada por condiciones institucionales, administrativas y contextuales que dificultan su implementación plena.

En este sentido, la evaluación formativa no es abordada como un instrumento técnico aislado, sino como una experiencia vivida que se construye en la interacción entre docentes, estudiantes y contexto.

Desde la perspectiva ontológica planteada en el proyecto, la evaluación formativa se entiende como una construcción social y cultural cuyo significado emerge de las interacciones, creencias y experiencias de los actores educativos. Esta comprensión permite situar el fenómeno evaluativo en el mundo de la vida escolar, reconociendo que su sentido no está determinado exclusivamente por la norma, sino por la forma como es experimentado en la práctica.

La dimensión fenomenológica, concebida como interpretación de la realidad por parte de sus protagonistas y como reconocimiento de los valores y juicios implícitos en la práctica, permite comprender que la evaluación formativa adquiere sentido cuando se articula con la retroalimentación individualizada, la interacción pedagógica y el acompañamiento continuo.

Por consiguiente, el aporte teórico desde la fenomenología radica en desplazar la mirada de la evaluación como medición hacia la evaluación como experiencia significativa, donde el docente actúa como mediador reflexivo entre la norma y la vivencia estudiantil, ya que la evaluación formativa favorece al estudiante para que exponga sus conocimientos o saberes, reconozca sus fortalezas y dificultades, y comprenda lo que tiene que mejorar y visibilice sus logros para potenciarlos como lo indica Anijovich (2017).

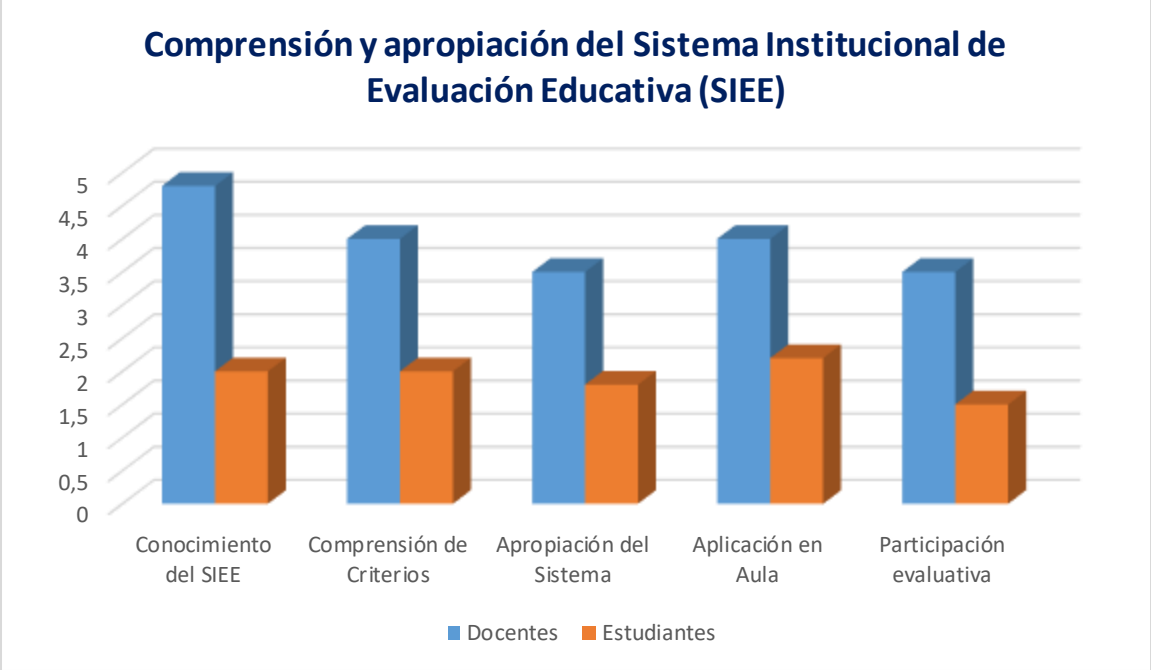
5.2 Tensión entre normatividad institucional y práctica pedagógica.

Uno de los principales hallazgos del estudio es la tensión existente entre el Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE) y las prácticas evaluativas desarrolladas en el aula. Si bien el SIEE se fundamenta en principios de formación integral, participación y diversidad, los docentes reconocen dificultades para materializar dichos principios en la práctica cotidiana, especialmente en contextos de alta carga académica y heterogeneidad estudiantil.

Esta tensión puede ser interpretada a la luz de los planteamientos de Strauss y Corbin (2002), quienes señalan que los fenómenos sociales se construyen a partir de interacciones complejas entre estructuras formales y prácticas situadas. En este sentido, la evaluación formativa no se limita a un documento institucional, sino que se resignifica constantemente en el hacer docente, mediada por las experiencias, creencias y condiciones del contexto educativo.

Asimismo, la falta de apropiación del SIEE por parte de los estudiantes evidencia una brecha comunicativa y pedagógica que limita su potencial formativo. Los estudiantes perciben el sistema de evaluación como distante y poco comprensible, lo que refuerza una visión de la evaluación centrada en la calificación y la promoción, más que en el aprendizaje.

Figura 47.
Comprensión y apropiación del Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE)



Nota. Elaboración del autor.

La Figura 47. correspondiente a la comprensión y apropiación del Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE) evidencia una marcada asimetría entre docentes y estudiantes en relación con el conocimiento, la interiorización y el significado atribuido a dicho sistema.

Como se ha mencionado anteriormente, el SIEE es reconocido por los docentes, como un marco normativo que orienta la práctica evaluativa, define criterios de promoción y establece lineamientos institucionales para garantizar coherencia en los procesos académicos. No obstante, el análisis revela que esta comprensión, aunque técnica y funcional, no siempre se traduce en una apropiación crítica o reflexiva del sistema, sino en una aplicación mediada por las condiciones del contexto y por las decisiones pedagógicas individuales.

En contraste, el discurso estudiantil pone en evidencia un desconocimiento significativo del SIEE, tanto en su estructura como en sus propósitos formativos. Para la mayoría de los estudiantes, el sistema institucional no constituye una referencia clara dentro de su experiencia escolar; por el contrario, su comprensión de la evaluación se construye principalmente a partir de las prácticas concretas del aula y de las experiencias vividas en situaciones evaluativas específicas. Esta distancia entre la normatividad institucional y la vivencia estudiantil revela una brecha comunicativa que limita el potencial formativo del sistema.

Desde una mirada fenomenológica, esta brecha adquiere especial relevancia, pues el SIEE, como construcción institucional, solo adquiere sentido en la medida en que es comprendido e interiorizado por los sujetos que participan en el proceso educativo. Tal como lo plantea Schütz (1974), las estructuras sociales se configuran en el mundo de la vida a partir de la interpretación intersubjetiva; en este caso, el sistema de evaluación no logra consolidarse plenamente como referente significativo para los estudiantes, lo que debilita su función pedagógica.

La Figura 47. permite observar que la apropiación del SIEE no depende exclusivamente de su diseño formal, sino de los procesos de socialización, explicación y diálogo que se desarrollan en el aula. Cuando el sistema no es explícitamente abordado como parte del proceso formativo, se mantiene como dispositivo externo y distante, reforzando la percepción de la evaluación como acto aislado de calificación.

En coherencia con la Teorización del hacer docente propuesta en esta investigación, la mediación del docente emerge nuevamente como elemento clave en la resignificación del SIEE. Es a través de prácticas reflexivas, explicaciones claras de los criterios evaluativos y participación activa de los estudiantes en la construcción de dichos criterios que el sistema puede transformarse en herramienta verdaderamente formativa.

En este sentido, el análisis de la Figura 47. confirma que la evaluación formativa no se fortalece únicamente mediante ajustes normativos, sino mediante procesos de

apropiación consciente que integren a todos los actores educativos, puesto que la evaluación esta mediada desde la participación y el diálogo de las partes involucradas, en el contexto educativo, tanto el docente como el estudiante están permeados axiológicamente por sus realidades culturales, sociales, religiosas, políticas, entre otras. Guba & Lincoln (2002), también sostienen que la evaluación debe ser más sensible a las realidades éticas y al pluralismo de valores en diferentes contextos.

La comprensión compartida del SIEE constituye, por tanto, una condición necesaria para reducir la brecha entre el ideal institucional y la experiencia vivida, favoreciendo una cultura evaluativa más transparente, participativa y coherente con los principios de la formación integral, como consecuencia, el estudiante y el docente debe interpretar y reinterpretar las dificultades o deficiencias para comenzar a subsanar dichas falencias, desde este punto se genera resignificados a la luz de los nuevos abordajes pedagógicos, nuevas miradas de los planes de estudio, una nueva visión de la escuela y una nueva comprensión de los tiempos y los espacios de la educación tal y como lo refiere UNESCO (2022), en su informe titulado *"Reimaginar Juntos Nuestros Futuros: Un nuevo contrato social para la educación".*

5.3 La dimensión emocional de la evaluación y su impacto en el aprendizaje.

Otro aspecto relevante que emerge en la discusión es la dimensión emocional asociada a la evaluación. Los relatos estudiantiles dan cuenta de experiencias de ansiedad, miedo y bloqueo frente a las evaluaciones, especialmente cuando estas se perciben como sorpresivas o poco contextualizadas. Esta vivencia coincide con lo planteado por Stiggins (2005), quien advierte que prácticas evaluativas mal diseñadas pueden afectar negativamente la motivación y la autoestima del estudiante.

Desde la mirada fenomenológica, estas emociones no son elementos secundarios, sino constitutivos del fenómeno evaluativo. La evaluación, al ser vivida como experiencia, impacta directamente la relación del estudiante con el saber, con el docente y consigo mismo. En contraste, los docentes que promueven prácticas

evaluativas basadas en la confianza, la claridad y la retroalimentación generan experiencias más positivas, favoreciendo el aprendizaje significativo y la percepción de justicia educativa. En términos de Muñoz (2007), la evaluación debe tener un concepto ecléctico, que su intencionalidad sea sistemática y se regule, además que se incorporen cada uno de los elementos que actúan e intervienen en el proceso evaluativo, que contribuya a la parte social y política. Al mismo tiempo, este guiado por los valores, que sensibilice la percepción de la realidad proporcionando cambios significativos.

Es por eso, que la mediación del hacer docente aparece nuevamente como el elemento articulador entre la normatividad institucional y la experiencia emocional del estudiante. La evaluación se resignifica cuando el docente anticipa los criterios, explica los propósitos, retroalimenta de manera oportuna y construye un clima pedagógico basado en el respeto y la empatía.

5.4 Evaluación formativa y calidad educativa: una relación en construcción.

Los resultados del estudio permiten afirmar que la evaluación formativa se constituye en un elemento clave para el fortalecimiento de la calidad educativa, siempre que sea coherente con las necesidades del contexto y con las experiencias de los actores educativos. La calidad educativa, desde esta perspectiva, no se reduce a indicadores cuantitativos, sino que se construye en la interacción pedagógica, en el reconocimiento de la diversidad y en la capacidad de la evaluación para promover aprendizajes profundos y duraderos.

En concordancia con Zuburia (2013), la evaluación adquiere un carácter verdaderamente formativo cuando se orienta al desarrollo del pensamiento, la autonomía y la comprensión, y no únicamente a la reproducción de contenidos. Los hallazgos de esta investigación refuerzan la necesidad de repensar la evaluación desde una perspectiva más humana, reflexiva y situada, que considere tanto el ideal pedagógico como la experiencia vivida.

El documento base señala la necesidad de resignificar la evaluación educativa, superando su carácter punitivo o meramente sumatorio, y orientándola hacia una cultura evaluativa compartida entre docentes, estudiantes, familia, escuela y Estado.

Desde los informes de UNESCO y LLECE, la evaluación formativa es reconocida como herramienta clave para recoger información detallada sobre los procesos de aprendizaje, especialmente en contextos de desigualdad y brecha educativa. Asimismo, se enfatiza que alrededor del 55% de docentes en varios países latinoamericanos manifiestan la necesidad de formación para atender la diversidad y fortalecer los procesos evaluativos.

En este contexto, la evaluación formativa se posiciona como estrategia fundamental para cerrar brechas educativas, especialmente en escenarios donde la pobreza de aprendizaje ha aumentado significativamente. No obstante, el documento también advierte que, aunque en Colombia se incorpora la evaluación formativa mediante el Decreto 1290 de 2009, esta se ha centrado principalmente en describir y medir logros, dejando de lado dimensiones axiológicas y sociales.

Por tanto, el aporte teórico desde este referente radica en comprender la evaluación formativa no solo como dispositivo técnico-normativo, sino como práctica ética y axiológica, orientada a la equidad, la inclusión y la calidad educativa.

5.5 Hacia la construcción de una teorización del hacer docente en la evaluación formativa.

Los hallazgos de la presente investigación no solo permiten comprender la evaluación formativa desde la experiencia vivida de docentes y estudiantes, sino que posibilitan la construcción de un constructo teorético que emerge directamente del análisis fenomenológico y del proceso de codificación fundamentada. En este sentido, la Teorización que se propone no se concibe como un modelo prescriptivo ni cerrado, sino

como una configuración conceptual situada, anclada en el hacer docente y en las dinámicas reales del aula.

Desde la teoría fundamentada, Strauss y Corbin (2002), señalan que la construcción teórica surge de la integración sistemática de categorías, relaciones y significados emergentes. En este estudio, la categoría central identificada —la evaluación formativa como tensión entre el ideal pedagógico y la experiencia vivida— se constituye en el eje articulador de la teorización propuesta, permitiendo comprender la evaluación como un proceso dinámico, relacional y profundamente humano.

La teorización del hacer docente en la evaluación formativa se configura a partir de tres núcleos fundamentales que emergen de manera reiterada en el discurso de los participantes:

a) La evaluación como experiencia pedagógica situada:

La evaluación formativa, desde esta teorización, no puede entenderse como un acto técnico ni como una práctica homogénea, sino como una experiencia situada que se construye en la interacción cotidiana entre docente, estudiante y contexto. El hacer docente se manifiesta en decisiones pedagógicas concretas que responden a las particularidades del grupo, a los ritmos de aprendizaje y a las condiciones emocionales de los estudiantes.

Desde la fenomenología, esta dimensión reconoce que la evaluación se vive y se resignifica en el aula, y que su sentido no está determinado únicamente por el sistema institucional, sino por la forma como es experimentada por los sujetos Husserl (1998; Schütz (1974).

b) La dimensión ética y relacional del hacer evaluativo:

Otro elemento central de la teorización propuesta es el reconocimiento de la evaluación como un acto ético y relacional. Los docentes participantes enfatizan la

importancia de generar confianza, motivación y seguridad en los estudiantes, lo cual sitúa la evaluación formativa como un espacio de acompañamiento y no de sanción.

Los discursos evidencian que la evaluación genera diversas emociones relacionadas con la expectativa, el nerviosismo o la preocupación frente a los resultados académicos. Estas emociones influyen en la manera en que los estudiantes se relacionan con el aprendizaje y con el proceso evaluativo. Desde la perspectiva fenomenológica, estas experiencias emocionales forman parte del mundo vivido de los estudiantes y, por tanto, constituyen un elemento fundamental para comprender el significado de la evaluación en el contexto escolar.

Esta dimensión ética se expresa en prácticas como la retroalimentación constante, la claridad en los criterios, la preparación previa para las evaluaciones y la consideración de la dimensión emocional del estudiante. En coherencia con los planteamientos de Black y William (2009), la evaluación formativa se convierte en una herramienta para el aprendizaje cuando se orienta a apoyar y no a clasificar.

c) El hacer docente como mediación entre normatividad y experiencia:

La Teorización del hacer docente reconoce la existencia de sistemas institucionales de evaluación como marcos normativos necesarios; sin embargo, plantea que el sentido formativo de la evaluación se construye en la mediación que realiza el docente entre dicha normatividad y la realidad del aula. Esta mediación implica interpretación, adaptación y resignificación constante del SIEE, en función de las necesidades del contexto educativo. Esta categoría pone de manifiesto el papel que desempeña el marco normativo en la configuración de las prácticas evaluativas. Los docentes reconocen que el sistema institucional establece lineamientos para la valoración del aprendizaje; no obstante, su interpretación y aplicación se encuentran mediadas por las experiencias profesionales, las creencias pedagógicas y las dinámicas propias del contexto escolar Strauss & Corbin (2002). En consecuencia, el SIEE no se

configura únicamente como un documento normativo, sino como un referente que es resignificado por los docentes en la práctica cotidiana.

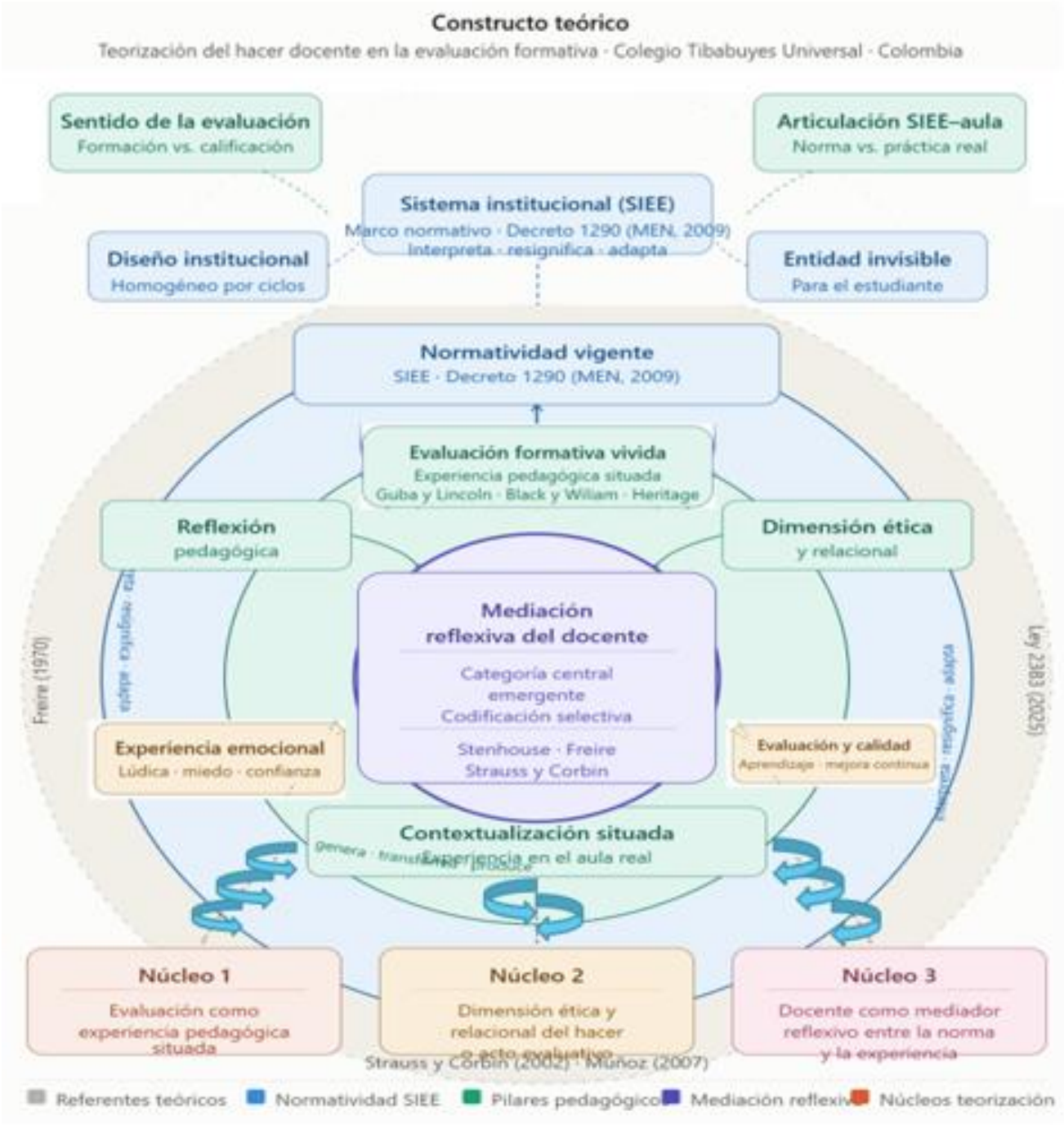
En este sentido, el docente no se limita a aplicar un sistema de evaluación, sino que lo transforma a partir de su experiencia, su saber pedagógico y su compromiso con la formación integral del estudiante como lo sugiere Stenhouse (1991). Esta mediación constituye uno de los aportes centrales del constructo teorético propuesto, al situar al docente como sujeto reflexivo y agente de transformación educativa.

La teorización del hacer docente en la evaluación formativa se define, entonces, como un entramado de prácticas, significados y decisiones pedagógicas que se configuran en la experiencia vivida del aula, articulando el ideal formativo de la evaluación con las realidades emocionales, cognitivas y contextuales de los estudiantes.

Este constructo permite comprender la evaluación formativa no solo como un componente del proceso educativo, sino como una práctica pedagógica transformadora, que contribuye al fortalecimiento de la calidad educativa cuando se fundamenta en la reflexión, la ética y la coherencia entre discurso y práctica.

Figura 48.

Esquema de Constructo Teórico



Nota. *Elaboración del Autor.*

5.6 Aportes Teóricos: Construcción de la Teorización de la evaluación formativa desde el hacer docente

Más allá de las conclusiones derivadas del análisis empírico, la presente investigación doctoral genera un conjunto de aportes teóricos que buscan contribuir al debate académico y pedagógico sobre la evaluación formativa en el contexto colombiano y latinoamericano. Estos aportes no se limitan a la síntesis de los referentes consultados, sino que emergen de la articulación entre la teoría y la experiencia vivida de los actores, configurando nuevas perspectivas sobre el fenómeno evaluativo que se propone como horizonte de reflexión para investigadores, formadores de docentes y tomadores de decisiones en el campo de la educación básica primaria (EBP).

5.6.1 *La evaluación formativa como fenómeno de quinta generación: una asignatura pendiente en Colombia*

Uno de los aportes más significativos de esta investigación consiste en argumentar que la evaluación formativa en Colombia, tal y como lo establece el Decreto 1290 de 2009 y el Documento 11 del 2009 del MEN, opera conceptualmente en el cruce entre la segunda y la tercera generación de la evaluación, tal y como las caracteriza Muñoz (2007): describe y mide logros (segunda generación), genera juicios de valor (tercera generación), pero aún no incorpora plenamente las dimensiones axiológicas, participativas y transformadoras de la cuarta generación, y se aleja considerablemente de los desafíos de la quinta generación, que van orientadas a la transformación institucional, la innovación educativa y la ciudadanía global.

Es por eso, que desde los hallazgos de la presente investigación y el diálogo con los referentes de la UNESCO (2022), en la propuesta de "*Reimaginar Juntos Nuestros Futuros: Un nuevo contrato social para la educación"* donde pone en el debate un replanteamiento de la educación para transformar los aprendizajes y en consecuencia los procesos de enseñanza, entre ellas la evaluación formativa. Al igual que los propósitos de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), en la Hoja de Ruta que

desarrolla UNESCO (2020), en el ODS número cuatro (4), se ve también una relación directa con la educación inclusiva y de calidad que se plantea lograr para el año 2030. Adicionalmente, con la Ley 2383 de 2025 del Congreso de la República de Colombia (2025), que incorpora la educación socioemocional en todos los niveles de la educación básica, se propone que la evaluación formativa en Colombia debe transitar hacia los principios de la quinta generación: una evaluación que sea al mismo tiempo continua, integral, participativa, axiológicamente orientada, emocionalmente consciente y situada en la realidad de sus actores.

Este tránsito no solo es conceptual, sino estructural, y demanda transformaciones simultáneas en la formación docente (promover procesos orientados a la resignificación de la evaluación formativa), en el diseño del SIEE (adecuar y fortalecer la socialización y comprensión a toda la comunidad educativa), en las condiciones laborales de los maestros (diálogo pedagógico y académico institucional) y en las políticas públicas que regulan el sistema educativo colombiano.

En ese sentido, las nuevas resignificaciones de la evaluación de los aprendizajes y en particular la evaluación formativa tiene una misión importante, que será proporcionar a los estudiantes habilidades, destrezas, conocimientos, valores y actitudes para aportar y proveer estrategias que favorezcan el ambiente, la equidad social y al respeto por la diversidad cultural y la diversidad sexual, que contribuya a generar una sociedad incluyente.

5.6.2 *El docente como mediador reflexivo: núcleo de la Teorización propuesta*

El aporte integrador más importante de esta investigación consiste en la conceptualización del docente como mediador reflexivo, que articula la norma institucional, la experiencia emocional del estudiante, el ideal pedagógico de la evaluación formativa y las condiciones estructurales del contexto en un hacer cotidiano cargado de decisiones éticas y pedagógicas. Esta figura del docente como mediador

reflexivo no corresponde a un modelo idealizado, ni a un estándar de desempeño, sino a una condición que emerge del análisis de las experiencias de los propios docentes participantes, quienes demuestran que la reflexión sobre el propio hacer evaluativo es el primer paso hacia su transformación.

En el marco de la teoría fundamentada de Strauss & Corbin (2002), esta mediación reflexiva constituye la categoría central que articula las demás categorías emergentes del estudio. El docente no se limita a aplicar un sistema institucional de evaluación: lo interpreta, lo resignifica y lo transforma en función de las necesidades del contexto educativo, de las particularidades del grupo y de su propia concepción del acto pedagógico. En coherencia con los planteamientos de Stenhouse (1975, 1991), quien propone que el docente debe ser un investigador de su propia práctica educativa, por tal razón, esta mediación reflexiva constituye la condición de posibilidad de una evaluación formativa genuina.

Desde la perspectiva fenomenológica, la mediación también tiene una dimensión ética que es inseparable de la técnica: el docente que evalúa no solo aplica criterios y emite juicios; también construye o erosiona la relación del estudiante con el saber, con el aprendizaje y consigo mismo como sujeto capaz de aprender (construcción de significado en la experiencia). En palabras de Freire (1970), la evaluación formativa, cuando es practicada con conciencia crítica y genuino respeto por el estudiante, es una práctica pedagógica liberadora; cuando se reduce a la sanción o comparación, reproduce las desigualdades que la educación debería contribuir a transformar.

5.6.3 *La dimensión emocional como condición de posibilidad de la evaluación formativa*

Otro aporte teórico relevante de esta investigación es el reconocimiento explícito de la dimensión emocional como una condición de posibilidad, y no como un factor secundario o accesorio de la evaluación formativa. Los relatos de los estudiantes en el grupo focal evidencian que el miedo, la ansiedad, el bloqueo y la vergüenza pública son

experiencias frecuentes y recurrentes en el contexto evaluativo (Grupo focal: H4, 33:23; H5, 34:06; H2, 8:48), y que estas emociones no solo afectan el desempeño de la evaluación, sino también la relación del estudiante con el conocimiento, el docente y consigo mismo como aprendiz.

Desde los planteamientos de Stiggins (2005), quien advierte que las prácticas evaluativas mal diseñadas pueden afectar negativamente la motivación y la autoestima del estudiante, y en consonancia con la perspectiva fenomenológica husserliana que considera que las emociones como constitutivas del mundo vivido del sujeto, la investigación propone incorporar explícitamente la gestión del clima emocional como un componente del quehacer docente evaluativo. Esta dimensión emocional se articula directamente con los mandatos de la Ley 2383 de 2025, que incorpora la educación socioemocional como eje transversal en la educación básica primaria, y con las orientaciones del nuevo contrato social de la UNESCO (2022), que ubica la empatía, el cuidado y la solidaridad como valores fundamentales del acto educativo contemporáneo.

5.6.4 *El SIEE como dispositivo pedagógico en tensión: de la gestión institucional hacia la cultura evaluativa*

Un cuarto aporte teórico de la investigación reside en la conceptualización del SIEE no solo como un documento normativo, sino como un dispositivo pedagógico que puede potenciar o inhibir el desarrollo de una cultura evaluativa formativa, dependiendo de cómo sea apropiado, socializado y vivido por los actores educativos. Los hallazgos evidencian que en el Colegio Tibabuyes Universal el SIEE funciona fundamentalmente como instrumento de gestión institucional para los docentes y como entidad invisible para los estudiantes (Grupo focal: H7, 5:27; H4, 5:44; H5, 5:59; H3, 6:42; H5, 6:56), lo que impide que cumpla su función pedagógica de orientar y dar sentido al proceso evaluativo desde la perspectiva de todos sus actores.

Desde la mirada de Schütz (1974), las estructuras sociales solo adquieren sentido en el mundo de la vida a partir de la interpretación intersubjetiva de quienes las habitan.

En este sentido, el aporte teórico consiste en proponer que el SIEE debe ser re-conceptualizado como un pacto pedagógico co-construido entre todos sus actores de la comunidad educativa, que incluya no solo la voz de los docentes y directivos docentes, sino también la de los estudiantes y sus familias, y que sea explicado, dialogado, socializado y apropiado en el aula como parte del proceso formativo. Esta comprensión es coherente con los planteamientos de Guba & Lincoln (2002), quienes sostienen que la evaluación debe ser más sensible a las realidades éticas y al pluralismo de valores en diferentes contextos, y que los significados deben ser negociados entre todos los actores involucrados.

5.6.5 *Síntesis de la Teorización emergente: tres núcleos articulados*

La teorización del hacer docente en la evaluación formativa que emerge de esta investigación doctoral se define como un entramado que se proyecta para las prácticas, significados y decisiones pedagógicas que se configuran en la experiencia vivida del aula, articulando el ideal formativo de la evaluación con las realidades emocionales, cognitivas y contextuales de los estudiantes. Esta teorización se organiza en torno a tres núcleos fundamentales, tal y como se visualiza en el Gráfico 2. presentado en la Sección V, y que se sintetizan a continuación:

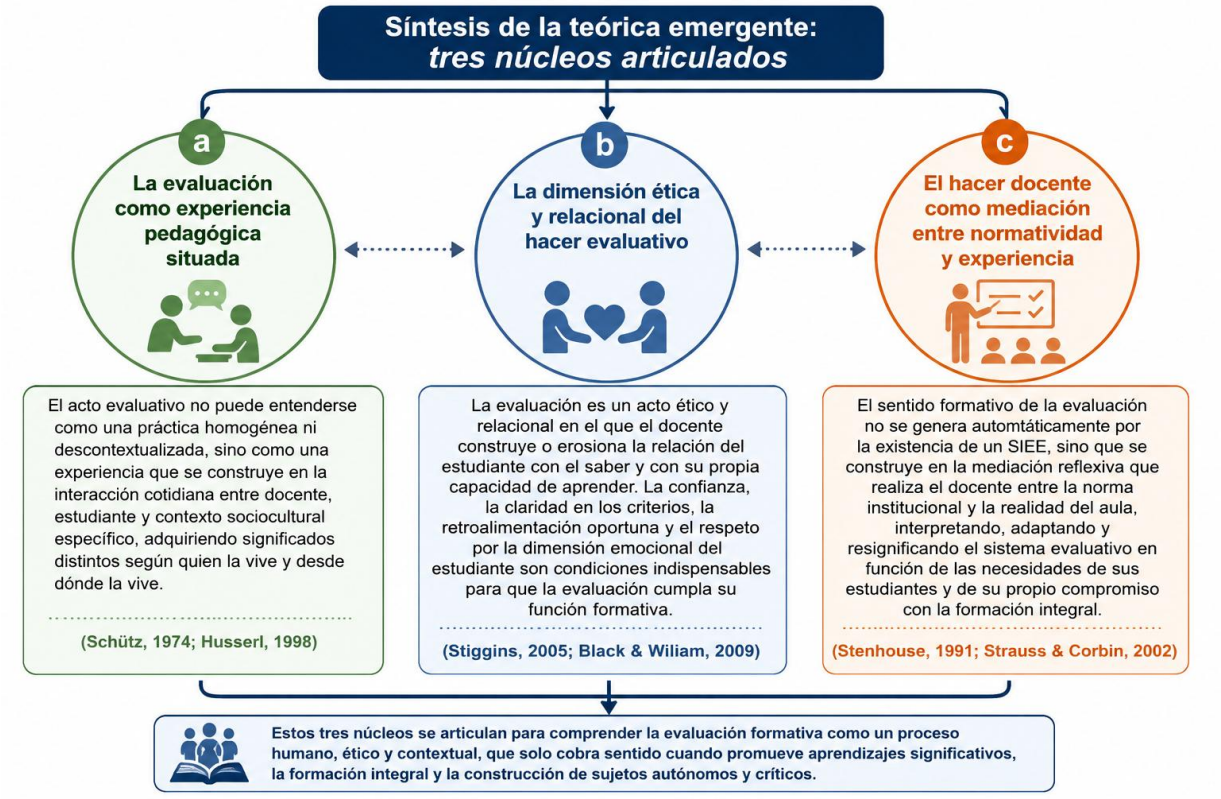
a. **La evaluación como experiencia pedagógica situada:** El acto evaluativo no puede entenderse como una práctica homogénea ni descontextualizada, sino como una experiencia que se construye en la interacción cotidiana entre docente, estudiante y contexto sociocultural específico, adquiriendo significados distintos según quien la vive y desde dónde la vive como lo indican Schütz (1974) y Husserl (1998).
b. **La dimensión ética y relacional del hacer evaluativo:** la evaluación es un acto ético y relacional en el que el docente construye o erosiona la relación del estudiante con el saber y con su propia capacidad de aprender. La confianza, la claridad en los criterios, la retroalimentación oportuna y el respeto por la

dimensión emocional del estudiante son condiciones indispensables para que la evaluación cumpla su función formativa expresado por Stiggins (2005) y Black & Wiliam (2009).

c. **El hacer docente como mediación entre normatividad y experiencia:** el sentido formativo de la evaluación no se genera automáticamente por la existencia de un SIEE, sino que se construye en la mediación reflexiva que realiza el docente entre la norma institucional y la realidad del aula, interpretando, adaptando y resignificando el sistema evaluativo en función de las necesidades de sus estudiantes y de su propio compromiso con la formación integral manifestado por Stenhouse (1991) y Strauss & Corbin (2002).

Figura 49.

Síntesis de la Teorización emergente: tres núcleos articulados



Nota. Elaboración ChapGPT

Este constructo teórico permite comprender la evaluación formativa no solo como un componente del proceso educativo, sino como una práctica pedagógica transformadora que contribuye al fortalecimiento de la calidad educativa cuando se fundamenta en la reflexión, la ética y la coherencia entre discurso y práctica. En relación con lo que Muñoz (2007), plantea sobre la quinta generación de la evaluación, esta teorización aspira a orientar prácticas evaluativas que sean al mismo tiempo más justas, más humanas y más efectivas para los niños y niñas de la educación básica primaria colombiana.

5.7 Síntesis interpretativo y tránsito hacia las conclusiones.

A partir de la discusión desarrollada, se hace evidente que la evaluación formativa, más que un dispositivo técnico o normativo, se configura como una experiencia pedagógica profundamente situada y cargada de significados. Los hallazgos permiten comprender que la evaluación no opera únicamente desde su formulación institucional, sino que se construye y resignifica en el hacer docente y en la experiencia vivida de los estudiantes, en constante tensión entre lo prescrito y lo practicado.

Desde una perspectiva fenomenológica, el fenómeno de la evaluación formativa emerge como una vivencia compleja, en la que confluyen intenciones pedagógicas, emociones, creencias, prácticas y condiciones contextuales. Esta complejidad confirma que la evaluación no puede ser entendida de manera fragmentada, sino como parte constitutiva del proceso educativo y de la relación pedagógica que se establece en el aula.

Asimismo, el análisis realizado desde la teoría fundamentada permitió identificar una categoría central que articula los discursos y experiencias de los participantes: la evaluación formativa como una tensión permanente entre el ideal pedagógico y la experiencia vivida. Esta categoría no solo sintetiza los hallazgos del estudio, sino que invita a reflexionar sobre la necesidad de replantear las prácticas evaluativas desde una lógica más humana, dialógica y coherente con los principios de la formación integral.

En este sentido, los resultados de la investigación abren la posibilidad de pensar la evaluación formativa no como una práctica acabada, sino como un proceso en construcción que demanda reflexión constante, formación docente y participación activa de los estudiantes. Esta comprensión constituye el punto de partida para la formulación de conclusiones que no se limitan a resumir hallazgos, sino que buscan aportar a la transformación de las prácticas evaluativas en la educación básica primaria.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y APORTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

El Momento VI, tiene como finalidad desarrollar el cierre interpretativo, propositivo y teorético de la investigación doctoral, articulando de manera coherente los hallazgos obtenidos a lo largo del proceso investigativo con los referentes conceptuales que lo sustentan, para derivar de ellos un conjunto de conclusiones, recomendaciones y aportes que, lejos de limitarse a resumir lo encontrado, busquen a contribuir a la transformación de las prácticas evaluativas en la educación básica primaria colombiana. En coherencia con el enfoque cualitativo-interpretativo y el diseño fenomenológico que orientaron el estudio, las conclusiones que aquí se presentan no se conciben como verdades cerradas ni como generalizaciones estadísticas, sino como comprensiones situadas y construidas desde el diálogo reflexivo entre la experiencia vivida de los actores sociales, los referentes teóricos y la postura interpretativa del investigador.

En este sentido, se asume que el conocimiento producido desde esta investigación doctoral es de naturaleza interpretativa y contextualizada, y que su valor no reside en su pretensión de universalidad, sino en la profundidad con que logra capturar las tenciones, los significados y las paradojas que están inmersas en el fenómeno de la evaluación formativa en los escenarios reales de los colegios públicos de la educación colombiana. Como lo plantea Husserl (1982), comprender un fenómeno desde adentro, desde la perspectiva de quienes lo viven o lo experimentan, es la

condición de posibilidad de un conocimiento verdaderamente significativo en el campo educativo, y es desde esta premisa que se organizan los subtítulos que conforman esta sección.

De tal modo, la Sección VI se organiza en tres (3) grandes apartados: en el primer lugar, las conclusiones derivadas directamente de los propósitos específicos de la investigación; en segundo lugar, las recomendaciones dirigidas a los distintos niveles del sistema educativo; y en tercer lugar, una reflexión final del investigador sobre el proceso vivido y las nuevas líneas de investigación que se abren a partir del presente estudio.

6.1. Conclusiones derivadas de los propósitos de la investigación

Las conclusiones que se presentan a continuación responden directamente a los cuatro propósitos específicos y al propósito general planteados al inicio de la investigación: ***Generar una teorización desde el hacer docente acerca de la evaluación formativa, desde una aproximación fenomenológica en escenarios de educación básica primaria en Colombia***. Según la Tabla 16. se sintetiza la articulación entre cada propósito, la categoría emergente correspondiente y la conclusión central derivada, antes de desarrollarlas con mayor profundidad.

Tabla 16.

Articulación: propósito, categoría emergente y conclusión central derivada

Propósito Específico	Categoría Emergente (Codificación axial)	Conclusión Central Derivada
1. Caracterizar las prácticas en el hacer docente de la evaluación formativa en escenarios de colegios públicos, en sectores urbanos de la educación básica primaria en Colombia	Sentido de la evaluación: entre la formación y la calificación (ver título 4.4.1)	Las prácticas cotidianas se encuentran inmersas en una tensión constante entre el ideal pedagógico y la experiencia vivida (ver título 4.3.1). Aunque el discurso del maestro valida unánimemente el carácter formativo y procesual de la evaluación, el ejercicio en el aula se ve fuertemente arrastrado e instrumentalizado por la exigencia burocrática y sumativa de asignar una

Tabla 16. (cont.)		calificación cuantitativa de manera obligatoria.
2. Interpretar las prácticas de la evaluación formativa en escenarios de la educación básica primaria en Colombia	Articulación entre SIEE y la práctica educativa (ver título 4.4.2.)	Existe una evidente brecha comunicativa e institucional entre la normatividad formal del SIEE (Decreto 1290) y la realidad cotidiana de los estudiantes, quienes en su gran mayoría desconocen los criterios evaluativos institucionales (ver títulos 4.3.2., 4.3.3. y 4.3.4). Esto restringe el potencial auto evaluativo y participativo de los niños, limitando la evaluación a una imposición docente unidireccional más que a un acuerdo formativo consensuado.
3.Develar las visiones, interpretaciones, creencias, valores y orientaciones acerca del proceso de evaluación formativa en educación básica primaria en Colombia orientada a una mejor calidad educativa	Experiencia emocional de la evaluación (ver título 4.4.3.)	La evaluación es intrínsecamente un fenómeno cognitivo-emocional indivisible. A pesar de los esfuerzos docentes por implementar dinámicas lúdicas y didácticas amigables, los estudiantes siguen significando y viviendo el momento evaluativo desde el temor al error, la ansiedad y la exclusión. La calidad educativa real demanda que se institucionalice el clima de seguridad psicológica y el andamiaje afectivo como ejes estructurales de la práctica pedagógica, como lo mencionan (Schwandt, 1998) y (UNESCO, 2022) entre otros de la cuarta y quinta generación de la EF.
4.Configurar los elementos teóricos prácticos innovadores que contribuyan a desarrollar una Teorización como sendero para la evaluación formativa en escenarios de la educación básica primaria en Colombia	Evaluación, Aprendizaje y Calidad Educativa (ver título 4.4.4.)	La construcción de la Teorización emergente demuestra que la verdadera evaluación formativa no depende de cambios exclusivamente legislativos o formales, sino de una respuesta sistémica interconectada (ver título 4.4.4.). El saber del maestro, al actuar como mediador reflexivo, resignifica las barreras estructurales (sobrepoblación de aulas, entornos vulnerables, rigidez

Tabla 16. (cont.)	administrativa) y sitúa al diálogo, la retroalimentación cualitativa y la contextualización como los dinamizadores de la transformación pedagógica (ver títulos 4.4.1. y 4.4.2.)

Nota. Elaboración del autor.

A continuación, se desarrollará las conclusiones teniendo en cuenta la Tabla 16.

6.1.1. *En relación con la caracterización de las prácticas de evaluación formativa en el hacer docente*

A partir del análisis de las entrevistas en profundidad con los docentes participantes y del proceso de codificación desarrollado en la Sección IV, se puede concluir que las prácticas de evaluación formativa en el Colegio Tibabuyes Universal se caracterizan por una coexistencia paradójica entre un discurso pedagógico sólidamente orientado al ideal formativo y unas prácticas cotidianas que, en su mayor parte, continúan respondiendo a una lógica calificadora y sumativa. Los docentes participantes demuestran un dominio conceptual del enfoque formativo: reconocen la evaluación como una herramienta pedagógica de acompañamiento al aprendizaje, integral y orientada al desarrollo del ser, el saber y el saber hacer (D1, 0:33; D3, 3:55), valoran la retroalimentación como mecanismo central del proceso y aspiran a prácticas lúdicas y motivadoras que reduzcan la ansiedad (D1, 17:22; D2, 8:20).

No obstante, este ideal formativo tropieza cotidianamente con condiciones estructurales que lo limitan: grupos numerosos de hasta treinta y cuatro (34) estudiantes (D1, 2:40 y 27:43), la rigidez de un Sistema de Institucional de Evaluación Educativa (SIEE) que opera como una sola línea para todo el colegio sin diferenciación entre ciclos (D2, 0:28 y 3:07), la falta de recursos tecnológicos y la presión institucional por la nota numérica, que en la práctica cotidiana desplaza la valoración del proceso y del esfuerzo individual del estudiante (D1, 1:39; D2, 2:27; D3, 2:39). En este sentido, se puede concluir que las prácticas de evaluación formativa en los escenarios estudiados están

condicionadas más por las circunstancias estructurales del sistema que por la voluntad pedagógica de sus docentes.

Esta conclusión es coherente con lo planteado por (Perrenoud, 2008), quien advierte que la evaluación formativa existe predominantemente como ideal pedagógico en los discursos docentes, mientras que en el aula persiste la lógica calificadora que jerarquiza y selecciona. Del mismo modo, reafirma los hallazgos de los estudios previos de (Trejos, 2024), (Díaz, 2021) y (Barba, 2020), quienes identificaron brechas similares entre la concepción y la implementación de la evaluación formativa (EF) en distintos contextos de la educación latinoamericana, confirmando que dicha tensión no es exclusiva del contexto colombiano sino una constante regional que demanda respuestas estructurales.

6.1.2. *En relación con la interpretación de las prácticas evaluativas desde la voz de los actores*

Una segunda conclusión central del estudio apunta a la existencia de una brecha semántica y experimental profunda entre la manera como docentes y estudiantes significan la evaluación. Mientras los docentes construyen sus significados desde el ideal pedagógico, la formación profesional y el marco normativo Decreto 1290 del MEN (2009), los estudiantes elaboran los suyos desde la experiencia corporal, emocional y social de ser evaluados. Para los estudiantes, la evaluación es fundamentalmente una prueba de inteligencia (Grupo focal: H4, 2:01), una instancia de presión, y en ocasiones, una fuente de humillación pública cuando las calificaciones se divulgan en voz alta ante el grupo o curso (Grupo focal: H2, 34:33; H4, 36:10).

Esta conclusión cobra especial relevancia desde la perspectiva fenomenológica adoptada en la investigación, pues confirma que el fenómeno evaluativo no puede ser comprendido únicamente desde la intención del docente, sino que debe ser leído desde la experiencia del estudiante, quien es en definitiva el sujeto sobre quien recae el acto evaluativo. Como lo esboza Husserl (1998), la comprensión de un fenómeno requiere

partir del mundo de la vida de sus protagonistas, reconociendo la legitimidad de sus percepciones y emociones como datos válidos e indispensables para investigación educativa.

Asimismo, desde los planteamientos de Guba & Lincoln (1989 y 2002), los significados de la evaluación son construcciones coproducidas en contextos socioculturales específicos, lo que implica que la brecha identificada no es una anomalía puntual sino la expresión de que los significados no se transmiten de forma automática: se negocian, o bien se imponen sin que medie un diálogo genuino entre los principales actores (docentes-estudiantes). Esta situación pone en evidencia la necesidad urgente de que la comunidad educativa construya espacios de negociación colectiva de los significados y propósitos del acto evaluativo, en coherencia con la cuarta y la quinta generación de la evaluación que proponen estos mismos autores y otros, como se puede observar en la tabla 1.

6.1.3. *En relación con las visiones, interpretaciones y valores sobre la evaluación formativa*

La investigación permite concluir que la evaluación formativa en los escenarios estudiados está profundamente permeada por la dimensión axiológica, aunque esta no siempre se hace explícita en las prácticas evaluativas cotidianas. Los docentes expresan valores como el *respeto* por los ritmos individuales de aprendizaje, la *confianza* en el potencial del estudiante y el *compromiso* con la formación integral del ser, el saber y el saber hacer. Sin embargo, estos valores coexisten con prácticas que los contradicen, como la preponderancia de la nota numérica, la insuficiencia de la retroalimentación individualizada y la reproducción de dispositivos de comparación pública que afectan la autoestima de los estudiantes (Ver tabla 8.).

Este hallazgo reafirma lo manifestado por House (1980) y Schwandt (1998), quienes sostienen que la evaluación es proceso inherentemente axiológico, donde los valores del evaluador siempre están presentes en las decisiones pedagógicas, de

manera consciente o inconsciente. En este sentido, una evaluación verdaderamente formativa requiere no solo la actualización técnica y normativa de los docentes, sino un proceso de reflexión crítica sobre los valores implícitos en sus propias prácticas, que les permita identificar las contradicciones entre lo que declaran y lo que efectivamente hacen en el aula de clase, y actuar de forma más coherente con el ideal que reconocen y profesan.

Desde el componente axiológico que es transversal al enfoque pentadimensional de González (2008), se concluye que la evaluación formativa (EF) tiene una vocación ética que trasciende lo meramente técnico: es un acto pedagógico que incide directamente en *la autoestima, la motivación y la identidad* del estudiante como sujeto aprendiz del sistema educativo. Por eso, toda transformación profunda de las prácticas evaluativas debe comenzar por una transformación de los valores que la sustentan, tal y como lo propone la quinta generación de la evaluación planteada tanto por Muñoz (2007), como por UNESCO (2022), la cual debe ser orientada a la transformación institucional y la innovación educativa para la calidad educativa (ver tabla 1.).

6.1.4. *En relación con la construcción de una Teorización de la evaluación formativa desde el hacer docente*

El propósito central de esta investigación doctoral fue: *"Generar una teorización desde el hacer docente acerca de la evaluación formativa en escenarios de educación básica primaria en Colombia".* A partir de los hallazgos, los procesos de codificación abierta, axial y selectiva desarrollados en la Sección IV, y la triangulación y la discusión teórica presentadas en las secciones IV y V respectivamente, es posible concluir que dicha Teorización emerge de la tensión permanente entre el ideal pedagógico de la evaluación formativa y la experiencia vivida de sus actores, y se configura en torno a tres núcleos fundamentales que se articulan entre sí de manera dinámica y relacional, tal como se desarrolla en el apartado 6.2. de esta sección.

En términos generales, se puede concluir que la evaluación formativa (EF) en la educación básica primaria del Colegio Tibabuyes Universal no se configura ni como una práctica acabada ni como un simple fracaso de implementación, sino como un proceso en permanente construcción, habitado por tensiones productivas entre la norma y la práctica, entre el discurso y la experiencia, entre la intención formativa y las condiciones estructurales que la condicionan. Esta comprensión, lejos de ser un diagnóstico pesimista, abre la posibilidad de pensar la evaluación formativa como un campo fértil de transformación pedagógica, siempre que existan las condiciones institucionales, formativas y políticas que la hagan posible.

6.2 Recomendaciones para la reinterpretación de las prácticas evaluativas

Las recomendaciones que se presentan a continuación se derivan directamente de los hallazgos, las conclusiones y los aportes teóricos de la investigación, y se organizan en tres niveles de acción: el nivel micro, corresponde al aula y a la práctica docente; el nivel meso, que atañe a la institución educativa y al SIEE; y el nivel macro, relativo a las políticas públicas y la formación docente. Esta organización responde a la comprensión sistémica del fenómeno evaluativo que atraviesa toda la investigación, recociendo que la transformación de las prácticas de evaluación formativa no puede depender únicamente de los esfuerzos del docente, por el contrario, se requiere condiciones articuladas en distintos niveles del sistema educativo, tal y como lo señalan tanto el Plan Decenal de Educación 2016-2026 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016), como las orientaciones de la UNESCO (2022), en torno al nuevo contrato social para la educación.

Figura 50.

Recomendaciones para la reinterpretación de las prácticas evaluativas



Nota. Tomado del numeral 6.2. Elaboración ChapGPT

6.2.1. *A nivel del aula y la práctica docente (nivel micro)*

En primer lugar, se recomienda a los docentes de educación básica primaria, iniciar y sostener procesos de reflexión crítica sobre sus propias prácticas evaluativas cotidianas, identificando las brechas entre el ideal formativo que declaran y las prácticas que efectivamente reproducen en el aula. Esta reflexión puede desarrollarse a través del diario de campo docente como instrumento de autoobservación sistemática, la discusión colaborativa con pares pedagógicos y la revisión periódica de los efectos emocionales y de aprendizaje que generan sus estrategias evaluativas en los estudiantes. En este sentido, la reflexión docente se sitúa como una condición pedagógica indispensable, tal y como lo afirma Stenhouse (1991), al proponer que el docente debe ser investigador de su propia práctica.

En segundo lugar, se recomienda incorporar de manera sistemática y anticipada la comunicación de los criterios y propósitos de la evaluación a los estudiantes, antes y durante el proceso, como una condición indispensable para que la evaluación sea vivida como un instrumento de aprendizaje y no como una instancia de control o sanción, hacia una evaluación auténtica que puede ser asumida como un paradigma evaluativo que busca vincular de manera directa los aprendizajes escolares con contextos reales y significativos del entorno del estudiante. Esta práctica está respaldada tanto por los planteamientos de Black & William (2009), quienes señalan la comunicación de criterios como uno de los factores de mayor impacto en la efectividad de la evaluación formativa, como por los postulados de la Cuarta Generación de la evaluación de Guba & Lincoln (1989), quienes proponen la negociación colectiva de significados como fundamento del proceso evaluativo.

En tercer lugar, se recomienda fortalecer las prácticas de retroalimentación individualizada, orientada específicamente a la actividad y al proceso de aprendizaje, evitando las formas de retroalimentación orientadas al ego que generan comparación pública y afectan la autoestima y la motivación del estudiante como lo menciona Stiggins (2005). En particular, es urgente revisar la práctica de divulgar calificaciones en voz alta ante el grupo, reemplazándola por espacios de retroalimentación privada, respetuosa y constructiva, en coherencia con los principios de la educación socioemocional que establece la Ley 2383 de 2025.

En cuarto lugar, se recomienda potenciar la dimensión lúdica de la evaluación como estrategia de mediación pedagógica, tal como lo reconocen los propios docentes participantes en esta investigación (D1, 27:43; D2, 8:20). La lúdica no debe entenderse como un adorno o como una concesión de entretenimiento, sino como una forma de evaluar que reduce la ansiedad, potencia la motivación intrínseca y genera condiciones emocionales favorables para el aprendizaje significativo, en congruencia con la comprensión del desarrollo cognitivo en la edad primaria que desarrolla Piaget (1975).

Figura 51.
Recomendaciones: a nivel del aula y práctica docente (nivel micro)



Nota. Tomado del numeral 6.2.1. Elaboración ChapGPT

6.2.2 *A nivel institucional y del SIEE (nivel meso)*

A nivel institucional, la principal recomendación que emerge de la investigación, consiste en la revisión y transformación del SIEE del Colegio Tibabuyes Universal, de tal modo que transite de ser un documento administrativo de cumplimiento normativo a constituirse en un pacto pedagógico colectivo, apropiado, comprendido y habitado por todos los actores de la comunidad educativa. Esta transformación implica, en primer lugar, diferenciar los lineamientos evaluativos según los ciclos educativos que tenga la institución educativa como ciclo inicial, básica primaria y secundaria, reconociendo que los ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje son diferentes en cada etapa del

desarrollo, tal y como lo establece la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1975), y como lo demandan los propios docentes participantes en sus relatos (D2, 0:28; D3, 2:39).

Como segundo lugar, se recomienda desarrollar estrategias pedagógicas sitemáticas para socializar el SIEE con los estudiantes y sus familias, utilizando un lenguaje comprensible, accesible y apropiado para cada nivel educativo. Esta socialización no debe limitarse exclusivamente a la entrega de un documento o de un código QR al inicio del año escolar, sino que debe ser un proceso continuo, dialogado y contextualizado a lo largo del año académico, haciendo del SIEE un referente vivo tanto en la dinámica del aula de clase como en el contexto del colegio, tal y como lo bosqueja Schütz (1974), las estructuras sociales sólo adquieren sentido cuando son comprendidas e interiorizadas por los sujetos que la habitan.

En tecer lugar, se recomienda institucionar espacios periódicos de reflexión colectiva sobre las prácticas evaluativas, que involucren a docentes, directivos, estudiantes y familias, y que permitan identificar las tensiones entre la norma y la práctica, para construir consensos sobre los propósitos de la evaluación, y generar ajustes pertinentes y contextualizados al SIEE. Esta propuesta esta en sintonia con lo que mencionan Guba & Lincoln, Y. (1985), quienes conciben la evaluación como un proceso de negociación colectiva de significados, y constituye una condición indispensable para la construcción de una cultura evaluativa verdaderamente formativa y partcipativa en la institución.

Figura 52.
Recomendaciones: a nivel institucional y del SIEE (nivel meso)



Nota. Tomado del numeral 6.2.2. Elaboración ChapGPT

6.2.3 *A nivel de política pública y formación docente (nivel macro)*

A nivel de política pública, la investigación recomienda al Ministerio de educación Nacional de Colombia, revisar los alcances del Decreto 1290 de 2009 contenidos en el Decreto Ley de Educación 1075 de 2015 del MEN (2015) y del Documento No. 11 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2009), a la luz de los hallazgos recientes sobre las brechas persistentes entre la evaluación formativa como marco normativo y su implementación real en las instituciones públicas de educación básica primaria.

En la misma línea con los informes del OCDE (2024), World Bank Group (2022) y del Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Pontificia Javeriana (LEE, 2025), que documentan las deficiencias persistentes del sistema educativo

colombiano en materia de aprendizajes, donde se recomienda avanzar hacia una regulación que diferencie con mayor claridad los lineamientos de la evaluación formativa por ciclos o niveles educativos, establezca mecanismos de seguimiento y acompañamiento a las instituciones en sus procesos de implementación, y defina condiciones mínimas para la socialización del SIEE con todos los actores de la comunidad educativa.

En lo que respecta a la formación docente, la investigación recomienda a las facultades de educación y a las instituciones de formación y actualización de maestros, incorporar de manera explícita y sistemática la dimensión emocional de la evaluación como contenido formativo, desarrollando en los futuros y actuales docentes competencias para la gestión del clima emocional del aula durante los procesos evaluativos. Del mismo modo, se recomienda incluir en los programas de formación docente el análisis crítico de las propias creencias y valores sobre la evaluación, como punto de partida para transformar prácticas arraigadas que reproducen modelos punitivos y calificadores, aunque sean co ntrarios al ideal formativo que los docentes declaran.

En coherencia con el cuarto y sexto desafios estratégicos del Plan Decenal de Educación 2016-2026 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016), esta formación también debe incluir el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación para el seguimiento individualizado del aprendizaje y la retroalimentación oportuna a los estudiantes.

Finalmente, y en conexión con las orientaciones de la UNESCO (2022) y los compromisos del ODS No. 4 UNESCO (2020), se recomienda a las instancias de política educativa nacional y distrital, priorizar la inversión en condiciones estructurales que hagan posible la evaluación formativa en la práctica cotidiana: reducción del tamaño de los grupos o cursos en al educación básica primaria, dotación y capacitación de recursos tecnológicos y pedagógicos para el seguimiento individualizado del aprendizaje, y

fortalecimiento de estrategias de vinculación de las familias como actores activos del proceso evaluativo, reconociendo que la falta de apoyo familiar identificada en los hallazgos (Grupo focal: H2, 6:03) es también una expresión de desigualdad estructural que el sistema educativo debe atender con urgencia.

Figura 53.
Recomendaciones: a nivel de política pública y formación docente (nivel macro)



Nota. Tomado del numeral 6.2.3. Elaboración ChapGPT

6.3 Reflexión final: Reflexión final del investigador y nuevas líneas de investigación

Transitar por esta investigación doctoral ha implicado, antes de cualquier otra cosa, un ejercicio profundo y sostenido de escucha. Escuchar las voces de los docentes que con generosidad compartieron sus certezas, sus dudas y sus contradicciones frente al acto cotidiano de evaluar. Escuchar la voz de los estudiantes, que con la

espontaneidad y la honestidad propias de la infancia describieron sus miedos, sus confusiones y también sus esperanzas frente a la evaluación. Y escuchar, igualmente, la voz del investigador, quien al posicionarse como parte del escenario educativo colombiano no podía pretender una neutralidad que habría sido, en términos de Guba & Lincoln (2002), una ficción metodológica contraria al rigor del enfoque fenomenológico adoptado en la investigación.

El proceso investigativo ha permitido confirmar que la evaluación formativa en la educación básica primaria colombiana es un fenómeno extraordinariamente complejo, que no puede ser comprendido ni transformado desde una sola perspectiva, una sola disciplina o un solo actor. Es, como caracteriza Bauman (2006), a las realidades de nuestro tiempo, un fenómeno líquido: siempre en movimiento, siempre en tensión, siempre resistiéndose a las definiciones cerradas y a los modelos rígidos. Y precisamente en esa liquidez reside su potencial transformador: la evaluación puede siempre ser resignificada, reorientada y reconstruida desde la reflexión colectiva de quienes la viven, como lo muestra Guba & Lincoln (1989) y Muñoz (2007), que hacen alusión a cuatro y cinco generaciones de la evaluación a lo largo de la historia del sistema educativo.

En este sentido, la investigación doctoral que aquí concluye no pretende haber dicho la última palabra sobre la evaluación formativa en Colombia. Por el contrario, se propone como un punto de partida, como un mapa preliminar de un territorio que aún tiene vastas zonas por explorar. Los hallazgos obtenidos en el Colegio Tibabuyes Universal de la localidad de Suba en Bogotá, aunque no puedan generalizarse estadísticamente a otros contextos, si constituyen un referente valioso para la reflexión de quienes trabajan en condiciones similares, y ofrecen categorías analíticas que pueden ser transferidas y enriquecidas en otros escenarios de la educación básica primaria colombiana y latinoamericana.

6.3.1 *Nuevas líneas de investigación que emergen del estudio*

A partir de los hallazgos y las reflexiones de esta investigación doctoral, emergen cuatro (4) líneas de investigación que merecen ser exploradas en estudios futuros, y que se proponen aquí como agenda investigativa para el campo de la evaluación educativa en Colombia y América Latina.

Una primera línea de investigación se orienta hacia la voz de las familias en el proceso evaluativo. En este sentido, la familia aparece fundamentalmente como factor de influencia externa (ya sea como apoyo o como obstáculo) pero no como actor protagónico con voz propia. Estudios futuros podrían explorar con profundidad las percepciones, saberes y expectativas de los padres, madres y cuidadores frente a la evaluación formativa en la educación básica primaria, para que puedan constituirse en interlocutores genuinos del proceso educativo y no solo en destinatarios pasivos de informes de calificaciones.

Una segunda línea apunta hacia la evaluación formativa en contextos de diversidad e inclusión. Los hallazgos del estudio señalan que el SIEE no diferencia entre ciclos ni atiende suficientemente la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, lo que se agudiza cuando se trata de estudiantes con necesidades educativas especiales o con características culturales diversas. Investigaciones futuras podrían explorar cómo se vive y se resignifica la evaluación formativa desde la perspectiva de estos estudiantes, generando propuestas evaluativas verdaderamente inclusivas en coherencia con el mandato constitucional colombiano, los principios del ODS No.4 UNESCO (2020) y las estrategias de la UNESCO (2020), para América Latina y el Caribe sobre inclusión y educación.

Una tercera línea concerniente al uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas de evaluación formativa en la educación básica primaria. Lo que se encontró en los hallazgos del estudio, señalan la falta de recursos tecnológicos como una limitante real del ejercicio evaluativo, pero

también abren la pregunta sobre cómo la incorporación de herramientas digitales podría potenciar el seguimiento individualizado del aprendizaje, la retroalimentación oportuna y la participación activa de los estudiantes en su propio proceso evaluativo. Esta línea conecta directamente con los Artículos 142 y 143 del Plan de Desarrollo 2022-2026 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2023), y con las orientaciones de la sociedad del conocimiento que propone García (2011).

Una cuarta y última línea, se orienta hacia la formación docente en evaluación formativa desde un enfoque de re-flexibilidad crítica. Esta investigación ha concluido que la transformación de las prácticas evaluativas requiere el desarrollo de una reflexión crítica por parte del docente: la capacidad de mirarse en el acto evaluativo, identificar las propias contradicciones y construir prácticas más coherentes con los valores pedagógicos que se declaran. Unas diversidades de investigaciones futuras podrían explorar los efectos de programas de formación docente basados en la investigación-acción, la autobiografía pedagógica y la reflexión colaborativa sobre los significados y las prácticas de la evaluación formativa, en distintos contextos de la educación primaria colombiana, tal y como lo propone el enfoque pentadimensional de González (2008), como camino de correspondencia paradigmática en la investigación socioeducativa.

6.3.2 Palabras finales: la evaluación formativa como acto de esperanza

Para concluir, se requiere recuperar una idea que atraviesa de manera implícita toda la investigación y que merece ser nombrada de manera explícita al momento de su cierre: la evaluación formativa, cuando es practicada con conciencia ética, rigor pedagógico y genuino respeto por el estudiante, es un acto de esperanza. Es la apuesta del docente por el potencial de cada uno de sus estudiantes, la creencia de que el aprendizaje es siempre posible, del que el error es parte del camino y no una condena, y de que retroalimentar con honestidad y afecto es una de las formas más poderosas de acompañar a un ser humano en su proceso de crecimiento y desarrollo.

En un país como Colombia, con las brechas educativas que documentan los informes de la OCDE (2024), del World Bank Group (2022), del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE, 2025) y del propio sistema educativo colombiano, la evaluación formativa no es un lujo pedagógico reservado para las instituciones bien dotadas: es una necesidad urgente, una deuda con los niños y las niñas de la educación básica primaria pública que merecen ser valorados en su proceso, acompañados en sus dificultades y celebrados en sus logros, por pequeños que estos sean.

La evaluación formativa, en este sentido, es mucho más que una simple metodología o un dispositivo técnico-normativo. Es, por lo que propone Freire (1970), una práctica pedagógica libertadora: la que reconoce al estudiante como sujeto activo y protagónico de su aprendizaje, la que confía en su capacidad de transformarse y de transformar su realidad, y la que asume al docente no como el juez que sentencia, sino como el mediador reflexivo que ilumina, retroalimenta y acompaña junto a sus estudiantes en horizontes de mayor calidad, justicia e inclusión educativa.

Esa es, en última instancia, la vocación de esta investigación doctoral y la razón de ser de la Teorización que propone: contribuir, desde el rigor académico y la sensibilidad pedagógica, a que la evaluación formativa en la educación básica primaria colombiana sea cada vez más ese acto de esperanza que nuestros niños y niñas se merecen, y que el nuevo contrato social para la educación que presenta la UNESCO (2022), nos convoca e invita a construir juntos un nuevo camino para recortar las brechas que existen en la educación y contribuir a tener una mejor calidad de vida, respetando el ambiente y coexistiendo como una unidad humana.

REFERENCIAS

Anijovich, R. (06 de 02 de 2017). *La evaluación formativa en la enseñanza superior*. *Voces de la Educación, 2*(3), 31-38. Obtenido de https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32/30

Arías, M. (2000). *LA TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA:SUS PRINCIPIOS,ALCANCES Y LIMITACIONES. Investigación y Educación en Enfermeria, 18*(1), 13-26. Obtenido de file:///C:/Users/pc%20one/Downloads/Dialnet-LaTriangulacionMetodologica-5331864.pdf

Arias, S. L. (05-08 de 2019). *Educere, Revista Venezolana de Educación.* Obtenido de https://www.redalyc.org/journal/356/35660262007/html/

Arias, S., Labrador, N., & Gamez, B. (Mayo-agosto de 2019). *Modelos y épocas de la evaluación educativa. Educere. La Revista Venezolana de Educación, 23*(75), 307-322. Obtenido de https://www.redalyc.org/journal/356/35660262007/35660262007.pdf

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Departamento Administrativo de la Función Pública.* Obtenido de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=4125

Barba, M. (01 de 2020). *EAD. Educación a Distancia Universidad Cuauhtémoc.* Obtenido de https://uconline.mx/comunidadead/application/views/repositoriodetesis/TesisFinalMonicadelosDoloresBarbaMorales.pdf

Bauman, Z. (2006). *Vida Líquida.* Barcelona: Paidos.

Bennett, R. E. (2011). *Evaluación formativa: una revisión crítica. Formative assessment: a critical review. En: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 18*(1), 5-25. Obtenido de https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2010.513678?needAccess=true

Bisquerra, R. (2012). *De la inteligencia emocional a la educación emocional. Cuadernos Faros N.6*, 24-35. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56419975/como_educar_las_emociones-libre.pdf?1524695950=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DComo_educar_las_emociones.pdf&Expires

=1783886699&Signature=eOv3UjoxZbE7Gvrz7-UvktwBpkK20G6yRTrtPVxs1aSIhtDi3Yo

Black, P., & William, D. (2009). Desarrollando la teoría de la evaluación formativa. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education), 21*, 5-31. Obtenido de https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-008-9068-5

Bravo, R. (2023). *Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación digital con calidad. 7mo Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas del Ecuador (CICPE2023)*, 425-427. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9744846

Castillo, E., & Vasquéz, M. (2003). *El rigor metodológico en la investigación cualitativa*. *Colombia Médica, CM., 34*(3), 164-167. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *CASEL*. Obtenido de https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/

Congreso de la República de Colombia. (8 de 02 de 1994). *Mineducacion.* Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (19 de 07 de 2025). *Función Pública.* Obtenido de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261956

Congreso de la República de Colombia. (19 de 07 de 2025). *Función Pública de Colombia.* Obtenido de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261956

Consejo de Bogotá, D.C. (11 de 06 de 2020). *Secretaria Distrital de Planeación de Bogotá.* Obtenido de https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/anexo_no_1_articulo_14_metas_sectoriales.pdf

Damasio, A. (1996). *El error de Descartes.* Santiago de Chile: Andres Bello. Obtenido de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=T2sxOX917qQC&oi=fnd&pg=PA23&dq=demuestran+que+las+emociones+y+la+raz%C3%B3n+Damasio+(1994)+&ots=H-lsFFfNjs&sig=bCvpkiyBT95Iw9R3tc7ROILZMgQ#v=onepage&q&f=false

Deming, D. (1982). *Academia.Edu.* Obtenido de file:///C:/Users/pc%20one/Downloads/Deming_W_Edwards_La_Nueva_Economia.pdf

Deming, W. (1989). *Calidad, Productividad y Competitividad.* Madrid: Ediciones Díaz de Santos S.A. Obtenido de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=d9WL4BMVHi8C&oi=fnd&pg=PP11&dq=W.+Edwards+Deming&ots=ZHta7F9mjK&sig=e6z-XfnC_pLmyahhCqw-9qJp9UY#v=onepage&q=W.%20Edwards%20Deming&f=false

Denzin, N. (1989). *Interpretive Biography.* Thousand Oaks: SAGE Publications Inc. Obtenido de https://methods.sagepub.com/book/mono/preview/interpretive-biography.pdf

Díaz, J. (03 de 11 de 2021). *Universidad Santo Tomás. Craiusta.* Obtenido de https://repository.usta.edu.co/handle/11634/38400

Duarte, J., & Parra, E. (21 de 08 de 2021). *SCRIBD.* Obtenido de https://es.scribd.com/document/772556630/LO-QUE-DEBES-SABER-SOBRE-UNA-TESIS-DOCTORAL-2021-1

Escudero, T. (2003). *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de inteso desarrollo de la evaluación en educación. Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa., 9*(1), 11-43. Obtenido de https://turia.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4348

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fulam, M. (1982). *Los nuevos significados del cambio en la educación.* New York: Teachers College Press.

Gadamer, H. (1998). *Verdad y Método II.* Salamanca: Ediciones sígueme. Obtenido de https://sonocreatica.org/wp-content/uploads/2021/02/Gadamer-Verdad-y-Metodo-ll.pdf

Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica (trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito).* Salamanca: Ediciones Sígueme. Obtenido de https://www.academia.edu/9082328/Verdad_y_M%C3%A9todo_I_Hans_Georg_Gadamer_

García, C. M. (2011). *La escuela, espacio de innovación con tecnologías. Revista Fuentes*, 86-105. Obtenido de https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2481/2446

Gil, E. (1992). *El sistema educativo de la Compañía de Jesús: La Ratio studiorum. Historia de la Educación*(12), 640-642. Obtenido de https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/10154/10567

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional.* Barcelona: Kairós.

González, F. E. (05 de 2005). *Uso del enfoque pentadimensional en el análisis interno de productos escritos de investigación. Revista Educação em Questão., 23*(9), 7-15. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959955002.pdf

González, F. E. (mayo de 2008). *Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. Revista Educação em Questão, 32*(18), 40-78. Obtenido de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959964002

Guba, E. &. (1982). *ERIC.* Obtenido de https://eric.ed.gov/?id=ED216019

Guba, E., & Lincoln, Y. (1985). *S4learning.* Obtenido de https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25301w/s4_criteriosdecredibilidad.pdf

Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation.* California: Sage Publications. Obtenido de https://books.google.com.co/books?id=k_zxEUst46UC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). *Wordpress.com.* Obtenido de https://psicologiaexperimental.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/02/guba-y-lincoln-2002.pdf

Guerra, M., & Serrato, S. (09-12 de 2015). *Studocu.* Obtenido de https://www.studocu.com/pe/document/universidad-peruana-del-centro/educacion/evaluacion-formativa/92377055

Hattie, J. (2009). Aprendizaje visible: una síntesis de más de 800 metaanálisis relacionados con el rendimiento académico. *Creative Education, 4*(9). Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/263219655_John_Hattie_Visible_learning_A_synthesis_of_over_800_meta-analyses_relating_to_achievement/link/0deec52a1e259794e2000000/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2

Heritage, M. (2010). *Formative Assessment.* Thousand Oaks: Corwin a Sge Compañy. Obtenido de https://www.google.com.co/books/edition/Formative_Assessment/Tk6gyAW-qZ4C?hl=es&gbpv=1&dq=heritage+2010+formative+assessment+PDF&printsec=frontcover

Hernandez, S. (2014). *Metodología de la Inestigación.* Mexico DF.: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Recuperado el 10 de 09 de 2023, de https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf

House, E. (1980). *Evaluating With Validity.* California: Sage Publications. Obtenido de https://books.google.com.ec/books?id=jP4nDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false

Huamaní, A. (2022). *Cybertesis. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.* Recuperado el 20 de 03 de 2024, de https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/17947

Husserl, E. (1982). *La idea de la Fenomenología.* Madrid, España: Ediciones F.C.E. España, S.A. Recuperado el 15 de 10 de 2023, de https://theoryofimage.files.wordpress.com/2010/07/la-idea-de-la-fenomenologia-e-husserl.pdf

Husserl, E. (1998). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Fondo de Cultura Económica., 10*(1), 156-164. Obtenido de https://www.academia.edu/94837960/HUSSERL_Edmund_Ideas_relativas_a_una_fenomenolog%C3%ADa_pura_y_una_filosof%C3%ADa_fenomenol%C3%B3gica_Libro_segundo_Investigaciones_fenomenol%C3%B3gicas_sobre_la_constituci%C3%B3n_M%C3%A9xico_Universidad_Nacional_Aut%C3%B

IIPE UNESCO. (2015). *SITEAL, UNESCO.* Obtenido de https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_basica

Krueger, R., & Casey, M. (2015). *Grupos focales: una guía práctica para la investigación aplicada.* Thousand Oaks: SAGE Publications.

Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas (trad. Agustín Contín).* México: Fondo de Cultura Económica.

Laboratorio de Economía de la Educación.LEE. (2025). *Pruebas saber 11: cerrando brechas del sector, más no de género y de zona.* Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana. Obtenido de https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/d/lee/inf-114-informe-saber-11-2025-lee

LLECE,Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (09 de 2008). *UNESCO.* Obtenido de file:///C:/Users/fredd/Documents/doctorado/redaccion%20y%20produccion%20de%20articulos/articulo%20unesco.pdf

Loza, R. M. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *Revista Científica Digital de Psicología, 09*(02). Recuperado el 10 de 09 de 2023, de file:///C:/Users/fredd/Downloads/Paradigma_sociocritico_en_investigacion.pdf

Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma, 27*(2), 7-33. Obtenido de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002

Ministerio de Educación Nacional. (16 de 04 de 2009). *Ministerio de Educación Nacional de Colombia.* Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1991). *Mineducación.* Obtenido de https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ConstitucionPoliticaColombia-1991.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (11 de 02 de 2002). *Función Pública.GOV.CO.* Obtenido de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4684

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (16 de 04 de 2009). *Ministerio de Educación Nacional de Colombia.* Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (16 de 04 de 2009). *Ministerio de Educación Nacional de Colombia.* Obtenido de https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1260109

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (26 de 05 de 2015). *Educación.gov.co.* Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2023). *Mineducación. Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. Obtenido de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/2023-05-05-texto-conciliado-PND.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Ministerio de Educación Nacional de Colombia.* Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Ministerio de Educación Nacional. Republica de Colombia.* Obtenido de https://mineducacion.gov.co/1621/article-254333.html#:~:text=Cerrar%20brechas%20de%20inequidad%2C%20significa,Educaci%C3%B3n%20Primaria%2C%20B%C3%A1sica%20y%20Media.

Morse, J., Barret, M., Maya, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Estrategias de verificación para establecer la fiabilidad y la validez en la investigación cualitativa. *Revista Internacional de Métodos Cualitativos, 1*(2), 13-22. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/309051156_Verification_strategies_for_establishing_reliability_and_validity_in_qualitative_research

Muñoz, G. (2007). Un nuevo paradigma: "la quinta generación de evaluación". *Laurus. Revista de Educación*, 158-198. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/761/76102309.pdf

OCDE. (2024). *OECD Publishing,.* Obtenido de https://doi.org/10.1787/e61e16ad-es.

ONU. (1948). *Naciones Unidas.* Obtenido de https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

ONU. (2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible.* New YorK: Publicación de las Naciones Unidas emitida por el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DAES). Obtenido de https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*62dyke*_ga*OTEyMjE2NjQ4LjE3NzM2Njk5ODc.*_ga_TK9BQL5X7Z*czE3NzM2Njk5ODckbzEkZzAkdDE3NzM2Njk5ODckajYwJGwwJGgw

Perrenoud, P. (2008). CONSTRUIR LAS COMPETENCIAS, ¿ES DARLE LA ESPALDA A LOS SABERES? *Revista de Docencia Universitaria, 6*(2), 1-8. Obtenido de https://revistas.um.es/redu/article/view/35261/33781

Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo.* Madrid: Siglo XXI.

Republica de Colombia. (26 de 05 de 2015). *Departamento Administrativo de la Función Pública.* Obtenido de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913

Resplandor, G. (2022). EL ENFOQUE PENTADIMENSIONAL: PRISMA Y EVIDENCIA DE LA COHERENCIA PARADIGMÁTICAEN LA INVESTIGACIÓN. *Revista Ciencia agraria, 1*(3), 38-53. Obtenido de

https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/guayanamoderna/article/view/5371/4558

Rodriguez, J. (30 de 06 de 2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación educativa., 7*(12), 23-40. Recuperado el 30 de 03 de 2024, de https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177/7130

Rosales, E. (2021). *Universidad César Vallejo. Repositorio Digital Institucional.* Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/68964

Salazar, L. (1997). CUATRO REFLEXIONES SOBRE EL ACTO PEDAGOGICO. *Paideia. Revista de la Facultad de Educación. Univerdsidad Surcolombiana*(6), 25-29. Obtenido de https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/976/1895

Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Ciencias de la Enfermeria avanzadas de la ANS., 8*(3), 27-37. Obtenido de https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3083765/

Santí, M. (2016). *Globethics.net/publications.* Recuperado el 24 de 07 de 2024, de file:///C:/Users/pc%20one/Documents/doctorado/SEMESTRE%203/%C3%A9tica%20de%20la%20investigaci%C3%B3n/Etica%20en%20la%20investigaci%C3%B3n%20en%20ciencias%20sociales.pdf

Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social.* Buenos Aires-Madrid: Amorrortu, editores. Obtenido de https://www.academia.edu/42941493/Schutz_A_1974_1962_El_problema_de_la_realidad_social_Escritos_I

Schwandt, T. (1998). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. *ResearchGate*, 221-259. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/232477264_Constructivist_Interpretivist_Approaches_to_Human_Inquiry

Scriven, M. (03 de 1966). The methodology of evaluation. *Social Science Education Consortium*. Obtenido de https://es.scribd.com/doc/283341599/Scriven-The-Methodology-of-Evaluation-1967#

Secretaria de Educación de Bogotá. (2024). *Secretaria de Educación de Bogotá.* Obtenido de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/2022/11%20Boleti%CC%81n%20Suba%202024.pdf

Secretaria de Educación del Distrito. (03 de 2020). *Bogota.gov.co.* Obtenido de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2021-03/Informe_11_Suba.pdf

Senado de la Republica de Colombia. (1994). *Ministerio de Eduación Nacional de Colombia.* Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Shewhart, W. (1997). *Control Económico de la Calidad.* Madrid: Ediciones Díaz de Santos S.A. Obtenido de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9xmX4Bbqec0C&oi=fnd&pg=PR21&dq=walter+shewhart+calidad&ots=_o7FXleD2f&sig=h_A0pI_iMILR6QIpRmpFONJN3xQ#v=onepage&q=walter%20shewhart%20calidad&f=false

Sistema Multidimensional de Evaluación para la Calidad Educativa, S. (2023). *Secretaria de Educación Bogotá.* Obtenido de https://smece.educacionbogota.edu.co/sites/default/files/2023-09/Informe_Suba_1.pdf

Skate, R. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Ediciones Morata, S.L. Obtenido de https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development.* London: Heinemann.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Ediciones Morata S.A. Obtenido de https://es.scribd.com/document/423289891/1991-Stenhouse-Investigacio-n-y-desarrollo-del-curri-culum

Stiggins, R. (2005). De la evaluación formativa a la evaluación para el aprendizaje: Un camino hacia el éxito en escuelas basadas en estándares. *Phi Delta Kappan, 87*(4), 324-328. Obtenido de https://www.jstor.org/stable/20441998

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigacióncualitativa. Técnicasy procedimientos paradesarrollar la teoría fundamentada.* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Obtenido de https://www.academia.edu/15086935/Teoria_Fundamentada

Taylor, F. (1911). *Principios de la Administración Científica.* México: Herrero Hermanos, Sucesores S.A. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/83408135/3.Principios_de_la_Administracion_Cientifica_Frederick_Winslow_Taylor-libre.pdf?1649385010=&response-content-

disposition=inline%3B+filename%3DPrincipios_de_la_Administracion_Cientif.pdf&Expires=1756249181&Sig

Trejos, D. (11 de 03 de 2024). *UTP. Universidad Tecnológica de Pereira.* Recuperado el 10 de 03 de 2024, de https://repositorio.utp.edu.co/items/a36de0f0-9db0-4e81-8001-ec15dfff89f2

Trejos, D. (11 de 03 de 2024). *UTP. Universidad Tecnológica de Pereira.* Recuperado el 10 de 03 de 2024, de https://repositorio.utp.edu.co/items/a36de0f0-9db0-4e81-8001-ec15dfff89f2

Trejos, D. (11 de 03 de 2024). *UTP. Universidad Tecnológica de Pereira.* Obtenido de https://repositorio.utp.edu.co/items/a36de0f0-9db0-4e81-8001-ec15dfff89f2

Tyler, R. (1950). *Basic principles of curricu-lum and instruction.* Chicago.: University of Chicago Press. Obtenido de https://core.ac.uk/download/pdf/84858907.pdf

UNESCO. (2011). *Sistema de Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. UNESCO.* Obtenido de https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-sp.pdf

UNESCO. (2020). *UNESCO. UNESDOC. Biblioteca Digital.* Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_spa/PDF/373721spa.pdf.multi

UNESCO. (2020). *UNESDOC, Biblioteca Digital.* Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896

UNESCO. (2022). *UNESDOC, Biblioteca Digital.* Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560

UNESCO,LLECE. (2021). *UNESCO. UNESDOC. Biblioteca digital.* Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045/PDF/378045spa.pdf.multi

UNESCO,LLECE. (2021). *UNESCO. UNESDOC. Biblioteca digital.* Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045/PDF/378045spa.pdf.multi

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2020). *Investigación-upelipb.com*. Obtenido de https://investigacion-upelipb.com/unidades-y-lineas-de-investigacion/

Weber, M. (1985). *La teoria de las Ciencias Sociales.* Barcelona: Planeta- De Agostini. Recuperado el 30 de 03 de 2024, de

https://es.scribd.com/document/469475320/Sobre-La-Teoria-De-Las-Ciencias-Sociales-pdf

World Bank Group. (10 de 09 de 2022). *World Bank Group.* Obtenido de https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2022/09/16/learning-in-crisis-prioritizing-education-effective-policies-to-recover-lost-learning

World Bank, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID. (23 de 06 de 2022). *World Bank Group.* Obtenido de https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text#:~:text=Junio%2023%2C%202022-,El%2070%20%25%20de%20los%20ni%C3%B1os%20de%2010%20a%C3%B1os%20se%20encuentra

Zuburia, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, alineamientos y estrategias.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Obtenido de https://es.scribd.com/document/481711821/S5-De-Zubiria-Julian-Como-disenar-un-curriculo-por-competencias-pdf

ANEXOS

ANEXO A-1
Registro del informante y participación y compromiso coinvestigativo (docente 1)

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

REGISTRO DEL INFORMANTE

DATOS PERSONALES:

Apellidos y Nombres GUTIÉRREZ GARCIA LOURDES DEL CARMEN

Seudónimo: Docente 1

Contacto telefónico o celular: 3168385127
E-MAIL: milu3620082008@hotmail.com.

FORMACIÓN PROFESIONAL Incluir Institución y año de expedición de Título)(si es estudiante colocar curso actual)
Curso:
Título De Pregrado LICENCIADO EN CIENCIAS SOCIALES 1.996
Especialización: PEDAGOGIA DE LA LÚDICA. 2.010.
Maestría.
Doctorado:

OBSERVACIONES

Anexar: Registros audiovisuales a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO COINVESTIGATIVO

A través de esta comunicación escrita, hago de su conocimiento que estoy desarrollando una investigación para optar al grado académico de doctor en educación y mi tesis: **LA EVALUACIÓN FORMATIVA, TEORÉTICA DESDE EL HACER DOCENTE, UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA EN ESCENARIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA.** El propósito de esta investigación es generar una comprensión teórica, desde la experiencia docente, acerca de la evaluación formativa en educación básica primaria, utilizando una aproximación fenomenológica desde el enfoque cualitativo. Con esto se busca aportar una perspectiva interpretativa que emerja directamente del análisis del quehacer pedagógico.

De acuerdo con lo expuesto, agradecemos su participación voluntaria y aportes como actor social, puesto que considero importante su valiosa participación en la formación, capacitación y actualización profesional en el ejercicio de la docencia, puesto que he sido testigo de su compromiso con la labor educativa. Por ello, le informo que el acopio de la información se realizará a través de la técnica de la entrevista en profundidad o grupo focal con apoyo de la **observación,** por medio de intercambios dialógicos, sustentados en los **registros audiovisuales** a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

Con la finalidad de mantener la calidad investigativa desde el compromiso ético, solicito que confirme estar de acuerdo con el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de información y autorice el uso de la información que me proporcione en el intercambio dialógico (entrevista), afianzada en las imágenes, fotografías y grabaciones, las cuales podrán ser revisadas y editadas según sus requerimientos, considerando que las mismas otorgan credibilidad y confianza al ser usadas para divulgar el conocimiento emergente, en caso de no permitir la grabación en video podemos mantener su anonimato.

ACEPTO PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE:

Nombres y Apellidos LOURDES GUTIERREZ GARCIA C.C. 39'669727

Firma:

ANEXO A-2
Registro del informante y participación y compromiso coinvestigativo (docente 2)

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

REGISTRO DEL INFORMANTE

DATOS PERSONALES:

Apellidos y Nombres: Torres Montoro Maria de los Angeles

Seudónimo: Docente 2

Contacto telefónico o celular: 3045583764
E-MAIL: maria.at.7@hotmail.com

FORMACIÓN PROFESIONAL Incluir Institución y año de expedición de Título)(si es estudiante colocar curso actual)
Curso: Primaria grado segundo
Título De Pregrado: Licenciatura en educación física, recreación y deportes
Especialización: Pedagogía de la lúdica.
Maestría. Neuropsicología y educación.
Doctorado: En educación (curso actual)

OBSERVACIONES

Anexar: Registros audiovisuales a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO COINVESTIGATIVO

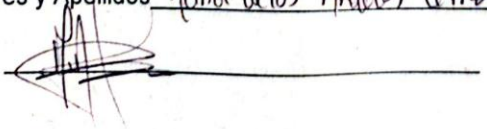
A través de esta comunicación escrita, hago de su conocimiento que estoy desarrollando una investigación para optar al grado académico de doctor en educación y mi tesis: **LA EVALUACIÓN FORMATIVA, TEORÉTICA DESDE EL HACER DOCENTE, UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA EN ESCENARIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA.** El propósito de esta investigación es generar una comprensión teórica, desde la experiencia docente, acerca de la evaluación formativa en educación básica primaria, utilizando una aproximación fenomenológica desde el enfoque cualitativo. Con esto se busca aportar una perspectiva interpretativa que emerja directamente del análisis del quehacer pedagógico.

De acuerdo con lo expuesto, agradecemos su participación voluntaria y aportes como actor social, puesto que considero importante su valiosa participación en la formación, capacitación y actualización profesional en el ejercicio de la docencia, puesto que he sido testigo de su compromiso con la labor educativa. Por ello, le informo que el acopio de la información se realizará a través de la técnica de la entrevista en profundidad o grupo focal con apoyo de la **observación,** por medio de intercambios dialógicos, sustentados en los **registros audiovisuales** a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

Con la finalidad de mantener la calidad investigativa desde el compromiso ético, solicito que confirme estar de acuerdo con el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de información y autorice el uso de la información que me proporcione en el intercambio dialógico (entrevista), afianzada en las imágenes, fotografías y grabaciones, las cuales podrán ser revisadas y editadas según sus requerimientos, considerando que las mismas otorgan credibilidad y confianza al ser usadas para divulgar el conocimiento emergente, en caso de no permitir la grabación en video podemos mantener su anonimato.

ACEPTO PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE:

Nombres y Apellidos María de los Angeles Torres C.C. 52.646.949

Firma: 

ANEXO A-3
Registro del informante y participación y compromiso coinvestigativo (docente 3)

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

REGISTRO DEL INFORMANTE

DATOS PERSONALES:

Apellidos y Nombres: Duitama Herrera Pablo Cesar

Seudónimo: Docente 3

Contacto telefónico o celular: 3124647942
E-MAIL: pc11pablo@gmail.com

FORMACIÓN PROFESIONAL Incluir Institución y año de expedición de Título)(si es estudiante colocar curso actual)
Curso:
Título De Pregrado: Licenciado en química
Especialización: en comunicación educación 2*
Maestría.
Doctorado:

OBSERVACIONES
2* Especialización en Lúdica de la Matemática

Anexar: Registros audiovisuales a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO COINVESTIGATIVO

A través de esta comunicación escrita, hago de su conocimiento que estoy desarrollando una investigación para optar al grado académico de doctor en educación y mi tesis: **LA EVALUACIÓN FORMATIVA, TEORÉTICA DESDE EL HACER DOCENTE, UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA EN ESCENARIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA.** El propósito de esta investigación es generar una comprensión teórica, desde la experiencia docente, acerca de la evaluación formativa en educación básica primaria, utilizando una aproximación fenomenológica desde el enfoque cualitativo. Con esto se busca aportar una perspectiva interpretativa que emerja directamente del análisis del quehacer pedagógico.

De acuerdo con lo expuesto, agradecemos su participación voluntaria y aportes como actor social, puesto que considero importante su valiosa participación en la formación, capacitación y actualización profesional en el ejercicio de la docencia, puesto que he sido testigo de su compromiso con la labor educativa. Por ello, le informo que el acopio de la información se realizará a través de la técnica de la entrevista en profundidad o grupo focal con apoyo de la **observación,** por medio de intercambios dialógicos, sustentados en los **registros audiovisuales** a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

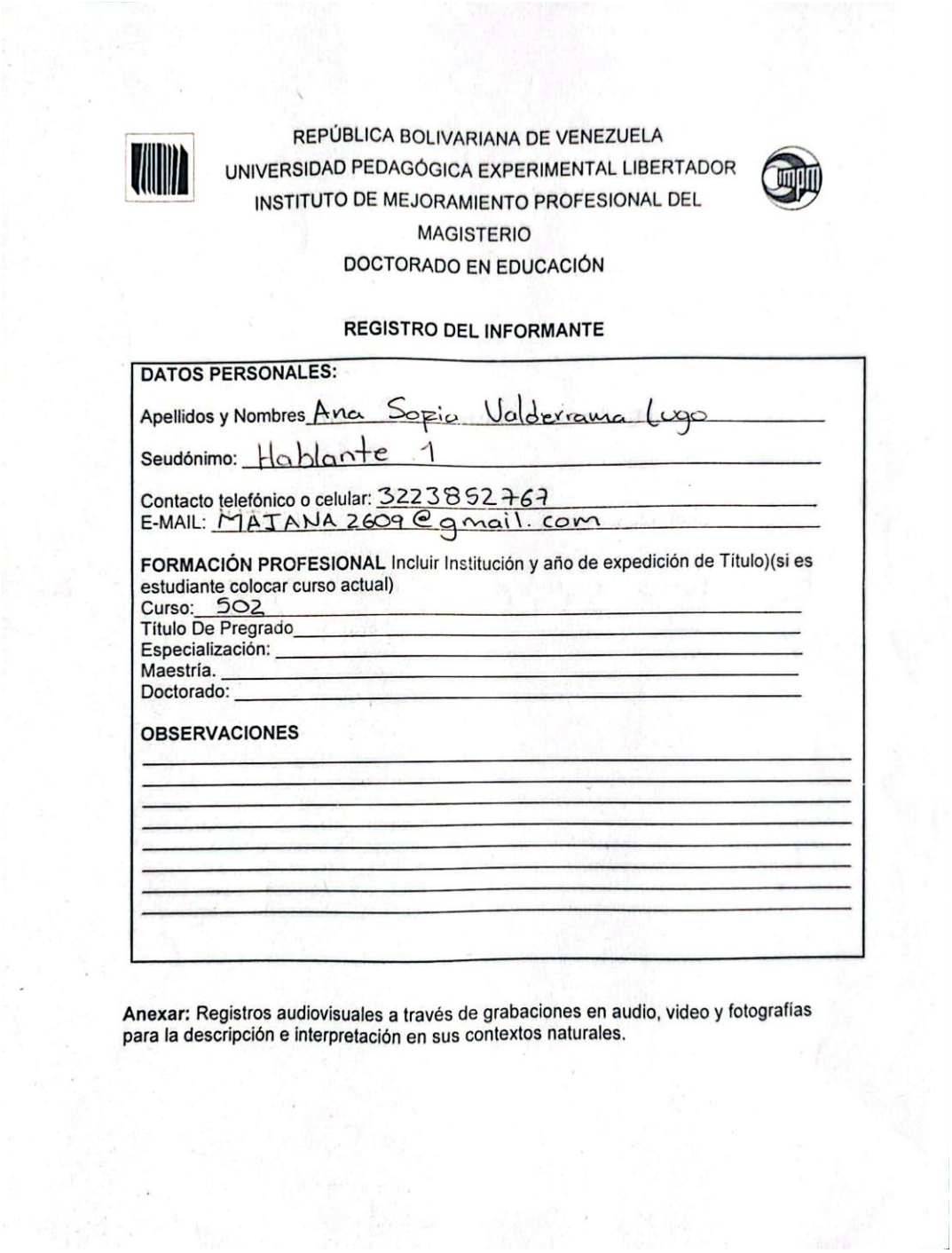
Con la finalidad de mantener la calidad investigativa desde el compromiso ético, solicito que confirme estar de acuerdo con el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de información y autorice el uso de la información que me proporcione en el intercambio dialógico (entrevista), afianzada en las imágenes, fotografías y grabaciones, las cuales podrán ser revisadas y editadas según sus requerimientos, considerando que las mismas otorgan credibilidad y confianza al ser usadas para divulgar el conocimiento emergente, en caso de no permitir la grabación en video podemos mantener su anonimato.

ACEPTO PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE:

Nombres y Apellidos Pablo César Duitama C.C. 7985978

Firma: Pablo Duitama

ANEXO A-4
Registro del informante y participación y compromiso coinvestigativo (estudiantes)



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

REGISTRO DEL INFORMANTE

DATOS PERSONALES:

Apellidos y Nombres Ana Sofia Valderrama Lugo

Seudónimo: Hablante 1

Contacto telefónico o celular: 3223852767
E-MAIL: MAJANA2609@gmail.com

FORMACIÓN PROFESIONAL Incluir Institución y año de expedición de Título)(si es estudiante colocar curso actual)
Curso: 502
Título De Pregrado
Especialización:
Maestría.
Doctorado:

OBSERVACIONES

Anexar: Registros audiovisuales a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO POR PARTE DE REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES

PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO COINVESTIGATIVO

A través de esta comunicación escrita, hago de su conocimiento que estoy desarrollando una investigación para optar al grado académico de doctor en educación y mi tesis: **LA EVALUACIÓN FORMATIVA, TEORÉTICA DESDE EL HACER DOCENTE, UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA EN ESCENARIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA.** El propósito de esta investigación es generar una comprensión teórica, desde la experiencia docente, acerca de la evaluación formativa en educación básica primaria, utilizando una aproximación fenomenológica desde el enfoque cualitativo. Con esto se busca aportar una perspectiva interpretativa que emerja directamente del análisis del quehacer pedagógico.

De acuerdo con lo expuesto, agradecemos su participación voluntaria y aportes como actor social, puesto que considero importante su valiosa participación en la formación, capacitación y actualización profesional en el ejercicio de la docencia, puesto que he sido testigo de su compromiso con la labor educativa. Por ello, le informo que el acopio de la información se realizará a través de la técnica de la entrevista en profundidad o grupo focal con apoyo de la **observación,** por medio de intercambios dialógicos, sustentados en los **registros audiovisuales** a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

Con la finalidad de mantener la calidad investigativa desde el compromiso ético, solicito que confirme estar de acuerdo con el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de información y autorice el uso de la información que me proporcione en el intercambio dialógico (entrevista), afianzada en las imágenes, fotografías y grabaciones, las cuales podrán ser revisadas y editadas según sus requerimientos, considerando que las mismas otorgan credibilidad y confianza al ser usadas para divulgar el conocimiento emergente, en caso de no permitir la grabación en video podemos mantener su anonimato.

AUTORIZO LA PARTICIPARTICIPACIÓN VOLUNTARIAMENTE DE MI HIJO:

Ana Sofia Valderrama Lugo

Nombres y Apellidos del representante Leidy Catherine Lugo Ramírez

C.C. 1073231615 Firma: Leidy C. Lugo

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

REGISTRO DEL INFORMANTE

DATOS PERSONALES:

Apellidos y Nombres Santiago Tuenmayor Céspedes

Seudónimo: Hablante 2

Contacto telefónico o celular: 3219063172

E-MAIL: kathiuskacespedes@gmail.com

FORMACIÓN PROFESIONAL Incluir Institución y año de expedición de Título)(si es estudiante colocar curso actual)

Curso: 502

Título De Pregrado

Especialización:

Maestría.

Doctorado:

OBSERVACIONES

Anexar: Registros audiovisuales a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO POR PARTE DE REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES

PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO COINVESTIGATIVO

A través de esta comunicación escrita, hago de su conocimiento que estoy desarrollando una investigación para optar al grado académico de doctor en educación y mi tesis: **LA EVALUACIÓN FORMATIVA, TEORÉTICA DESDE EL HACER DOCENTE, UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA EN ESCENARIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA.** El propósito de esta investigación es generar una comprensión teórica, desde la experiencia docente, acerca de la evaluación formativa en educación básica primaria, utilizando una aproximación fenomenológica desde el enfoque cualitativo. Con esto se busca aportar una perspectiva interpretativa que emerja directamente del análisis del quehacer pedagógico.

De acuerdo con lo expuesto, agradecemos su participación voluntaria y aportes como actor social, puesto que considero importante su valiosa participación en la formación, capacitación y actualización profesional en el ejercicio de la docencia, puesto que he sido testigo de su compromiso con la labor educativa. Por ello, le informo que el acopio de la información se realizará a través de la técnica de la entrevista en profundidad o grupo focal con apoyo de la **observación,** por medio de intercambios dialógicos, sustentados en los **registros audiovisuales** a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

Con la finalidad de mantener la calidad investigativa desde el compromiso ético, solicito que confirme estar de acuerdo con el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de información y autorice el uso de la información que me proporcione en el intercambio dialógico (entrevista), afianzada en las imágenes, fotografías y grabaciones, las cuales podrán ser revisadas y editadas según sus requerimientos, considerando que las mismas otorgan credibilidad y confianza al ser usadas para divulgar el conocimiento emergente, en caso de no permitir la grabación en video podemos mantener su anonimato.

AUTORIZO LA PARTICIPARTICIPACIÓN VOLUNTARIAMENTE DE MI HIJO:
Fiorenayori Céspedes Santiago, Stefanía

Nombres y Apellidos del representante Céspedes Katiuska

C.C. 6813108 Firma:

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

REGISTRO DEL INFORMANTE

DATOS PERSONALES:

Apellidos y Nombres Santiago Rojas Guaman

Seudónimo: Hablante 3

Contacto telefónico o celular: 3155563085
E-MAIL: laura.guaman9226@gmail.com

FORMACIÓN PROFESIONAL Incluir Institución y año de expedición de Título)(si es estudiante colocar curso actual)
Curso: quinto 1
Título De Pregrado
Especialización:
Maestría.
Doctorado:

OBSERVACIONES

Anexar: Registros audiovisuales a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO POR PARTE DE REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES

PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO COINVESTIGATIVO

A través de esta comunicación escrita, hago de su conocimiento que estoy desarrollando una investigación para optar al grado académico de doctor en educación y mi tesis: **LA EVALUACIÓN FORMATIVA, TEORÉTICA DESDE EL HACER DOCENTE, UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA EN ESCENARIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA.** El propósito de esta investigación es generar una comprensión teórica, desde la experiencia docente, acerca de la evaluación formativa en educación básica primaria, utilizando una aproximación fenomenológica desde el enfoque cualitativo. Con esto se busca aportar una perspectiva interpretativa que emerja directamente del análisis del quehacer pedagógico.

De acuerdo con lo expuesto, agradecemos su participación voluntaria y aportes como actor social, puesto que considero importante su valiosa participación en la formación, capacitación y actualización profesional en el ejercicio de la docencia, puesto que he sido testigo de su compromiso con la labor educativa. Por ello, le informo que el acopio de la información se realizará a través de la técnica de la entrevista en profundidad o grupo focal con apoyo de la **observación,** por medio de intercambios dialógicos, sustentados en los **registros audiovisuales** a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

Con la finalidad de mantener la calidad investigativa desde el compromiso ético, solicito que confirme estar de acuerdo con el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de información y autorice el uso de la información que me proporcione en el intercambio dialógico (entrevista), afianzada en las imágenes, fotografías y grabaciones, las cuales podrán ser revisadas y editadas según sus requerimientos, considerando que las mismas otorgan credibilidad y confianza al ser usadas para divulgar el conocimiento emergente, en caso de no permitir la grabación en video podemos mantener su anonimato.

AUTORIZO LA PARTICIPARTICIPACIÓN VOLUNTARIAMENTE DE MI HIJO:

Santiago Rojas Guzman

Nombres y Apellidos del representante Laura Guzman

C.C. 1070760446 Firma:

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

REGISTRO DEL INFORMANTE

DATOS PERSONALES:

Apellidos y Nombres Marquez Martinez Jack

Seudónimo: Hablante 4

Contacto telefónico o celular: 3028408104.

E-MAIL: Mapf1@hotmail.com

FORMACIÓN PROFESIONAL Incluir Institución y año de expedición de Título)(si es estudiante colocar curso actual)

Curso: 501.

Título De Pregrado

Especialización:

Maestría.

Doctorado:

OBSERVACIONES

Anexar: Registros audiovisuales a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO POR PARTE DE REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES

PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO COINVESTIGATIVO

A través de esta comunicación escrita, hago de su conocimiento que estoy desarrollando una investigación para optar al grado académico de doctor en educación y mi tesis: **LA EVALUACIÓN FORMATIVA, TEORÉTICA DESDE EL HACER DOCENTE, UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA EN ESCENARIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA.** El propósito de esta investigación es generar una comprensión teórica, desde la experiencia docente, acerca de la evaluación formativa en educación básica primaria, utilizando una aproximación fenomenológica desde el enfoque cualitativo. Con esto se busca aportar una perspectiva interpretativa que emerja directamente del análisis del quehacer pedagógico.

De acuerdo con lo expuesto, agradecemos su participación voluntaria y aportes como actor social, puesto que considero importante su valiosa participación en la formación, capacitación y actualización profesional en el ejercicio de la docencia, puesto que he sido testigo de su compromiso con la labor educativa. Por ello, le informo que el acopio de la información se realizará a través de la técnica de la entrevista en profundidad o grupo focal con apoyo de la **observación,** por medio de intercambios dialógicos, sustentados en los **registros audiovisuales** a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

Con la finalidad de mantener la calidad investigativa desde el compromiso ético, solicito que confirme estar de acuerdo con el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de información y autorice el uso de la información que me proporcione en el intercambio dialógico (entrevista), afianzada en las imágenes, fotografías y grabaciones, las cuales podrán ser revisadas y editadas según sus requerimientos, considerando que las mismas otorgan credibilidad y confianza al ser usadas para divulgar el conocimiento emergente, en caso de no permitir la grabación en video podemos mantener su anonimato.

AUTORIZO LA PARTICIPARTICIPACIÓN VOLUNTARIAMENTE DE MI HIJO:

Iker David Marquez Martínez

Nombres y Apellidos del representante Olga Martínez

C.C. 1068476C3 Firma: Olga M

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

REGISTRO DEL INFORMANTE

DATOS PERSONALES:

Apellidos y Nombres: Valeria Valbuena Cadeño

Seudónimo: Hablante 5

Contacto telefónico o celular: 3222932355
E-MAIL: Taliaavalbuena130@gmail.com

FORMACIÓN PROFESIONAL Incluir Institución y año de expedición de Título)(si es estudiante colocar curso actual)
Curso: 5 01
Título De Pregrado
Especialización:
Maestría.
Doctorado:

OBSERVACIONES

Anexar: Registros audiovisuales a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO POR PARTE DE REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES

PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO COINVESTIGATIVO

A través de esta comunicación escrita, hago de su conocimiento que estoy desarrollando una investigación para optar al grado académico de doctor en educación y mi tesis: **LA EVALUACIÓN FORMATIVA, TEORÉTICA DESDE EL HACER DOCENTE, UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA EN ESCENARIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA.** El propósito de esta investigación es generar una comprensión teórica, desde la experiencia docente, acerca de la evaluación formativa en educación básica primaria, utilizando una aproximación fenomenológica desde el enfoque cualitativo. Con esto se busca aportar una perspectiva interpretativa que emerja directamente del análisis del quehacer pedagógico.

De acuerdo con lo expuesto, agradecemos su participación voluntaria y aportes como actor social, puesto que considero importante su valiosa participación en la formación, capacitación y actualización profesional en el ejercicio de la docencia, puesto que he sido testigo de su compromiso con la labor educativa. Por ello, le informo que el acopio de la información se realizará a través de la técnica de la entrevista en profundidad o grupo focal con apoyo de la **observación,** por medio de intercambios dialógicos, sustentados en los **registros audiovisuales** a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

Con la finalidad de mantener la calidad investigativa desde el compromiso ético, solicito que confirme estar de acuerdo con el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de información y autorice el uso de la información que me proporcione en el intercambio dialógico (entrevista), afianzada en las imágenes, fotografías y grabaciones, las cuales podrán ser revisadas y editadas según sus requerimientos, considerando que las mismas otorgan credibilidad y confianza al ser usadas para divulgar el conocimiento emergente, en caso de no permitir la grabación en video podemos mantener su anonimato.

AUTORIZO LA PARTICIPARTICIPACIÓN VOLUNTARIAMENTE DE MI HIJO:

Valeria Valbuena Cedeño

Nombres y Apellidos del representante Gladys Cedeño

C.C. 52.187.930 Firma: Gladys Cedeño

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

REGISTRO DEL INFORMANTE

DATOS PERSONALES:

Apellidos y Nombres Cipuentes Garcia Mathias

Seudónimo: Hablante 6

Contacto telefónico o celular: 3122355781
E-MAIL: _____

FORMACIÓN PROFESIONAL Incluir Institución y año de expedición de Título)(si es estudiante colocar curso actual)
Curso: 502
Título De Pregrado _____
Especialización: _____
Maestría. _____
Doctorado: _____

OBSERVACIONES

Anexar: Registros audiovisuales a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO POR PARTE DE REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES

PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO COINVESTIGATIVO

A través de esta comunicación escrita, hago de su conocimiento que estoy desarrollando una investigación para optar al grado académico de doctor en educación y mi tesis: **LA EVALUACIÓN FORMATIVA, TEORÉTICA DESDE EL HACER DOCENTE, UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA EN ESCENARIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA.** El propósito de esta investigación es generar una comprensión teórica, desde la experiencia docente, acerca de la evaluación formativa en educación básica primaria, utilizando una aproximación fenomenológica desde el enfoque cualitativo. Con esto se busca aportar una perspectiva interpretativa que emerja directamente del análisis del quehacer pedagógico.

De acuerdo con lo expuesto, agradecemos su participación voluntaria y aportes como actor social, puesto que considero importante su valiosa participación en la formación, capacitación y actualización profesional en el ejercicio de la docencia, puesto que he sido testigo de su compromiso con la labor educativa. Por ello, le informo que el acopio de la información se realizará a través de la técnica de la entrevista en profundidad o grupo focal con apoyo de la **observación,** por medio de intercambios dialógicos, sustentados en los **registros audiovisuales** a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

Con la finalidad de mantener la calidad investigativa desde el compromiso ético, solicito que confirme estar de acuerdo con el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de información y autorice el uso de la información que me proporcione en el intercambio dialógico (entrevista), afianzada en las imágenes, fotografías y grabaciones, las cuales podrán ser revisadas y editadas según sus requerimientos, considerando que las mismas otorgan credibilidad y confianza al ser usadas para divulgar el conocimiento emergente, en caso de no permitir la grabación en video podemos mantener su anonimato.

AUTORIZO LA PARTICIPARTICIPACIÓN VOLUNTARIAMENTE DE MI HIJO:

MATHIOS CIFUENTES GOMEZ

Nombres y Apellidos del representante Julio Cifuentes

C.C. 1026778831 Firma:

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

REGISTRO DEL INFORMANTE

DATOS PERSONALES:

Apellidos y Nombres Mendez Ballesta Antonella

Seudónimo: Hablante 7

Contacto telefónico o celular: 3223169196
E-MAIL: almendezb97@gmail.com

FORMACIÓN PROFESIONAL Incluir Institución y año de expedición de Título)(si es estudiante colocar curso actual)
Curso: 502
Título De Pregrado
Especialización:
Maestría.
Doctorado:

OBSERVACIONES

Anexar: Registros audiovisuales a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO POR PARTE DE REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES

PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO COINVESTIGATIVO

A través de esta comunicación escrita, hago de su conocimiento que estoy desarrollando una investigación para optar al grado académico de doctor en educación y mi tesis: **LA EVALUACIÓN FORMATIVA, TEORÉTICA DESDE EL HACER DOCENTE, UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA EN ESCENARIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA.** El propósito de esta investigación es generar una comprensión teórica, desde la experiencia docente, acerca de la evaluación formativa en educación básica primaria, utilizando una aproximación fenomenológica desde el enfoque cualitativo. Con esto se busca aportar una perspectiva interpretativa que emerja directamente del análisis del quehacer pedagógico.

De acuerdo con lo expuesto, agradecemos su participación voluntaria y aportes como actor social, puesto que considero importante su valiosa participación en la formación, capacitación y actualización profesional en el ejercicio de la docencia, puesto que he sido testigo de su compromiso con la labor educativa. Por ello, le informo que el acopio de la información se realizará a través de la técnica de la entrevista en profundidad o grupo focal con apoyo de la **observación,** por medio de intercambios dialógicos, sustentados en los **registros audiovisuales** a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

Con la finalidad de mantener la calidad investigativa desde el compromiso ético, solicito que confirme estar de acuerdo con el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de información y autorice el uso de la información que me proporcione en el intercambio dialógico (entrevista), afianzada en las imágenes, fotografías y grabaciones, las cuales podrán ser revisadas y editadas según sus requerimientos, considerando que las mismas otorgan credibilidad y confianza al ser usadas para divulgar el conocimiento emergente, en caso de no permitir la grabación en video podemos mantener su anonimato.

AUTORIZO LA PARTICIPARTICIPACIÓN VOLUNTARIAMENTE DE MI HIJO:

Nombres y Apellidos del representante Alejandra Mendez Bailleste
C.C. 1'233.881375 de Bqla Firma: Alejandra Mendez B.

ANEXO A-5

Guion de entrevista en profundidad (docentes)

PREGUNTA 1. ¿Cómo interpreta usted el Sistema Institucional de Evaluación (SIEE) del colegio en relación con su práctica docente y con la formación integral de los estudiantes?

PREGUNTA 2. ¿Cuál es su valoración sobre el proceso de evaluación implementado en la institución? En su respuesta, puede ampliar lo señalado: considere fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que, a su juicio, influyen en el mejoramiento de la calidad educativa**.**

PREGUNTA 3. ¿Qué dimensiones o elementos evidencian una adecuada articulación entre el SIE y el modelo pedagógico institucional? En contraste, ¿qué aspectos percibe con poca correspondencia, apoyo o vinculación con dicho modelo?

PREGUNTA 4. En el marco del proceso de evaluación educativa (diagnóstica y formativa), ¿qué características, dimensiones o aspectos del SIEE considera que permiten evaluar de manera pertinente a los estudiantes? ¿Cómo estos contribuyen tanto al modelo pedagógico institucional como al fortalecimiento de la calidad educativa?

PREGUNTA 5. Desde su experiencia, ¿qué aspectos considera que caracterizan un proceso adecuado y pertinente de evaluación formativa en educación primaria?

PREGUNTA 6. En su opinión, ¿qué elementos deberían ser considerados en el desarrollo actual de la evaluación educativa para que esta contribuya efectivamente a alcanzar niveles más altos de calidad educativa? ¿Describa como lo caracteriza, su desarrollo y si se puede, como ejemplifica/dar ejemplos?

PREGUNTA 7. ¿Qué características identifica usted en la evaluación formativa que se aplica —o que debería aplicarse— en la educación básica primaria? ¿De qué manera estas características podrían incidir en la mejora de la calidad educativa?

ANEXO A-6

Entrevista en profundidad (docente 1)

Henry machado (00:00)

Bueno, hoy es la entrevista con la docente. Lourdes, son las… Es una entrevista semiestructurada frente a la parte de la intención investigativa que estoy desarrollando. Entonces, la primera pregunta, profesora, es, ¿cómo interpreta usted el sistema institucional de evaluación, SIE, del colegio, en relación con su práctica docente con la formación integral de los estudiantes?

Lourdes (00:33)

Hum. Eh… la, la evaluación. Eh, es una herramienta primero que todo, que utilizamos para que, para que el estudiante desarrolle sus habilidades, y el espíritu dentro de la institución es que sea formativa, que sea integral, entonces que apunta a las diversas dimensiones del estudiante. Entonces, una parte del ser, del saber y del hacer. Básicamente, es eso, es una evaluación integral. No queremos que se centre en la parte cuantitativa, sino en la parte cualitativa.

Henry Machado (01:29)

Ok. ¿Y ese sistema institucional con relación a lo que acabas de decir se da en la práctica docente que tú desarrollas?

Lourdes (01:39)

Procuró, procuró realizarlo, aunque… Nos exigen, dentro de tercero, cuarto y quinto evaluar a los estudiantes. Tenemos una parte cualitativa y una parte cuantitativa. Entonces, a veces le, se le da mayor preponderancia a la parte cuantitativa. Debemos procurar es fortalecer en los estudiantes, pues, la parte del ser de los valores, de su desarrollo personal, atendiendo a sus necesidades sociales

Henry Machado (02:21)

Ok. La segunda pregunta es, ¿cuál es su valoración sobre el proceso de evaluación implementado en la institución?, ¿Cuál es su valoración sobre el proceso de evaluación implementado en la institución?

Lourdes (02:40)

Bueno, nosotros, eh, pues, como decía, nosotros tenemos en cuenta una parte cualitativa. Básicamente, yo acudo al proceso que lleva el estudiante. Tengo que aclarar que nosotros tenemos unos grupos grandes. Son de 34 estudiantes y a veces se dificulta un poco, eh, tratar de valorarlos de manera más personalizada, pero uno procura evaluarlos, teniendo en cuenta sus habilidades, sus avances y si hay algunas dificultades, pues, buscar estrategias para que mejoren.

Creo que es importante que los niños también, eh, tengan conocimiento acerca de qué es lo que uno los está evaluando, para que asimismo ellos tengan como mayor autonomía y conocimiento, ¿no?

No hay que… Como sacralizar la parte cognitiva, pero también la parte de su desarrollo personal, sus habilidades emocionales, intelectuales y sociales. Pienso que es eso.

Henry Machado (04:04)

Ok. Bueno, y en su respuesta, será que puede ampliarlo lo señalado, por ejemplo, se puede considerar la fortaleza, las debilidades, las amenazas y las oportunidades que a su juicio influyen en el mejoramiento de la calidad educativa.

Lourdes (04:19)

En cuanto… Bueno, es como un dofa, ¿No? Entonces, ¿Qué fortalezas tenemos? Pues digamos que la participación de lo, eh, tanto los padres como los estudiantes y nosotros los docentes, tenemos claro que es lo que vamos a evaluar. La misma capacitación del docente que hay que apuntar también a la parte de la creatividad, la investigación, su desarrolló personal, eso pienso que son unas fortalezas. En cuanto a las debilidades, si, he notado que es, por ejemplo, allá se plantean unas… unos, como unos, unos indicadores, por decirlo así, generales, para toda la institución, ¿Sí? Y, a veces, pues, eh, no se ajustan completamente de pronto las necesidades de un grupo en específico. Entonces como la, la unificación de, de esos indicadores, o a veces la parte planteada, como teórica, no, no corresponden a la realidad. Sí, entonces, a veces no… esa es como una dificultad.

Eh, y también… Bueno, pienso que esas son las dificultades. Un, eh, ya dije fortalezas, dificultades….

Henry Machado (06:02)

Amenazas y oportunidades.

Lourdes (06:03)

Pienso que una amenaza es la falta de apoyo de los padres, definitivamente eso es… eso es básico, porque cuando no hay… cuando uno tiene estudiantes pequeños, es necesario que los padres tengan… hagan seguimiento de los niños.

Uno les envía la información y uno quiere, cuando hace las evaluaciones, va viendo el proceso del niño, les va informando, les hace hasta la retroalimentación, pero ellos no, no aportan mayor recurso, los dejan solitos y pues, eh, no se ve el avance. Es importante.

No digo de todos los padres. Hay algunos padres muy comprometidos, pero esa si es una, una amenaza. ¿cuál es otra amenaza? Pues de pronto los recursos del colegio en sí, a pesar de que tenemos un colegio con una buena estructura, y algunos recursos son como perdidos, no…no nos los brindan como debería ser. Y sucede que en esta época, deberíamos tener mayores recursos tecnológicos a nuestra a nuestro alcance, y pues nos los son negados. Entonces, pues, es con lo que uno pueda aportarles a ellos, entonces pienso que ese aspecto sí es como una amenaza.

La oportunidad, podría ser que, pues nosotros somos personas creativas, podemos transformar. También podríamos… vea que yo… ya yo había pensado que, darles mayor participación, o sea, involucrar más a los padres, para que ellos incentiven a sus hijos en el desarrollo del proceso de aprendizaje, porque en última, nuestro objetivo es que los niños todos los días vayan avanzando. Si se presenta alguna dificultad, buscar alguna estrategia para que ellos superen su dificultad y salgan bien.

Henry Machado (08:35)

Ok. En la tercera pregunta es: ¿qué dimensiones o elementos evidencian una adecuada articulación entre el CIE y el modelo pedagógico institucional?

Lourdes (08:48)

Dimensiones…

Henry Machado (08:49)

O elementos, evidenciando una adecuada articulación entre el CIE y el modelo pedagógico institucional.

Lourdes (08:58)

Bueno, allá trabajamos eh… la dimensione lúdica. La dimensión lúdica apunta es a que el estudiante de una manera creativa pueda adquirir el conocimiento se apropia del conocimiento. También puede ser que… la dimensión investigativa, eh… pues se ha tratado de implementar este, este aspecto que resulta bien importante. Aunque los niños no hacen una gran investigación. Pero que se les dé las primeras… rudimentos o instrumentos para que, eh, se inquiete, se pregunte, busqué nuevas fuentes para, para los temas que sean de su interés, ¿sí? Pues pienso que esas dos, la lúdica y la investigación.

Henry Machado (10:06)

Ok. ¿En contraste, qué aspectos percibe con poca correspondencia, apoyo, vinculación con dicho modelo?

Lourdes (10:14)

Eh, puede ser de pronto que a veces hay una desconexión entre qué, entre el instrumento de evaluación y la metodología. También puede haber… A veces uno planea a nivel teórico, pero en la práctica, resultan otras necesidades diferentes. Entonces toca como adaptar, para que para que fluya el aprendizaje en los en los estudiantes. Entonces, esas pueden ser dos aspectos

Henry Machado (10:56)

Ok. En el marco del proceso de evaluación educativa, diagnóstica y formativa, ¿qué características, dimensiones, o aspectos del SIEE del colegio, considera que permiten evaluar de manera pertinente a los estudiantes?

Lourdes (11:15)

Bueno, este tiene un enfoque que es formativo. Eh, que apunta a las diferentes dimensiones, como decía, el ser, saber, el saber hacer en contexto. Se tienen en cuenta los avances, los avances del estudiante, si se presentan las dificultades, pues cómo abordarlas, y cómo superarlas, se hace, pues, no es… Está planteada la evaluación diagnóstica, ¿Sí? Pero pienso que esta evaluación diagnóstica se debe reforzar, porque en nuestra institución llegan muchos estudiantes que así no, no te, no hayan tenido un proceso de educación anterior, a ellos no se les evalúa, sino únicamente se les ubica en un grado por… Dependiendo de la edad. Entonces pensamos que a veces se les hace un mal a los estudiantes, al no tener en cuenta el diagnóstico, que… cierto, que se debe hacer.

Eh, otro aspecto es que se puede hacer una retroalimentación. Es importante la retroalimentación, porque cuando uno tiene unos resultados de una evaluación, dice. Ah, bueno, los estudiantes tienen estas fortalezas y podemos seguir avanzando en esto o tiene, o presentan estas dificultades. ¿Puedo acudir a otro, a otros elementos a otra metodología, otra didáctica, para que supere sus dificultades? Además que es necesario que los estudiantes tengan conocimiento de sus de sus fortalezas y sus debilidades, para que las puedan superar. Igual que los padres que también ellos han autoadministren su aprendizaje, que ellos sean conscientes de lo que están aprendiendo, que es lo que querer. A veces ellos también dicen algunas cosas que son de su interés, y uno pueda ayudarles a profundizar en eso, en algunas temáticas o algunos aspectos de la vida, no sé. Pero es importante que ellos se hagan cada día más conscientes de su proceso de aprendizaje. Pues lo hago. Lo hablo porque trabajó con niños de tercero a quinto de primaria, que ellos ya son niños más más grandes y pueden ya ser más conscientes.

Henry Machado (14:14)

Ok, bueno, ¿y cómo, eh, esos aspectos, eh, contribuyen tanto al modelo pedagógico institucional, como al fortalecimiento de la calidad educativa?

Lourdes (14:27)

Eh, ¿cómo contribuye?

Henry Machado (14:29)

Sí. Como esos, contribuyen tanto el modelo pedagógico institucional como al fortalecimiento de la calidad educativa.

Lourdes (14:38)

MMM. Eh, a la calidad educativa. Pues, eh, desde que se dé la participación a los diferentes actores de, de la comunidad, que son los padres, los docentes y los estudiantes. Entonces ellos pueden, eh, hablar, manifestar y decir qué aspectos, eh, encuentran necesarios o cuáles no serían tan pertinentes. La parte de la participación es importante. La participación, el liderazgo, La autocrítica. Porque a veces es como docente me tengo que también evaluar. No, no solamente los estudiantes, porque yo, puede ser que piense que estoy haciendo todo bien, pero hay un momento en que me cuestiono y digo, oiga, yo, como que esto no es. No es lo que esperaba de mis estudiantes.

Entonces, puedo replantear la línea de trabajo, eh, la metodología. Hay que recordar que no uno evalúa no solamente mediante evaluaciones escritas, sino en todo el proceso del estudiante. En sus desempeños socioemocionales, su relación, su capacidad para resolver problemas. Entonces, si yo digo, no estoy funcionando bien, entonces puedo plantear otras cosas diferentes.

Otro elemento puede ser una capacitación, ¿sí? Es clave que a veces los maestros nos capacitemos, o si fuera posible que, nuestra institución nos diera una capacitación idónea para que cada día avancemos en diferentes aspectos, sean metodológico, didáctico, a nivel tecnológico, porque como la tecnología avanza mucho, es importante que los maestros, pues vayamos como a la vanguardia y no nos quedemos atrás. Pienso que esos aspectos podrían ser importantes.

Henry Machado (17:09)

Ok. Desde su experiencia, ¿qué aspectos considera que caracterizan un proceso adecuado y pertinente de evaluación formativa en educación primaria?

Lourdes (17:22)

Bueno, aspectos importantes en la evaluación, primero que la evaluación es para mejorar, ¿sí? La evaluación no debe ser para juzgar ni para descalificar, sino para ver cómo mejora el estudiante. Y debe ser una evaluación continua. No todo, todos los días evaluamos diferentes, las diferentes dimensiones. Yo tengo en cuenta cómo llegan, su actitud, los valores que desarrollan su relación con los demás, el desarrollo de habilidades para la vida, las habilidades del lenguaje, que son tan importantes. Debe tenerse en cuenta siempre la retroalimentación no solamente entregarle un resultado al estudiante, sino decir en qué le fue bien y que puede mejorar.

También puede involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje que ellos se hagan conscientes de eso, que se enamoren del del estudio en sí, y que, y que también nos den a nosotros ideas para, para implementar en el aula. Utilizar diferentes elementos y recursos, no solamente estar frente a una prueba escrita, sino utilizar otras formas de evaluación. Además, que hay que tener en cuenta que en nuestras aulas, hay estudiantes que son de inclusión, ¿Sí? Y entonces, pues hay que tener en cuenta también los ritmos de aprendizaje. Bueno, tantos, tantos elementos, como las emociones que ellos manejan en el momento. Eh, pues básicamente pienso que es eso.

Henry Machado (19:21)

Ok. En su opinión, ¿qué elementos debería ser considerados en el desarrollo actual de la evaluación educativa, para que esta contribuya efectivamente a alcanzar los niveles más altos de calidad educativa?

Lourdes (19:36)

Faltan como más recursos, recursos que nos pueda brindarla la institución, ¿sí? O sea, para que mejoré nuestra evaluación, que sea integral, que todo lo… que no sea tan limitado, porque a veces nosotros nos sentimos como muy limitados en los procesos porque no contamos con suficientes recursos, sea tecnológicos, salidas pedagógicas, visitas a museos. O sea, no solamente el estar dentro del aula hace que el estudiante avance, sino como abrirles un panorama más amplio a los niños. También podría ser que se enfoque en el mejoramiento continuo, que se evalué desde el contexto, porque a veces no tenemos en el, en cuenta el contexto que en que viven nuestros estudiantes. Ellos tienen a veces unas carencias grandísimas, y uno no puede hablar de cosas que le sean ajenas, entonces que sea como más aterrizada su realidad, eh, proyectándolo a que pueda mejorar su nivel de vida, ¿sí?

Henry Machado (21:08)

¿Puede dar un ejemplo de cómo hacerlo? ¿Con relaciona la evaluación?

Lourdes (21:15)

Con relación a la evaluación, por decir algo. Por decir algo, nosotros estamos viendo en los mecanismos de participación, ¿sí?, de nuestros estudiantes, eh, hacer que ellos puedan acceder a dicha participación, como cuando constituimos el gobierno escolar, darles la posibilidad de hacer todo el proceso de, de elección, de participación, pero, que este proceso tenga una continuidad, ¿sí? No solamente que quede en la fiesta electoral del inicio del año, sino que el niño se le está incentivando y se le esté diciendo Bueno, ¿Cómo qué actividades podemos proyectar para nuestros, nuestros compañeros? ¿Qué necesidades se presentan? Por ejemplo, en el… en nuestro, en nuestros grupos se han presentado muchas necesidades materiales, físicas, que se las hemos comunicado, los niños las han comunicado al contralor, al personero, con respecto al mobiliario, con respecto a la, a la… a lo del refugio, porque, eh, todas es esos elementos, eh, materiales hacen que puedan contribuir al mejor desempeño de nuestros estudiantes. Y que en un momento dado, al no estar satisfechas esas necesidades dentro de nuestro contexto, hacen que no, no fluyan todas las cosas, como deberían ser. Entonces, que programen actividades para los niños pequeños, que nos tengan en cuenta en los diferentes eventos que se programan dentro de la institución, podría ser eso.

Henry Machado (23:09)

Bueno, y en ese contexto, ¿los estudiantes participan de la evaluación?

Lourdes (23:19)

Eh, bueno, nosotros en… Habló desde mí desde mi experiencia, ¿Sí? Nosotros hacemos el proceso de evaluación, eh, con una auto de evaluación, ¿sí? yo les doy la posibilidad a que ellos me digan cómo se han sentido en la clase, qué han aprendido, si han avanzado o no, cuáles temas les han interesado, en qué podíamos profundizar o qué temas piensan que en realidad, no les… no les interesan. Autoevaluación.

También hemos hecho el ejercicio de la coevaluación. Cuando un compañero comparte la evaluación, entonces el uno da un concepto del otro, y, eso sí, debe ser mediado por la, por la verdad ante todo, ¿no? Porque… Que no vaya a ser sesgado, o procurar, porque de todas formas los niños, pues hasta ahora se están formando. Entonces si se han hecho ejercicios de auto devaluación y de co-evaluación.

Es más, cuando hago la Hetero-evaluación, algunos me dicen por qué razón no obtuvo el resultado que esperaba, ¿Sí? Entonces yo les explico las razones. Los llevo a al punto que sea. Y entonces les explico por qué razón ese punto no, no lo obtuvieron bien y entonces ellos, pues ahí reconocen, y hay la posibilidad de que ellos recuperen esas.

Esa es un aspecto que me parece importante en el colegio que se dan las comisiones de evaluación. Uno tiene la posibilidad de, de enviarles a los estudiantes los planes de mejoramiento. Porque si es fundamental que se haga una revisión de lo que, de lo que se ha trabajado, en que fallaron los estudiantes, cómo los podemos ayudar y cómo pueden superar sus dificultades

Henry Machado (25:38)

Ok. Bueno, y en ese mismo contexto, las familias participan de la evaluación.

Lourdes (25:46)

Eh, en este caso, pues, eh, al principio de cada periodo. A los… a los estudiantes básicamente les enviamos los indicadores, ¿sí?, ¿qué es lo que vamos a evaluar durante este periodo? Sea el caso de sociales, no, eh, procuro que ellos tengan conocimiento. Eh, los niños ya más o menos manejan, cuáles son las temáticas que se están trabajando y qué es lo que se pretende. Hay unos representantes de padres

que asisten a unas comisiones de promoción y evaluación. En el caso mío, se han asistido las madres y se muestran como receptivas al… Al participar de este proceso, eh, algunas dicen que hasta han aprendido, que no tenían conocimiento de cómo se hacían estas reuniones, cuáles eran las dinámicas y dicen que son productivas, y que pueden, y que sirven, para ayudar a los estudiantes. De todas formas, hay muchos padres que son Indiferentes. Sí. Eso. Ni siquiera se remiten al boletín a ver cuál es la parte cualitativa, qué fue lo que evaluaron, si alcanzaron, no alcanzaron, no preguntan. Algunos padres si vienen y preguntan en que puede mejorar mi hijo, entonces uno le va dando las indicaciones básicamente.

Henry Machado (27:29)

Ok. Ya, para terminar la siguiente pregunta es. ¿Qué características identifica usted en la evaluación formativa que se aplica o que se debería aplicarse en la educación básica primaria?

Lourdes (27:43)

Bueno, en la educación básica primaria, pues, como son niños, debe ser lúdica. O sea, la lúdica es supremamente importante, porque ellos están en ese proceso de formación y a los niños no hay mejor forma de llegarles que mediante los juegos. Eh, me… que… que le sea como llamativo. Sí. Que como que los apasione por el aprendizaje, ese es un aspecto.

Hay otro aspecto que se... Bueno, ya se deben desarrollar las competencias básicas, ¿no? uno dice bueno con que sepa aprender a leer, a escribir, a escuchar, hablar, expresarse. Eso es fundamental. En matemáticas, pues las operaciones matemáticas básicas, ya que empiecen a hacer sus razonamientos es importante. Eh, también la inclusión, porque como te decían en este en este colegio, cómo tenemos un grupo de niños, no los podemos olvidar y son un grupo de niños ya grande. Cada vez se hace más grande. Es importante tener en cuenta los niños de inclusión. Hacerle los ajustes. Yo reconozco que no es fácil, porque nosotros tenemos muchos estudiantes. Y además, los niños de inclusión, eso se les recarga mucho el trabajo para ser una buena evaluación. Pero uno procura hacer el ajuste. El ajuste razonable que con el piar y la educadora especial, para que estos niños tengan una aproximación a lo que se está trabajando con el resto del grupo.

La participación, involucrarlos en el proceso. Eso es básico. Que otra cosita podría ser desarrolló de la autonomía, la motivación. La participación ya la he mencionado, pues básicamente esas son como las herramientas que utilizamos. Ok, pues que se procuran utilizar.

Henry Machado (30:08)

Bueno, y ya para terminar, eh, se dijo de, de ese elemento lúdico. ¿Cómo sería un ejemplo para evaluar a un niño teniendo ese aspecto lúdico?

Lourdes (30:23)

Mediante la lúdica, sí, sí. Entonces no, pues sencillamente la evaluación se puede transformar, no solamente como la evaluación tradicional, ¿sí?, que nosotros fuimos educados en eso, sino que de pronto mediante un juego. A veces yo hago en el... Desarrolla la competencia y la competitividad en el estudiante, un juego de alcance la estrella, un dominó, dependiendo. Si es por decir algo, estamos trabajando todo lo de la división política de Colombia, que siempre eso es para aquellos comprendan que… el desarrollo… tengan una imagen de su de su espacialidad, y de su, y de la división política, como tal, entonces puedo hacer un alcance en la estrella o hacerlo mediante un rompecabezas. Irlos, aproximando mediante elementos y materiales concretos a ese, a ese proceso de pensamiento.

Henry Machado (31:31)

Bueno, muy amable, profesora Lurdes, por tu tiempo y la colaboración a esta intención investigativa. Gracias.

ANEXO A-7

Entrevista en profundidad (docente 2)

Henry Machado (00:00)

Bueno, hoy estamos con la profesora María de Los Ángeles, que va a participar también de la entrevista semiestructurada para apoyar a la investigación que estoy desarrollando. Entonces, la primera pregunta es, ¿cómo interpreta usted el sistema institucional de evaluación CIE del colegio en relación con su práctica docente y con la formación integral de los estudiantes?

María de Los Ángeles (00:28)

Eh, buenos días, profe, eh, bueno, eh, yo veo que nosotros la institución nos divide una semana en 13 semanas, en donde nos dan una serie de objetivos a desarrollar en cada semana, pero muchas veces, pues esos objetivos, el tiempo no me alcanza para desarrollar esos objetivos y tengo que tomar tiempo extra. El SIE me parece que… Que es muy… Es una sola línea para todo el colegio. Pienso que debería estar dividido también para los estudiantes de ciclo inicial, ya que son medidos con la misma, eh, dureza; rigor de los estudiantes de bachillerato. Considero que debería ser diferentes. Debería haber una diferenciación.

Henry Machado (01:23)

Bueno, y… pero frente a eso, ¿usted cómo interpreta ese SIEE en su práctica?, o sea, ¿cómo usted lo interpreta en su práctica docente con sus estudiantes?

María de Los Ángeles (01:35)

Yo generalmente permanezco en una evaluación constante con ellos. Eh, la institución me solicita que tenga una valoración cualitativa. Se dificulta un poco porque en este momento estoy con estudiantes de ciclo inicial y son estudiantes que no son valorados de manera cualitativa, sino cuantitativa, realizó actividades solamente de entendimiento, si el estudiante sí entendió el tema, si está avanzando, si no está avanzando.

Henry Machado (02:09)

Ok, la segunda pregunta es, ¿cuál es su valoración sobre el proceso de evaluación implementado en la institución?, ¿Cuál es su valoración sobre el proceso de evaluación implementado en la institución? ¿Qué valoración le da?

María de Los Ángeles (02:27)

Si tuviera que dar una valoración cualitativa del 1 al 10, le daría un 6, 5, porque se valora solamente el conocimiento, pero no se está teniendo en cuenta muchas veces el procedimiento, no se está teniendo en cuenta el esfuerzo o las cualidades del estudiante.

Henry Machado (02:49)

Ok, pero para ampliar un poco más ese tema, como qué fortalezas tiene, o qué de dificultad, o debilidad, o que amenaza, o qué oportunidad, y si esto… pues, ¿cómo influye en el mejoramiento de la calidad educativa?

María de Los Ángeles (03:07)

Fortaleza, veo que se entrena el estudiante para presentar una prueba de estado que, pues exige a nivel, a nivel grado 11. Debilidad, los estudiantes, muchas veces puede que conozcan el tema, pero no tienen la manera, no es la manera de evaluar porque muchos de ellos no se pueden… su facilidad no es escribir ni responder de memoria las cosas. Oportunidad, pues para que el estudiante, pues… aprenda a hacer, eh… flexible en sus conocimientos.

Henry Machado (03:43)

Ok, y a su juicio, ¿esto influye en el mejoramiento de la calidad educativa?

María de Los Ángeles (03:48)

Bastante. Bastante influye, porque hay estudiantes que se sienten cómodos respondiendo temas de manera memorística, mientras que muchos otros se sienten coaccionados, o entran en, en pánico. Y también ahí se ve la deserción, por lo menos que no, o por lo menos que no entre… no entren a una clase.

Henry Machado (04:11)

Muy bien, la tercera pregunta es, ¿qué dimensiones o elementos evidencian una adecuada articulación entre el SIEE y el modelo pedagógico institucional?

María de Los Ángeles (04:23)

Bueno, como dimensiones, nosotros en el ciclo inicial en el que estoy actualmente, nos exigen una serie de dimensiones, las cuales pues no estamos como muy ligados al... Al modelo pedagógico de la institución, porque por los niños, nos exige mantener diferentes metodologías en acción. Yo por lo menos utilizó muchísimo muchas partes de Waldor, y utilizó muchas de Montessori, por las edades de los estudiantes que tengo en este momento.

Henry Machado (04:58)

Ok. ¿Y en contraste, qué aspectos percibe con poca correspondencia, apoyo, vinculación con dicho modelo?

María de Los Ángeles (05:06)

El de la institución muy poco, muy poco, porque, pues, también la verdad, ni lo manejo. No lo conozco bien. Nunca tuve una capacitación de ese modelo, ni en la institución ni de manera personal. Entonces pues no puedo decidir gran cosa de este modelo, porque no lo utilizo.

Henry Machado (05:26)

Perfecto. La cuarta pregunta es, en el marco del proceso de evaluación educativa diagnóstica y formativa, ¿qué característica, dimensiones o aspecto del CIE, considera que permiten evaluar de manera pertinente a los estudiantes?

María de Los Ángeles (05:45)

Eh, bueno, nosotros tenemos unas fechas estipuladas para hacer unas evaluaciones, para hacer valoraciones, y de esta manera considerar si el estudiante consiguió todos sus logros para ser promovido para el año siguiente. Es pertinente en el sentido en que… Bueno, tenemos unas fechas, el estudiante sabe que ciertas fechas debe estar presentando evaluaciones, pero a la vez también es contraproducente, porque muchos de ellos en el momento de entrar a esta semana de evaluación entran en bloqueo, y no… pareciera como si no, no conociera nada de los temas.

Henry Machado (06:25)

¿Puedes ser más específica, por favor?

María de Los Ángeles (06:28)

Si a un estudiante durante el periodo se le ha entregado un tema. En específico, por ejemplo, en el grado en el que estoy, que es grado segundo, se está viendo el universo, y durante el periodo, el estudiante me demuestra que sí reconoce términos, si reconoce a que se hace referencia en los temas, pero yo le digo que le voy a hacer una evaluación o que le voy a hacer un quiz. En el momento que el estudiante se enfrente a una evaluación se bloquea, y no va a responder lo que yo sé que el sí sabe.

Henry Machado (07:04)

Ok, ¿y eso tiene una relación o contribuye al modelo pedagógico institucional?

María de Los Ángeles (07:14)

Eh…sí contribuye, porque pues es lo establecido para enriquecer ese modelo. Sin embargo, como lo dije anteriormente, no utilizo ese modelo porque no lo conozco, y me identifico más con los otros dos modelos, que permiten estar haciendo la evaluación de manera constante.

Henry Machado (07:33)

Ok, bueno, la quinta pregunta es, desde su experiencia, ¿Qué aspectos considera que caracterizan un proceso adecuado y pertinente de evaluación formativa en educación primaria?

María de Los Ángeles (07:47)

Bueno, yo me identifico, pues como lo digo, con los modelos que pongo en práctica, dependiendo el tema y también dependiendo el estudiante. Me gustan porque pues tengo una… Tengo la posibilidad de estar evaluando los estudiantes de manera constante y continua, y en el momento de que detecto una falencia, tengo la oportunidad de generar un trabajo, o una intervención adecuada y a tiempo.

Henry Machado (08:13)

Y puede explicar o dar un ejemplo de cómo hace esa evaluación.

María de Los Ángeles (08:20)

Eh… si es… yo trabajo mucho por medio del juego y, eh, cuando yo veo que un estudiante no puede participar de ese juego, no puede desarrollar una sopa de letras o un rompecabezas. Ahí me doy cuenta que su falencia no es que no entienda el juego, sino que no entiende el concepto del tema que estoy utilizando para realizar ese juego. Entonces, ahí logro intervenir y hablar con él, y busco la manera más acorde para que él solucione ese vacío.

Henry Machado (08:53)

Ok, en su opinión, ¿qué elementos deberían ser considerados en el desarrollo actual de la evaluación educativa, para que esta contribuya efectivamente a alcanzar los niveles más altos de calidad educativa?

María de Los Ángeles (09:08)

Eh, en esta parte evaluativa me gusta mucho, eh, las propuestas que hace Julián de Zubiría, que es una evaluación por medio de actividades lúdicas, por medio de juegos, por medio de interacción con otros compañeros de otros… de otros Salones. Incluso de otras instituciones o de otros niveles. Considero que ese tipo de evaluación es más asertivo en el momento que el estudiante interactúa con otro compañero de, de otra área o de otro… de otro curso, superior o inferior, o inclusive de otra institución. Ahí pueden interactuar y se demuestra su, su aprendizaje.

Henry Machado (09:55)

Y en ese modelo que usted relaciona, puede dar una ejemplificación y unas características, más concretas.

María de Los Ángeles (10:05)

Nosotros en temas, en el grado segundo, hemos hecho exposiciones, esas exposiciones las hemos hecho a los niños de grado de preescolar, y hemos hecho esas exposiciones con el… con nuestro otro par, que es el grado segundo. Entonces, ahí hemos podido evidenciar que los estudiantes si manejan el tema. Hemos hecho exposiciones sobre Colombia, sobre Bogotá, sobre toda nuestra región, y ellos han podido hablar de cultura de, de partes… De partes de Colombia que de pronto los estudiantes no, no reconocen. Y ellos, por medio de carteleras, por medio de videos, y por medio de bailes, han podido acercar a sus otros compañeros a este conocimiento.

Henry Machado (10:56)

Ok, bueno, la séptima pregunta es, ¿qué características identifica usted en la evaluación formativa que se aplica o que se vería aplicar en la educación básica primaria?

María de Los Ángeles (11:10)

Considero que estamos muy, muy crudos en la evaluación, nosotros los docentes. O yo como docente, porque como lo digo, pienso que la evaluación debe ser algo continuo, y dependiendo al nivel de cada estudiante, porque así el estudiante esté en un aula viendo los mismos temas, no todos los estudiantes tienen las mismas capacidades. O no se… no se destacan en la misma área. Entonces, esas evaluaciones tienden a cuartar el pensamiento de los estudiantes y el desarrollo académico de los estudiantes, porque no se tienen cuenta las diferencias, sino para todos por igual. Simplemente se tienen en cuenta los estudiantes que son de inclusión o que necesitan algún tipo de apoyo, o de pir.

Henry Machado (12:04)

Ok, ¿de qué manera estas características podrían incidir en la mejora de la calidad educativa?, Las anteriormente mencionadas.

María de Los Ángeles (12:15)

Si se aplicaran con… con el ideal, pienso que sería de gran enriquecimiento para el estudiante y para las instituciones, y en sí para la educación en general, porque estaríamos teniendo estudiantes motivados. Estudiantes de motivados en que no solamente estarían esperando la, la información recibida por los docentes, sino que eso abriría la capacidad de ellos de ir a buscar por su cuenta, de buscar libros o de buscar información de los temas que a ellos les gusta, y van a aprender más en la necesidad de tener el docente al lado.

Henry Machado (12:52)

Ok, cuando habla ya de ideal de la evaluación, puede ser más específica en dar, como qué características o qué elementos tiene esa evaluación ideal.

María de Los Ángeles (13:06)

Que en el momento que nosotros tengamos una evaluación, la evaluación pueda ser solamente dialogando con el estudiante. Que puede ser, digamos, con… por medio de como lo dije anteriormente, una exposición que el haga otras personas, con una experiencia significativa de los estudiantes, podría ser. Lo que pasa es que la evaluación nos… nos obliga a tener una evaluación cuantitativa, y esa evaluación, pues requiere que tengamos preguntas exactas, preguntas cerradas, en donde se le impide al estudiante poder explorar.

ANEXO A-8

Entrevista en profundidad (docente 3)

Henry Machado (00:00)

Bueno, estamos con la entrevista semiestructurada con el profesor Pablo. La primera pregunta es, ¿cómo interpreta usted el sistema institucional de evaluación SIEE del colegio en relación con su práctica docente y con la formación integral de los estudiantes?

Profesor Pablo (00:18)

Buenos días profesor Henry, ¿cómo está? Pues, lo primero que hay que decir es que el CIE, pues es una herramienta que contiene los criterios de evaluación y promoción, y permite medir los aprendizajes, los avances y las dificultades de los estudiantes. Y a partir de eso, pues uno puede decir que, le permite a uno acompañar el aprendizaje de forma continua de esos estudiantes. El SIEE promueve la participación activa. Fortalece la autonomía, fortalecer la responsabilidad y el pensamiento crítico de estos estudiantes. Reconoce al estudiante en sus múltiples dimensiones, en la parte académica, la parte social, en la parte ética. Y además, pues reconoce el derecho de estos estudiantes a participar en su evaluación, a decir qué quieren, en qué quieren ser evaluados y como quieren ser evaluados.

Y en mi práctica personal, pues trato de implementar esto en el momento de hacer las evaluaciones, teniendo en cuenta que la evaluación es una herramienta pedagógica para mí, de aprendizaje. Entonces, el momento de la evaluación, el estudiante debe estar aprendiendo. Yo no quiero al final de la esta, solamente, sacar una nota o mirar esas dificultades que tuvieron, esas fortalezas. Simplemente quiero que en el momento de la evaluación ellos también vayan aprendiendo.

Henry Machado (01:35)

Muy bien, ¿cuál es su valoración sobre el proceso de evaluación implementado en la institución?, ¿Su valoración sobre ese proceso de evaluación implementado en la institución?

Profesor Pablo (01:46)

Bueno, yo creería. Pues, como lo dije anteriormente, que ese proceso pues está acorde a los lineamientos nacionales. Pero además de eso, permite no solamente hacer una valoración cuantitativa, sino también una valoración cualitativa, que refleja pues una intención clara de hacer una formación

integral de los estudiantes. Contempla la participación activa, y aunque el SIEE depende en gran medida, y pues está clara las estrategias y está claro en el SIEE, pues depende, en gran medida, pues de las estrategias que apliquemos los docentes, de las metodologías que apliquemos los docentes.

Henry Machado (02:25)

Ok, y bueno, y frente a su respuesta, ¿puede considerar qué fortalezas, qué debilidades, qué amenazas y qué oportunidades, a su juicio, influyen en el mejoramiento de la calidad educativa?

Profesor Pablo (02:39)

Bueno, fortalezas, como lo dije anteriormente, tiene en cuenta el estudiante. Se tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje de estos estudiantes. Se aplican unos PIAR, unos ajustes razonables, entonces, eso es una gran fortaleza. Además de eso, también contempla diferentes estrategias. Están contempladas en el mismo sistema de evaluaciones. Están contempladas diferentes estrategias que se pueden utilizar con los estudiantes, entonces es una gran herramienta para nosotros poderlas utilizar.

En cuanto a las debilidades que le decía anteriormente, las debilidades es que nosotros como docentes, pues muchas veces nos limitamos únicamente a la nota cuantitativa y dejamos como de lado la forma cualitativa. A veces por la premura de sacar las notas o simplemente, pues por la cantidad de estudiantes, uno como que se va más por la parte cuantitativa, y va olvidando la cualitativa.

Henry Machado (03:35)

En la tercera pregunta, ¿Qué dimensiones o elementos evidencian una adecuada articulación entre el SIEE y el modelo pedagógico institucional?, ¿Qué dimensiones o elementos evidencian una adecuada articulación entre el SIEE y el modelo pedagógico institucional?

Profesor Pablo (03:55)

Bueno, el SIEE, pues contemplar la formación integral de… de los estudiantes, eso está claro. Y está en concordancia con lo planteado en la pedagogía transformadora. Esta pedagogía transformadora, pues busca formar al estudiante en 3 aspectos importantes, como son el ser, el saber y el saber hacer, y eso está contemplado claramente en el SIEE. Otro elemento que se evidencia, que evidencia la adecuada articulación, el SIEE y el modelo pedagógico es el reconocimiento de la diversidad, que es planteable… principio humanista de la pedagogía transformadora. Y nosotros lo vemos evidenciado, pues con los PIAR,

lo vemos vivenciado, en el momento que tenemos en cuenta los ritmos de aprendizaje, para evaluar los avances y las dificultades de los estudiantes.

Y además de esto, nuestro sistema de evaluación, pues fortalece el pensamiento crítico, el pensamiento responsable y el pensamiento ético de los estudiantes, en el momento que nosotros aplicamos la evaluación y la coevaluación, la autoevaluación y la coevaluación, y estamos fortaleciendo este tipo de pensamiento que también lo… lo contempla en nuestro modelo pedagógico.

Henry Machado (05:06)

Muy bien. ¿Y en contraste, qué aspectos percibe con poca correspondencia, apoyo, vinculación con dicho modelo? O sea, en el contraste que usted hace frente a su respuesta, que percibe con poca correspondencia frente a este modelo, con relación a la evaluación.

Profesor Pablo (05:25)

Poca correspondencia. Bueno, no sabría decirte.

Henry Machado (05:30)

Sí la hay, si no la hay…

Profesor Pablo (05:31)

No, no, no, no encuentra ese mundo.

Henry Machado (05:33)

Ok, bueno, en la siguiente pregunta, en el marco del proceso de evaluación educativa, diagnóstica y formativa, ¿qué características, dimensiones o aspectos del CIE considera que permiten evaluar de manera pertinente a los estudiantes?, ¿Qué características, o elementos o dimensiones del CIE considera que permiten evaluar de manera pertinente a los estudiantes?

Profesor Pablo (06:00)

Pues un elemento importante es que en el CIE, están contemplado que los estudiantes pueden ser evaluados de diferentes formas, pues teniendo en cuenta como lo digo, pues el estudiante en su forma integral y en su forma individual. Y contempla, pues que, puede ser… puede ser evaluado por proyectos

de aula, se puede… Se contempla que se hagan pruebas de comprensión lectora, Talleres de lectoescritura. Se puede evaluar por exposiciones, representaciones teatrales, folclóricas, ferias, foros, tareas y trabajos, y demás elementos asignados. Eso es un elemento importante.

Henry Machado (06:35)

Ok, y cuando menciona usted de la evaluación integral, ¿cómo se da? puede dar ejemplos o mirar cómo usted la desarrolla.

Profesor Pablo (06:47)

Pues la evaluación integral quiere decir que no solamente vamos a hablar de un conocimiento, vamos a hablar un contenido. Hay que evaluar también la parte humana de ese estudiante. Hay que ver, hay que observar cómo se siente. Eh, ¿cuál es su entorno social? ¿Cuál es su entorno familiar? y tener en cuenta eso en el momento de la evaluación. No, solamente es darle el contenido y simplemente evaluar ese contenido, o esos aprendizajes que se quieren del estudiante. Hay quien tener en cuenta también su parte emocional y su parte social.

Henry Machado (07:16)

Muy bien. Bueno, ¿y cómo estas contribuyen al modelo pedagógico institucional, como al fortalecimiento de la calidad educativa?, o sea, ¿cómo esa evaluación contribuye al fortalecimiento de la calidad educativa y al modelo pedagógico institucional?

Profesor Pablo (07:31)

Pues en la calidad educativa, sin nosotros tenemos en cuenta al estudiante como un ser social, como ser individual, y tenemos en cuenta todos sus aspectos, sus limitaciones y sus facilidades, les estamos dando más elementos para que él salga a la vida, para que él pueda surgir en la vida. No solamente le estamos dando un conocimiento, sino le estamos dando herramientas.

Bueno, si esta parte de conocimiento no la puedes adquirir por alguna razón, entonces vamos a darle otro tipo de elementos donde tú puedas salir adelante en la vida.

Henry Machado (07:59)

Muy bien, desde su experiencia. ¿Qué aspectos considera que caracterizan un proceso adecuado y pertinente de evaluación formativa en educación primaria?, ¿Desde su experiencia, qué aspectos considera que caracterizan un proceso adecuado y pertinente de evaluación formativa que en educación básica primaria?

Profesor Pablo (08:21)

Bueno, ¿qué aspectos? El primero, pues que debe ser basado en un proceso, que debe ser continuo, y no debe estar basada en un resultado. Que se debe valorar los avances progresivos del estudiante, se deben reconocer sus logros y dificultades, y que debe responder esta evaluación a las necesidades del estudiante o a las necesidades del grupo. Que debe ser integral y continua, como lo había dicho. Y que, además, debe generar una motivación y una confianza en el estudiante, permitiendo que cuando se evalúe, el estudiante sepa lo que se va a evaluar. Que el estudiante se sienta tranquilo, que el estudiante se sienta seguro. Yo creo firmemente que, si el estudiante se siente motivado, va a aprender más fácilmente. Entonces, en las clases, en lo que yo hago, inicialmente lo que quiero darle es confianza. Cuando yo hago una evaluación, generalmente hago una evaluación donde la mayoría de los estudiantes -ojalá fueran todos-, logren pasar esa primera evaluación para generar una confianza, una motivación en el estudiante de decirle, "mira, tú puedes. Si en esta evaluación puedes, quiere decir que en la otra puedes hacerlo mejor".

Y cada vez voy aumentando el grado de dificultad, pero tratando de que las primaveras evaluaciones el estudiante tenga esa confianza.

Henry Machado (09:33)

Muy bien, en su opinión, ¿qué elementos deberían ser considerados en el desarrollo actual de la evaluación educativa, para que esta contribuya efectivamente a alcanzar los niveles más altos de calidad educativa? En su opinión, ¿qué elementos debería ser considerados?

Profesor Pablo (09:51)

¿En la evaluación?, ¿qué elementos?, ¿en la parte…? Yo creo que, deberíamos tratar primero de seleccionar los contenidos que realmente le van a servir para la vida al estudiante, no darle tantos contenidos, ni tantas… elementos que, pues a veces, ellos ni siquiera se interesan por eso. Entonces, partiendo del interés del estudiante. Entonces, ¿qué le interesa a los estudiantes?, y nosotros como docentes, que vemos que le va a servir para la vida y tratar de priorizar esos contenidos. Inicialmente, priorizar los contenidos, ¿qué es lo que le gusta el estudiante y qué es lo que le va a servir para la vida?

Henry Machado (10:26)

Muy bien, ¿y puede describir eh… o caracterizar?, si se puede. ¿O puede dar ejemplos de… frente a lo que acaba de mencionar?

Profesor Pablo (10:37)

Pues digamos, en la parte matemática, si uno va a mirar la malla curricular o el plan de estudios, hay una cantidad de… de contenidos, un poco de cosas que uno va a mirar y, realmente llegan a bachillerato y ni siquiera saben qué es eso, porque uno se pone a darles unos contenidos que no van a utilizar nunca más. Entonces tratar de guiar esos contenidos, esos aprendizajes, a la solución de problemas matemáticos, al análisis, a la interpretación de gráficas, a la interpretación de la vida, darles contextos reales donde ellos se sepan de desenvolver y sepan cómo actuar en un momento determinado.

Henry Machado (11:09)

Muy bien. La última: ¿qué características identifica usted en la evaluación formativa que se aplica, o que se debería aplicarse, en la educación básica primaria? ¿Qué característica se identifica usted en la evaluación formativa que se aplica en la educación básica primaria?

Profesor Pablo (11:27)

De la evaluación formativa, ¿qué características? Eh… no sé. Yo creo que ya hemos… hemos mencionado varios elementos. Uno de esos elementos es que, pues debe partir del interés del estudiante, otro elemento es que deben ser contenidos para la vida, no contenidos para un momento. Otro elemento, eh, es prácticamente…mmm ¿Que le dijera yo?

Henry Machado (12:01)

Bueno, muy amable profesor, muchas gracias.

ANEXO A-9

Guion de preguntas grupo focal –estudiantes- según (Krueger & Casey, 2015)

Preguntas de apertura

Su propósito es romper el hielo, generar un ambiente de confianza y lograr que todos los participantes hablen al menos una vez desde el inicio de la sesión. Deben ser fáciles de responder, no amenazantes y de respuesta rápida. No se analizan; sirven para activar la participación.

Pregunta 1. ¿Cómo entienden la evaluación que hace el colegio?

Pregunta 2. ¿Para ustedes, para qué sirve la evaluación?

Justificación: Estas dos preguntas son amplias, cotidianas y no requieren un conocimiento técnico previo. Permiten que todos los participantes tomen la palabra desde su propia comprensión espontánea del fenómeno evaluativo, sin sentirse evaluados ni juzgados por su respuesta.

Preguntas introductorias

Su propósito es introducir el tema central de la investigación y comenzar a explorar cómo los participantes se relacionan con él desde su experiencia cotidiana. Generan reflexión inicial sin exigir profundidad analítica.

Pregunta 3. En sus clases, ¿cómo suelen evaluarlos los profesores?

- ¿Por los temas más difíciles?
- ¿Por temas nuevos?
- ¿Por las actividades que hacen en clase? Expliquen cómo lo viven.

Pregunta 4. ¿Algún profesor o profesora les ha explicado por qué se hace la evaluación? ¿Qué opinan de lo que les han dicho?

Justificación: Estas preguntas llevan la conversación desde la comprensión general de la evaluación hacia la experiencia concreta del aula, invitando a los estudiantes a describir sus vivencias reales.

Preguntas de transición

Su propósito es conectar las respuestas de apertura e introductorias con las preguntas clave. Permiten profundizar progresivamente en el tema y comenzar a explorar aspectos más sensibles o reflexivos del fenómeno estudiado.

Pregunta 5. ¿Qué significa para ustedes la evaluación que aparece en el SIEE institucional?

Pregunta 6. ¿Alguna vez un profesor o profesora les ha explicado qué es el Sistema de Evaluación del colegio (SIEE)? ¿Qué recuerdas o qué entiendes de eso?

Pregunta 7. Cuando escuchan que les hablan del SIEE o de la evaluación del colegio, ¿qué piensan o qué entienden que significa?

Justificación: Estas preguntas introducen el concepto del SIEE de manera progresiva, transitando desde la experiencia vivida, deben funcionar como un puente entre la experiencia cotidiana y la reflexión más profunda, sin generar quiebres abruptos en el flujo conversacional del grupo.

Preguntas clave

Se articulan directamente con los propósitos específicos de la investigación y deben recibir el mayor tiempo y atención durante la sesión. Exploran percepciones, valoraciones, emociones y significados en profundidad.

Pregunta 8. ¿Sabes para qué sirve el SIEE en tu colegio? ¿Por qué crees que es importante?

Pregunta 9. ¿Qué cosas buenas y qué cosas no tan buenas tiene la forma como se hace la evaluación en el colegio?

Pregunta 10. ¿Sienten que la evaluación toma en cuenta a todos los estudiantes o solo a los que son más adelantados?

Pregunta 11. ¿A ustedes los hacen partícipes de la evaluación? Pueden explicar de qué forma.

Justificación: Estas cuatro preguntas constituyen el núcleo analítico del grupo focal, pues exploran directamente las percepciones de los estudiantes sobre la pertinencia, la equidad, la participación y la calidad de las prácticas evaluativas, articulándose con los propósitos específicos.

Preguntas de cierre

Su propósito es cerrar la sesión de manera reflexiva, permitiendo que los participantes sinteticen sus percepciones más relevantes, propongan alternativas y validen o maticen lo conversado durante el grupo focal.

Pregunta 12. ¿Cómo les gustaría que los profesores les explicaran el SIEE y la evaluación para que fuera más fácil de entender?

Pregunta 13. ¿Qué mejorarían de la evaluación que hacen en el colegio?

Pregunta 14. Si pudieran cambiar algo de la evaluación, ¿qué cambiarían y cómo eso les ayudaría a aprender mejor?

Justificación: Estas tres preguntas de cierre cumplen funciones complementarias: invita a los estudiantes a proponer condiciones para una mejor comunicación del SIEE.

ANEXO A-10

Entrevista en profundidad grupo focal (estudiantes)

Henry Machado [00:02]

Hoy siendo jueves 18 de septiembre, estoy con el grupo focal de estudiantes del colegio Tibabuyes Universal de primaria. Bienvenidos, bienvenidas. Entonces la primera pregunta es esta, la idea que es que puedan ustedes contestar de forma tranquila y sin ninguna presión, porque la idea es poder desarrollar, eh la tesis de investigación, que se llama: "la evaluación formativa, Teorización del hacer docente, una aproximación fenomenológica en escenarios de educación básica primaria en Colombia". Es un estudio que yo estoy haciendo para obtener el título de doctorado.

Entonces, siendo esto, la primera pregunta es esta. ¿Cómo entienden la evaluación que se realiza en el colegio?, ¿Cómo entienden la evaluación que se realiza en el colegio? Entonces, habla, Santiago.

Hablante 2 (01:01)

Es un… es digamos que, es un poco extraño que usé la rutina así de repente, porque yo falté mucho y no sabía nada de esto, y ahora que estoy aquí, digamos que es un poco raro salir de la rutina así nada más. Digamos que la rutina es despertarse, desayunar, entrar al colegio, salir, oficios y todo eso. Y el raro es salirse de la rutina, así como que… así como de repente.

Henry Machado (01:26)

Okay, pero cuando hablamos de cómo tú entiendes, eh, la evaluación que se realiza del colegio tú…

Hablante 2 (01:33)

¿se refiere a esta evaluación o evaluación de todas las materias?

Henry Machado (01:36)

Evaluación de todas las materias. Dale, Alejandro.

Hablante 3 (01:41)

Pues lo entiendo como que una prueba para ver si has aprendido todo lo que has dicho durante el periodo.

Henry Machado (01:46)

Como una prueba de ¿De qué forma?

Hablante 3 (01:49)

Una… pues, o sea, de hacer una prueba porque todo lo que has estado aprendiendo en el periodo, de estudiando y eso, tú lo pones a prueba, a ver si aprendiste sobre ese tema.

Henry Machado (02:00)

Muy bien. Iker

Hablante 4 (02:01)

Como una prueba de inteligencia para usted, te quedó captado lo que te enseñaron o si se te puso difícil.

Henry Machado (02:09)

Muy bien, ¿Alguien más? Valery.

Hablante 5 (02:13)

Es una prueba que eso… no es solamente para un día aprenderse esa materia. Sino algo que estamos viendo es que eso también nos sirve cuando seamos más grandes. Es para aprender más en esta materia.

Henry Machado (02:26)

Okay. ¿Alguien más quiere hablar? Eh ¿Tú?

Hablante [02:31]

Pues, como que lo que dijeron ellos, pero digamos que no para ver… para ver qué falta por aprender, para ver qué falta por completar el tema que aprendieron en eso. Digamos "Ay, yo aprendí esto, esto, esto, pero no sé de dónde sacan esto y esto." Para ver si el segundo… ver si el próximo periodo lo reparan, lo repasan y tema que no pudistes aprender.

Henry Machado (02:51)

Muy bien. ¿Alguna más? ¿Alguna más? Iker

Hablante 4 (02:55)

Pues para la vida en general, para tus conocimientos

Henry Machado (02:59)

Okay. Bueno, se… vamos por la segunda. Ah, bueno, ¿alguien va a opinar más? ¿No? La segunda pregunta es, ¿qué significa para ustedes la evaluación que aparece en el CIE institucional?

Hablante 5 [03:24]

Siento que es como una forma de, eh, sentir. Expresarnos para opinar. Y siento también que es como para dar nuestra opinión, ¿sí?

Henry Machado (03:36)

Okay. Eh, muy bien, Ana Sofía. Eh, tú preguntabas que ¿qué es el CIE?. Bueno, eh digamos que te voy a responder que el CIE es el sistema institucional de evaluación educativa que tiene el colegio. Eh, alguien más frente a esta pregunta de qué significa para ustedes la evaluación que aparece en el sistema institucional del colegio.

Hablante 1 (04:00)

Digamos que, a veces, es solo para… A veces, yo pienso que solo es para molestar a los niños, digamos que, ah, ya creen que van a salir a de clases, que van a salir de de acá, y no, van a hacer el SIEE, van a hacer todo esto y digamos que siento que solo es para molestar los niños y que se queden más tiempo esforzándose acá en este lugar.

Henry Machado (04:24)

Okay. Muy bien, eh, Santiago. La tercera pregunta es, ¿alguna vez un profesor o una profesora les ha explicado qué es el sistema de evaluación institucional educativo SIE?

Mayoría de entrevistados [04:41]

No.

Hablante [04:45]

Hasta ahora escucho eso

Hablante [04:46]

Sí, hasta ahora. Hasta ahora.

Henry Machado (04:49)

Bueno, muy bien. Eh, cuatro. ¿Qué recuerdan o qué entienden de eso? Pues si no les han explicado.

Mayoría de entrevistados [05:03]

No.

Henry Machado [05:07]

Okay. Viene otra pregunta, ¿sabes para qué sirve el sistema institucional de evaluación educativa del colegio?

Hablante 4[05:17]

Para mirar si te puedes hacer un examen de grado o de periodo

Henry Machado [05:27]

Para mirar, eh, muy bien, Iker. ¿Qué ibas a decir, Antonella?

Hablante 7 [05:27]

No, que era para ver si te promueven o te pasan de un curso como dijo él a otro. Es como una evaluación, pero…

Hablante 7 [05:36]

Pero no sé cómo es.

Henry Machado [05:44]

Es como una evaluación.

Hablante 4[05:44]

Una evaluación en general que cumple con todo lo que aprendió en el año o en la definitiva para pasar del curso o graduarse.

Henry Machado [05:56]

Muy bien. Ana Sofía.

Hablante 5[05:59]

Eh, en lugar de tener una evaluación para los alumnos, yo siento que es como para los profesores.

Henry Machado [06:05]

Más que para los estudiantes, es para los profesores. Muy bien Ana Sofía. Santiago.

Hablante 1 [06:10]

Digamos que es para que los alumnos pasen de año, así si… Digamos que pasen de año aprendiendo algo y no dicen nada. En el SIE, podrían, digamos, ah, tú hiciste las tareas, pero usaste chat gpt, pero no, pasas de año porque hiciste las tareas. No. El SIEE se necesita para que digamos que tú aprendas algo y que, si aprendas algo, que no pases de año siendo que no sepas nada de lo que pasó el año pasado y que te pueda ayudar a complementarlo lo del próximo año.

Henry Machado [06:37]

Muy bien, Santiago. Sigue Alejandro

Hablante 3 [06:42]

Para mí el SIEE es como una prueba que te ponen para ver si te pasan de grado o no, porque te pueden hacer así, tú haces todas las tareas, haces el examen, pero sí pero te ponen esa oración y no sabes qué es el tema, no, no te puedes pasar por (inentendible).

Henry Machado [06:54]

Muy bien. Valery.

Hablante 5 [06:56]

Que es para uno, piensa que solamente con hacer tarea y eso, uno no puede pasar el año, así como así, también toca poner atención y hacer todo lo que dicen los profesores.

Henry Machado (07:11)

Perfecto. Bueno, dice acá otra pregunta, ¿por qué crees que es importante? ¿Por qué creen que es importante eso que se llama CIE?

Hablante 4 (07:21)

Porque pues, creo que el CIE… o sea, creo que el CIE… sin… sin el CIE no podemos saber, por ejemplo, por dar un ejemplo aleatorio, ¿puede llegar a ser alguien a la sexto sin saber leer o algo así?

Henry Machado (07:35)

Muy bien. Eh, Alejandro… Santiago.

Hablante 2 [07:38]

Como dije la pregunta anterior, el CIE es para identificar si alguien está listo para complementar algo más de lo que aprendió, digamos, el próximo año me enseñan el, división con, pues, pi, o algo así, y yo no sé cómo dividir o cómo sumar. Me tendrán que hacer una evaluación para ver si estoy preparado

para hacer, ah, para pasar a sexto a secundaria, o no, o si me tengo que quedar otra vez aquí, en quinto, para repetir y intentar otra vez, eh, aprender lo que me enseña.

Henry Machado (08:14)

Okay, Iker

Hablante 4 [08:14]

toca es para mirar si uno puede aprender, y pasar de curso, ascender de curso, o también graduarse.

Henry Machado [08:25]

¿Alguien más que quiere decir? Bueno. La siguiente pregunta es, ¿cuándo escuchan que les hablan de SIEE o de la evaluación del colegio?, ¿Qué piensan? ¿O qué entienden qué significa? Vuelvo y se la repito. Cuando escuchan que les hablan de CIE o de evaluación del colegio, ¿ustedes qué piensan o qué entienden qué significa?

Hablante 2 (08:48)

Pues para mí significa como ponerte a prueba, para las dificultades que vas a enfrentar próximamente.

Henry Machado [08:54]

Muy bien, Alejandro. Iker

Hablante 4 (08:58)

Hay veces tiene sentido que lo hagan o otras veces no tiene casi sentido.

Hablante 1 (09:06)

Dos cosas. A veces cuando escucho que van a hacer la evaluación sorpresa digo, ya valí madres. O sea, digamos que evaluación sorpresa no estudie, digamos que no estoy preparado, ya valí madres. Como siento que es una evaluación ya esto, siento que los estudiantes no se toman en serio como una evaluación, no se la toman en serio y dicen, "Ah, no, yo lo recupero o algo así, y la pierdo." Digamos que

no se deberían hacer planes de recuperación, digamos que tendrías que repetir la evaluación y si la pierdes ya perdiste la materia y ya no la puedes recuperar.

Porque digamos, si pierdes un examen, si lo pierdes, a ti te dan otra posibilidad de, de, de volver a superar la materia. Pero no me parece bien porque ya, pues "Ah, no estudié, solo recupero y ya". Me parece, Me parece ya que deberían quitar los planes de apoyo para que no pase eso.

Henry Machado [10:00]

¿Otra vez vas a decir algo Alejandro?

Hablante 3 [10:01]

Estoy algo de acuerdo con lo con lo que tú dices, pero a la vez no, porque con que solo hacer fallar un examen no deberían bajarte toda la materia. Porque si tú te portas bien, haces las tareas y todo lo que has hecho, por un examen no te deberían bajar toda la materia.

Henry Machado [10:16]

Eh, Ana Sofía.

Hablante 6 [10:29]

Yo pienso lo mismo que él, porque, es que, cuando los juiciosos si se matan trabajando la cabeza, ¿por qué solo con un plan de mejoramiento, los otros desjuiciados que no hacen nada, van a pasar el año? O sea, no me parece justo.

Henry Machado [10:33]

Sigue Valery

Hablante 5 [10:37]

A mí también parece lo que me dijo mi compañero Santiago, porque eso (incomprensible) tienen que pasar los que saben, porque cuando uno pierde una materia, se trata que uno la pierda, en forzarse y todo lo que haga, entonces yo también opinaba que quitáramos los planes de mejoramiento.

Henry Machado [10:57]

Okay. Iker

Hablante 4 [11:00]

Okay. Estoy de acuerdo con Santiago, por lo que yo tuve una evaluación con la profesora de matemáticas y la perdí porque no estaba preparado. Y (incomprensible)

Henry Machado [10:57]

Okay. Santiago.

Hablante 2 [11:14]

Digamos que quiero contestar lo que dijo mi compañero Alejandro, y dijo que, que no es justo perder una nota entera solo por una evaluación de ciencias, sino una nota entera de la materia en ciencias. Siendo que no. Digamos que no es justo que los que sí estudiaron, los que se esforzaron, como dijo mi compañera, los que sí se esforzaron hayan pasado bien, hayan pasado genial, pero tuvieron que matarse toda la noche. Y los que no estudiaron se tuvieron que pasar toda la noche jugando, toda la noche viendo TikTok, toda la noche viendo lo que sea, y digamos que pasaron solo haciendo un trabajito, no más, casi siempre es lo más de fácil, y no me parece bien.

Henry Machado [11:52]

Muy bien. Viene la otra pregunta. Dice ¿Cómo les gustaría que los profesores les explicaran el CIE y la evaluación, para que fuera más fácil de entender? Entonces, eh Alejandro.

Hablante 3 [12:07]

Me gustaría que nos hagan la evaluación del SIEE, así como, si es lo que yo creo que es, pues que estudiemos el tema bastante y que estemos preparados para hacerlo. Y esto, o sea, que estudiemos el tema sobre el CIE y lo que va a contener, y ya, pues… Sí.

Henry Machado [12:25]

Okay. Ana Sofía.

Hablante 6 [12:28]

Siento que deberían hacer como, mmm, hacer como una mini prueba para ya saber lo que es y ya tener como experiencia.

Henry Machado [12:36]

Okay. Iker.

Hablante 4 [12:38]

Sí, me acuerdo lo que me dijo que una compañera, este… Pero también pienso que uno, los profesores hay veces tienen mala cara, profe, y tratan a uno mal, entonces también tienen que mejorar la actitud porque, si uno está de mala gana, uno no le tiene que contagiar la rabia a otro. O también, por la culpa de uno, echarle la culpa al otro.

Hablante 2[13:08]

Estoy de acuerdo en lo que dijeron nuestros compañeros y digamos que también nos deberían enseñar, pero, digamos que tampoco como pues enojado, ay, una prueba súper difícil, no. Que digamos que nos avisen con menos de… con menos de una semana, con menos de una semana de anticipación para la prueba, actividad, lo que sea, para aprender qué es el SIEE, estudiarlo. Y que los profesores no, digamos, que, si están enojados, hagan las clases con mucha actitud y no peguen lo… la rabia a sus estudiantes, porque ellos no tienen nada que ver con estos. Con sus problemas.

Henry Machado [13:44]

Sigue, Antonella.

Hablante 7 [13:44]

Siento que es un momento fundamental, que nos debe en el transcurso del curso, para poder saber, y aprender, y evaluarnos si estamos preparados o no, para recibir más, como más pruebas difíciles, o si no, quedarnos estancados en un lugar. Pero a la vez pienso que deberían enseñarlo pensando en los alumnos que no están bien capacitados. O sea, que no se lleven la, la mala noticia de los compañeros de su clase.

Henry Machado [14:14]

Muy bien. ¿Alguien más? Bueno, la octava pregunta dice, "¿Qué cosas buenas y qué cosas no tan buenas tiene la forma como se hace la evaluación en el colegio? Vuelvo y la repito, ¿Qué cosas buenas y qué cosas no tan buenas tiene la forma como se hace la evaluación en el colegio? Entonces, Santiago.

Hablante 2 [14:39]

Que a veces, cuando hacen una evaluación, los profesores digamos que como… como que no les gusta un estudiante y dicen, "Ah, no, yo voy a hacer esta evaluación con los demás que no aprendieron tal estudiante, porque me saca la piedra y todo eso." Y vamos que hacen la evaluación súper difícil para los estudiantes. Y digamos que, al estudiante perder la prueba y, perder el examen, y, perder la materia, digamos que, que la profesora se siente como aliviada de que sí logró pues fastidiar a su profesor porque me ha pasado muchas veces.

Henry Machado [15:10]

O sea, eso es lo malo, lo no tan Bueno, ¿y qué sería lo bueno?

Hablante 2[15:15]

Que, para, a veces las profesoras que, ah, que sí hacen su trabajo bien, digamos que sí como que las hacen… les ponen desempeño. Y digamos que, si las hacen como que para que todos los estudiantes les dificulte, que no solo un estudiante se les dificulte y que solo los que estudiaron puedan pasar, y eso me parece muy bueno porque, el método de educación de esas profesoras sí… sí digamos que les funciona mucho.

Hablante 3 [15:45]

Sí, de acuerdo con lo que dijo el compañero Santiago. Hay veces que los profesores ponen temas que uno no ha aprendiendo y que uno tiene que investigar por su propia cuenta, pero hay estudiantes que, o no tienen las capacidades de hacerlo o no pueden elaborar esas tareas, entonces pierden la materia o la evaluación.

Hablante 2 [16:10]

Pues para mí las cosas no son muy buenas, que a veces los profesores o cancelan exámenes o cancelan cosas, actividades, porque alguien se está portando mal. Y nos perjudica a nosotros los juiciosos y la cosa es que, son que a veces los profesores, no… o sea, algunos nos hacen pruebas y así, antes de

que el examen pase, o sea, nos muestran bastante bastante sobre el tema, antes de que pase el examen, pero algunos ni siquiera nos avisan.

Henry Machado [16:43]

Okay. Antonella.

Hablante 7 [16:44]

Me parece que hay veces en las que estamos en las evaluaciones, hay profesores que dicen, no les voy a decir nada, no les voy a decir cómo se hace, ustedes lo vieron en clase. Pero una va y pregunta y le dice que obviamente y hay más personas preguntándole y les explica todo normal. Sabiendo que hay más compañeros que preguntaron en un momento y, que no se me hace justo que, otros que necesiten saber y no les quiera decir, y otros que de la nada llegan o algún tipo de estudiante que sea más rendimiento, o rendimiento bajo, le enseñen y a uno que es, digamos, inteligente, sea uno eh buen estudiante, uno tiene permitido por lo menos entender algo, o preguntarle. Porque hay veces en las que nos hacen evaluaciones que hace un año, me acuerdo, por ejemplo. Yo tuve una evaluación y hace un mes no veíamos un tema y nos intentan de recordar de nuevo ese tema, cuando hace tanto no la entendemos porque estamos trabajando en más al mes, trabajamos en más de cuatro temas en mi clase.

Henry Machado [17:54]

Eso no es lo tan bueno. ¿Y lo bueno qué sería para ti?

Hablante 7 [17:57]

Es que hay veces en las que los profesores te dicen, "Bueno, eh como dijo mi compañero, Alejandro y los demás, que todos… que a veces nos enseñan y nos preparan, y que ahí nos… nos meten en la cabeza lo que nos va a venir en el tema. Por ejemplo, hace unos días tuve otra evaluación en sociales, donde la profesora antes de la evaluación nos dijo, "Estos van a ser los temas y estos van a ser las, las preguntas que les vamos a hacer, pueden estudiarlas para respondernos.

Henry Machado [18:27]

Muy bien. Ana Sofía.

Hablante 6 [18:32]

A mí lo no tan bueno que me parece es que no dan anticipación. Por ejemplo, eh ahí examen sorpresa. Sorpresa. O sea, ni siquiera tienes tiempo, hay veces ni siquiera tienes tiempo de estudiar los temas que van a ver, no te los dicen ni nada, hacen lo contrario de lo que dice mi compañera acá.

Hablante 4[18:49]

Me pasó hoy tuvimos una evaluación con la profesora de sociales, que nos… hoy mismo me dijeron que íbamos a hacer y que íbamos a practicar y, este, nos informó el tema. Este, y nos dio un examen pequeño, y también con el profesor de matemáticas, Pablo, este nos fue bien porque nos prepara y nos dice qué tema vamos a ver.

Henry Machado [19:20]

Muy bien, Iker. Santiago.

Hablante 2[19:21]

Estoy un poquito de acuerdo con lo que dijo Antonella, que hace tiempo el profesor de matemáticas nos, nos hizo una… O sea, estábamos… Habíamos pasado vacaciones y ese tema no lo habíamos escuchado hace un mes y nos hizo justo una evaluación sobre ese tema, varios temas que no habíamos hecho hace tiempo.

Hablante 3[19:44]

Estoy de acuerdo con lo que dijo Iker, Que dijo que la profesora Lourdes, a veces digamos que enseña, como el que… eh, como si, como un tema de planeta y como dos, tres meses, después nos dice, "Evaluación sobre geografía y todo eso." Y como que el profe Pablo si, digamos, que nos implanta eso, que nos dice “Ay, ustedes van a ver esto, ustedes van a ver esto”. Nos enseña como por 3 meses el tema que vamos a hacer para el examen. Pero la profesora Lourdes nos enseña unos tres diítas, dos semanitas el tema, nos hace el difícil… y nos hace el examen más difícil de la materia, con la que perdimos muchos esa materia.

Henry Machado [20:28]

Okay, Matías.

Hablante 8[20:36]

Profe, no sé qué decir

Henry Machado [20:39]

Siguiente pregunta. Si pudieran cambiar algo de la evaluación, ¿qué cambiarían y cómo eso los ayudaría a aprender mejor?, ¿Qué cambiarían y cómo eso les ayudaría a aprender mejor?

Hablante 3[21:03]

Para mí algo que pudiera cambiar de la evaluación sería que, agregar un apartado o varias preguntas así que nos expliquen, como, por ejemplo: “oye, mira, esto pasó y esto. Entonces tienes que descubrir qué pasó luego de esto apuntando los del caso anteriores o algo así”. y que te que te dé una idea, una pista de qué de qué puede ser la excusa.

Henry Machado [21:25]

Okay. Sigue, Santiago.

Hablante 2[21:28]

Eh, como dijo mi compañero Alejandro, que las preguntas estén como relacionadas con algunas. Cuando yo estuve en la prueba más temáticas, digamos que había muchas preguntas que decían, "En un local vendían tac tac tac, eh, lápices a 4000, con cajas de 5000, ¿cuánto gana el este?" Digamos que la siguiente pregunta decían, "Si el señor gana como ta ta ta, que nos expliquen qué pasa en la siguiente pregunta para que nos adelantemos y que ya sepamos un poquito más cuál es la pregunta anterior."

Henry Machado [22:01]

Muy bien. Santiago. Bueno, pero vuelvo y les reitero, ¿qué cambiaría de la evaluación? ¿Ustedes qué cambiarían de la evaluación?, ¿Cómo fuera la evaluación?

Antonella

Hablante 7 [22:14]

Por ejemplo, hay ejemplos donde en la nación..., digamos, en matemáticas nos ponen (incomprensible) Esa evaluación, por lo menos en el, en los años que yo he estado aquí, me la han puesto como tres veces, porque… y ahí yo ya entiendo, pero hay compañeros… Por ejemplo, a mí me tocó una vez con un compañero que llegó este año y pues, no tenía idea de lo que se hacía. Entonces, a veces, antes, nos ponían de que un ejemplo como que, cómo se hacía el ejercicio. Entonces, ya en medida que vas avanzando del curso, ya no te ponen esos ejemplos porque ya no eres un niño chiquito, pero hay niños que llegan de otros colegios que no tienen la misma forma, de pronto hay compañeros que no tenían la misma forma que tu colegio está dando a entender las cosas. Entonces uno dice, "Bueno, que al… por lo menos al principio del año pongan una evaluación que tenga de ejemplo como se hace el ejercicio.

Henry Machado [22:01]

Okay. Iker

Hablante 4 [23:13]

Estoy de acuerdo con lo que dice mi compañera y cambiaría de… (toda esta intervención es incomprensible)

Henry Machado [23:35]

Valery.

Hablante 5 [23:50]

En tercero más o menos llegó la niña nueva y nos tocaba evaluación, y de una vez la pusieron a ver ese tema, y esa niña no sabía el tema que estábamos viendo. Siento que los niños que lleguen nuevos, les explicarán más menos qué tema, porque puede ser otro tema que ellos estuvieron viendo.

Hablante 2[23:57]

Yo cambiaría que, digamos, en una materia, eh, las evaluaciones sean como… no te enseñen lo que ya aprendiste, digamos que “ah, yo soy muy bueno en divisiones, multiplicaciones, fracciones, pero soy muy malo en, en…” No, yo soy muy malo en otras cosas de matemáticas, digamos que me gustaría que cada profesor como que se tome el tiempo de que, de su trabajo, de hacer una evaluación como que, específica, para lo que no somos buenos en una materia, digamos.

Ejemplo: yo soy muy bueno en sumando, restando, multiplicando, pero soy malo en fracciones, divisiones y todo lo que tenga que ver con eso. Digamos que en la evaluación final de… para pasar de año, solo me muestran multiplicaciones, sumas y restas. Y el siguiente año no me enseñan que, no me terminan de aprender como… Bueno, me no me terminan de aprender como lo que no sé, y me quedo atascado en ese punto, y por eso, pues… pasa muchas pérdidas de año y perdidas de materia.

Henry Machado [25:00]

¿Y entonces tú qué cambiarías ahí?

Hablante 2[25:04]

Pues, pues como te digo, que cada profesor como que se tome el tiempo de hacer como que la evaluación sea específica para cada alumno. Digamos que, ah, yo tengo preguntas de multiplicación, de fracciones y todo eso. Porque tú no sabes eso y para que aprendas mucho mejor ese tema.

Henry Machado [25:23]

Muy bien. Bueno, dice la siguiente, para ustedes, ¿para qué sirve la evaluación?, ¿eso para qué servirá el tema de la evaluación? Iker

Hablante 4[25:32]

Para… para, como dije anteriormente profe, para pasar de curso a profe y quedar con que sí aprendiste y que no, quedaste estancado ahí, por lo que como dijo Santiago. Es que tú pasas, te ponen algo que ya sabes, pero hay cosas que tú no sabes como la división, la fracción y la suma de la suma.

Y te van a poner el tema que sabes y no te van a poner algo que no sabes por aprender, pues me parece… Cambiaría que pusieran cosas que los estudiantes no supieran para que pudieran aprender y ampliar su conocimiento.

Hablante 5[26:17]

Que la ilusión yo creo que sirve para otra vez ver ese mismo tema, a ver si ya nos aprendemos ese tema. Porque hay unos niños que al fin aprenden bien ese tema y pasan el otro año. Como dijo él, hay pérdida de materia, de año. Entonces mejor como hacer las evaluaciones del tema que ya habíamos visto, Pero si algo verlas otra vez, porque hay niños que se le olvidan o nunca aprendieron a hacerla.

Hablante 2 [26:45]

La evaluación como que sirve para, como dijeron mis compañeros anteriormente, y en otras preguntas, para ver si tú ya sabes lo suficiente como para pasar de año, para pasar de periodo y no tener que quedarte estancado en el siguiente año, el siguiente periodo. Eh, con el tema que, que no aprendiste, con el tema que no… que no te quedó claro y por eso pasan muchas pérdidas de materiales.

Henry Machado [27:13]

Muy bien, Santiago. ¿Alguien más?

Hablante 7[27:13]

Siento que sí sirve para incentivar a los estudiantes para que puedan… Digamos, para que puedan… Hay temas, por ejemplo, que ahí, ahí el profesor te los encarga, por ejemplo, en clase, nos hace un ejercicio. Digamos, el profesor de matemáticas siempre nos hace un ejercicio antes de una evaluación y nos explica, y después en la evaluación ya no resuelve nada y te dice, "Si es toda calidad." Por ejemplo, a mí se me complican las divisiones. Entonces, el profesor hace unos días nos dijo “en unos días vamos a enseñar un nuevo tema y después de ese tema una evaluación donde aprendimos los números decimales”. Entonces, de ahí el profesor dijo, "Hay niños que se le hacen muy difícil para las divisiones en el… porque casi no me se las divisiones” Entonces, al tener varias formas a uno se le complica. Pero lo bueno es que los profesores te ayudan a incentivar ese ejemplo, eh, haciendo algunas divisiones, asignaturas, resta, suma, así.

Hablante 3[28:28]

Para mí la evaluación sirve como pues para entender aprender al completo un tema, por ejemplo, hablando con el mismo ejemplo que ella. Si nosotros queremos aprender, estamos aprendiendo en matemáticas divisiones. Entonces, por ahí aprendemos varios días divisiones, divisiones y después hacemos, hacen una evaluación de divisiones, para que terminemos de aprender la evaluación, o sea… o sea, para mí, la evaluación es como terminar un tema y que lo aprendas bien.

Henry Machado [28:59]

Bueno, la siguiente pregunta es, ¿algún profesor o profesora les ha explicado por qué se hace la evaluación o por qué ellos evalúan. ¿Les han explicado?

Varios hablantes en simultaneo [29:12]

No, no señor. No.

Hablante 4

En los tres años que llevo aquí, no.

Henry Machado [29:21]

¿Listos? Entonces ninguno le ha explicado para qué sirve la evaluación. Eh, la siguiente pregunta dice: En sus clases ¿Cómo suelen evaluarlo los profesores?

Entonces, escuchen muy bien, por los temas más difíciles, por los temas nuevos, por las actividades que hacen en clase. Entonces, pueden explicar cómo lo viven. Entonces vuelvo y repito, en sus clases, ¿cómo suelen evaluarlo los profesores? Por los temas más difíciles, por los temas nuevos o por las actividades que hacen en clase. Iker

Hablante 4 [30:03]

Este, no a nosotros, en nuestro curso profe, la mayoría de veces nos toca por los dificiles. Hay veces que por los temas nuevos o los temas de actividades que hemos hecho.

Henry Machado [30:15]

Muy bien. Santiago.

Hablante 2[30:17]

Eh, a veces algunos profesores califican por temas difíciles, pero el profe Pablo como Lourdes nos califican por… No, perdón, el profe Pablo como el profe Félix nos califican como por actividades, participación en clase, ese tipo de cosas.

Hablante 7 [30:40]

Siento que si nos evalúan por los temas que estamos trabajando en clase y por temas nuevos o a veces en las evaluaciones tipo nos dicen, "Este tema lo vimos ahora recientemente" y nos lo vuelven a repetir para poder estar en la evaluación bien, para no perderse el tiempo.

Hablante 3[30:59]

La mayoría de profesores nos evalúan por los temas difíciles, los temas nuevos que vamos aprendiendo, para, para ver si tenemos realmente desempeño en los temas. O sea, realmente desempeño aprendiendo, pero, por ejemplo, hablando por profes separados, por ejemplo, Profe Félix, el profe, Pablo, profe así, nos evalúan por actividades en clases que hacemos, si tenemos participación, si nos interesa lo que hacemos y si somos buenos.

Hablante 6[31:26]

Eh, yo siento que ¿Cuál es la pregunta?

Hablante 3[31:34]

¿cómo evalúan los profesores?

Hablante 6 [31:32]

Bueno, eh, eh, yo siento que eso depende del profesor, porque es que, por ejemplo, o sea, no voy a decir el nombre porque no quiero dar… Es una indirecta. Eh, profesores dan actividades en clase o hacen tareas, pero no sé, o sea, siento que casi siempre son fáciles. Muy bien.

Hablante 4 [32:01]

Este, yo perdí inglés, ¿no? Por el profesor Pedro, porque este, yo hice algunas actividades y me alcanzaba pues el justo. Este, y el profesor de inglés y se (incomprensible) por algo. Y, este… me dejó un tres. Alcanzaba a pasar justo.

Hablante 8[32:26]

Yo siento que es como dice Santiago, que es como por actividades en clase, como el profesor Félix o Pablo, porque… Porque uno, por ejemplo, fácilmente, uno… el profesor pone tarea, por ejemplo,

¿no? Y uno fácilmente la puede hacer con inteligencia artificial o algo así, y, no, uno nos está esmerando en hacer eso. Por ejemplo, el profesor sí mira lo que uno hace en clase para ver si, si sabe o está haciendo así, como por hacer hacerlo por hacer.

Henry Machado [33:07]

Muy bien, gracias. Alguien me puede decir eh ¿cómo pueden explicar eh…? ¿cómo vive cada uno cuando, eh, lo evalúan? O sea, ¿cómo yo vivo, eh, cuando a mí me evalúan? ¿Alguien puede explicar eso? ¿O cómo se siente cuando lo evalúan?

Hablante 4[33:23]

Yo a veces siento profe, que hay evaluaciones que uno se siente tranquilo porque sabe el tema, pero hay veces que pueden este, evaluaciones de repente, de la nada, y hay temas que uno no ha aprendido, o se lo olvidó y no recuerda

Henry Machado [33:48]

¿Y cómo te sientes cuándo?, ¿Y emocionalmente?, ¿Cómo te sientes cuando pasa eso?

Hablante 4[34:05]

Nervioso.

Hablante 5[34:06]

Es lo mismo que dijo mi compañero Iker, porque a veces uno se siente relajado cuando uno ya sabe todo el tema. Pero por eso es cuando va a hacer un examen sorpresa, es como, ¿qué pasa aquí, que por qué va a haber evaluación sorpresa? Entonces, yo me siento con… nerviosa y con miedo, y también como, como si la voy a ganar o la voy a perder.

Hablante 2[34:33]

A veces yo me pongo como, pues, nervioso, como que asustado, porque digamos que algunos profesores al evaluar, lo hacen a voz alta o dicen las notas. Digamos que como los… digamos, eh, mal, mal, mal, mal, enfrente de todos y todos dicen, "Uy, ¿quién será ese burro?" Digamos que cuando dicen el este, todos se empiezan a burlarse de "Ah, tú eres la jaja mal." "Ah, tú te has mal." "Ah, tú te has" Y

digamos que todos empiezan a burlarse de que tuvo todas mal y eso. Y digamos que yo me siento a veces como que nervioso, asustado y eso.

Hablante 8[35:12]

Como dijo anteriormente Valeria, eh, uno en algunas evaluaciones, uno se puede sentir preparado, como en otras no, como… como por ejemplo, no, no fue a clase y no se adelantó, no sabía el tema.

Hablante 3[35:29]

Pues a veces nos sentimos un poco relajados si conocemos el tema y todavía nos acordamos, pero nos podemos sentir nerviosos si vemos alguna respuesta que no sabemos. Nos ponemos nerviosos, intentamos buscar, ya sé, intentamos buscar respuesta a ver si le hemos dado otras preguntas o podemos hacer al azar, pero bueno, cambiando un poquito de tema, hablando sobre lo que habló Santiago. Pues sí, a veces a uno lo pone nervioso y mal que la profe esté diciendo así, uno le muestra algo, el examen, tareas y la profe diga, "No, mal." O así gritando, para que todo el todo el salón se entere.

Hablante 4[36:10]

Este, cuando la profesora, el profesor, este, dicen en voz alta la nota de uno. Este, dicen en voz alta la nota de uno. Este, uno siente como miedo, este, con nerviosismo o está templado, pero este, hay esa emoción, o ese miedo que, si tú pierdes, la profesora lo va a decir en voz alta y todos se van a enterar. Pero hay veces que la profesora se lo tienen callado y él es el único que sabe cuánto saco y ya. Pero hay otras veces que lo dicen voz alta a todos. O también hay veces que toca que te cambie el cuaderno tu compañero y, este, que tu compañero te califica a ti y tú calificas a tu compañero, y le tienes que decir al profesor en voz alta la nota o cuanto sacaste.

Henry Machado [36:55]

La siguiente pregunta, eh, dice, ¿Sienten que la evaluación toma en cuenta a todos los estudiantes o solo a los que son más adelantados o juiciosos? Entonces, Ana Sofía.

Hablante 6[37:09]

Eh, hay veces sí, hay veces no. Por ejemplo, eh, una evaluación dice, eh, "dificulta, eh, expresa tu respuesta." O sea, mmm cuando alguien no viene, como me dijo acá el compañero, no, no tiene tiempo hace este adelantarse y entonces no sabe ese tema.

Hablante 7[37:30]

A mí se me hace que es, es como un tema bastante complicado, por lo que tú no estás… De pronto, por ejemplo, yo estoy metida en unas clases que a veces me hace faltar al colegio. Entonces, hace, hoy hace 8 días dejaron una tarea en una clase que ese día no puede venir por una actividad que tuve. Entonces, uno le intenta explicar. Yo le intenté explicar a mi profesora que no vine, que eso ya se me dificultaba mucho y que ningún compañero me quiso pasar nada. Entonces, la profesora dice, "Pero se tenía que adelantar." Entonces, uno como hace para adelantarse un día que no vino y nadie le quiere pasar el cuerno.

Hablante 3[38:13]

Para mí sí, para los más adelantados, porque juicioso no tiene tanto que ver. Porque si tú, por ejemplo, yo falté el lunes, y porque no, no pude ir, o estaba enfermo o me pasó algo, pues si yo falte, entonces, nos dejan tarea, o aprenden nuevo tema y nosotros no nos podemos adelantar porque no tenemos quien nos pueda pasar lo que tenemos. Y concuerdo con Antonella, pues la profe nos groserea, porque, bueno, no sé cómo decirlo, pero se pone grosera, porque uno puede decirle, "Ay, profe, perdóneme, pero es que no puede ir o por esta cosa o lo otro." y la profe nos dice, "Usted debió adelantarse o algo así y nos evita completamente.".

Hablante 2[38:55]

Yo falto mucho, mis compañeros aquí lo saben. Yo falto más que quién sabe qué. Digamos que para mí es difícil, en el tal, porque hubo un tiempo en el que yo estuve malo de la de la pierna, si, me tocó hacerme unos puntitos y nadie me pasaba el cuaderno y me decían, "No hicimos nada, no hicimos nada, no hicimos nada." Y yo le decía, "Ah, no, pues no hicimos nada." Y cuando ya me dicen que sí hicieron algo todas las semanas que falte y yo digo, "No, ya valí." Pero digamos que cuando yo le digo al profe, "Profe, Me adelante" y cuando en una parte no me adelante, digamos, pues la profe dijo, "Ay, usted se tuvo que adelantar, ¿cuánto tiempo tuvo para adelantar? Ay, usted no es responsable." Y ese tipo de cosas, así que como que digamos… Digamos que eso pasa, y que a veces, digamos, a mí en más… y que sí en las evaluaciones a veces solo aplican, como que solo pasan los más adelantados, digamos. Yo no sé por qué, pero cada tema que enseñan en matemáticas, yo ya lo sé porque mi antiguo colegio me enseñaban hartas cosas. Digamos que “ah, abstracción con división”, yo ya lo sé. Así que digamos que solo los más adelantados como que pasan esos exámenes porque ya saben qué tema es y eso.

Hablante 5[40:13]

Lo mismo que dijo mi compañero Santiago, porque cuando uno falta, pues uno intenta hacer lo posible para conseguir lo que dieron ese día. Pero cuando uno va a decirle a la profesora que nadie le paso la materia o algo así, empieza a decirle que ¿cómo es posible?, que tuvo hartos días, ¿o es que usted está enfermo de la mano? Eso es como bajarle el animo

Hablante 4 [40:39]

Este, estoy de acuerdo con lo que dijo mi compañero Santiago y Valeria. Pero hay veces que… que no tener… problemas, si no puede venir o tiene un problema familiar o personal, que uno no puede decir a la profe. Pero la profe no entiende que uno no puede venir o uno estaba haciendo algo de suma importancia y no le quisieron pasar la tarea, o no, no se quisieron estresar con uno de pasarle el cuaderno, la tarea o enviárselo…Este

Hablante 4 [41:26]

Estoy de acuerdo con lo que dice Santiago e Iker porque pues, la profe nos puede… o sea, porque pues nosotros podemos faltar por X razón y eso, o también podemos venir de otro colegio en lo que no sé, no nos enseñaron… Por ejemplo, estoy en otro colegio y ahí no me enseñaron a dividir. El profesor no nos enseñó a dividir.

Henry Machado [41:44]

Bueno, muy bien. Entonces, frente a eso, ¿ustedes qué mejorarían de la evaluación? Puntualmente, ¿ustedes qué mejorarían de la evaluación que hacen en el colegio? Iker.

Hablante 4 [41:53]

Este, restablecer temas y tener una prueba una previa evaluación que no sea de nota, sino de aprendizaje, que le enseñen unos temas y refuercen lo que ha aprendido. Y después de esa oración, ya hagan la definitiva que es para comparar si pasan la materia, y pasan la materia, y pasan el año bien.

Hablante 2 [42:20]

Quiero decir algo que es que la escuela no nos enseña cómo puedes, a cómo actuar en la vida. La escuela solo nos enseña a seguir leyes, a seguir un mundo que ya terminó hace mucho tiempo. La escuela no nos enseña cómo comprar, cómo vender, cómo hacer lo que sea de ventas. La escuela solo nos enseña a seguir las leyes que, de un mundo que ya terminó hace rato. Me gustaría que me mejoraran

eso, que las sumas casi no nos va a ayudar a nada. La geografía no nos va a ayudar a nada. Lo que nos va a ayuda es venta, compra, lo que nos ayude para vivir bien en la… en la vida que estamos destinados a hacer.

Hablante 8 [42:55]

Como dijo mi compañero Iker, hacer como un mini repaso antes de… Yo mejoraría eso, ¿no? Hacer un mini repaso de antes de cada examen, porque, porque… Por ejemplo, el profesor por ejemplo, pone una un tema que ya se vio hace mucho tiempo, y pues a veces lo pone así así de la nada. Entonces para hacer un mini repaso de ese examen para que uno esté más preparado.

Hablante 3 [43:29]

Estoy de acuerdo con lo que dice Iker porque pues, este, necesitamos este… es que no. Estoy de acuerdo con lo que dice Santiago, porque la escuela casi no nos enseña nada mayormente. Pero, aunque con… con Santiago, estoy en una parte de acuerdo y en otra no, porque Santiago dice, "No, las sumas no nos sirven de nada, pero si usted quiere que vendamos o compremos, necesitamos saber sumas para, para contar, por ejemplo, nuestro dinero para comprar o vender".

Henry Machado [43:59]

Eh, Ana Sofía, ¿tú qué mejoraría de la evaluación? ¿Qué se hace en el colegio?

Hablante 6 [44:03]

Hm, yo mejoraría que fueran más respuestas libres, por ejemplo, eh… Es que no sé cómo, cómo decirlo, pero es: argumenta tu respuesta. Cuando todavía no hemos visto ese tema, pero necesitamos como, como dice acá mi compañero Matías, fue temas que vimos hace mucho y pues la mente no da para tanto, ¿sí? Y entonces toca volver a recordar eso, y ellos no nos dan esa oportunidad, entonces yo, me gustaría hacer como… mejoraría que hubiera una anticipación para la evaluación.

Hablante 7 [44:42]

Entiendo, pero entiendo que a veces los profesores no están claros de qué hicieron en cada curso, pero siento que podían mejorar la explicación a las preguntas. Por ejemplo, hace unos meses vimos las fracciones y, digamos, una pregunta que nos ponían, "Haz tal cosa aplicando el término tal." Cuando

nosotros, a nosotros el profesor nos enseñó: "Vamos a hacer este trabajo" y nunca nos dice el término del trabajo que vamos a hacer, entonces mejoraría en parte de eso.

Henry Machado [45:15]

Muy bien, Antonella. Bueno, eh quedan dos preguntas. Una es, ¿a ustedes los hacen partícipes de la evaluación?, ¿Pueden explicar de qué forma? Santiago.

Hablante 2 [45:26]

A veces como que en las, como que en actividades de matemáticas y en ese tipo de cosas. A veces cogen a los niños que no saben, digamos, eh, en… creo que fue ayer o hoy, no me acuerdo, Que, eh, el profe explicó un tema y sacó a una compañera tratando de hacer que aprendiera, pero como que… la expuso en público de que no aprendió nada, digamos. Eh, la compañera no sabía nada, le hizo mal el problema, y el profe digamos como que "Ay, usted usted no aprendió nada, usted fue por andar desconcentrado, no aprendió el tema." Y digamos que eso casi siempre es así, que digamos, digamos, alguien hace bien el temario, la evaluación y lo llama al tablero para que lo haga, solo para que vean que sí estudió, pero alguien lo hace mal, y luego nadie… y luego lo pasa al tablero para que vea que no estudió.

Digamos que eso pasa muchas veces que ponen que solo ponen al tablero y enseñar luego el examen y enseñar lo que pasa, solo para exponerlos de que sí estudió o no estudió, y eso pasa.

Hablante 6 [46:43]

Estoy de acuerdo con lo que dice mi compañero Santiago, porque es que, eh, por ejemplo, en el área de matemáticas, el profesor Pablo ve que… Eh, eh, que hay niños que no están prestando atención y dice, "eh, fulano, pase al tablero". Y trata como de enseñarles, pero a la fuerza. Y después termina, casi siempre termina una frase y dice, "No, eso está mal, no hace nada. ¿Sí ve? preste atención, no me parece".

Henry Machado [47:16]

Okay. Iker

Hablante 4 [47:16]

Pues sí, de acuerdo con lo que Santiago profe, pero también estoy en desacuerdo por lo que el profesor Pablo les enseña, les dice que tienen que hacer, y aun así siguen repitiendo mal y tienen que,

este, esforzarse más por lo que el profesor Pablo intenta enseñarles. Y ellos, no, que no, que no. Y se la pasan molestando a sus compañeros y a las personas que si quieren aprender.

Hablante 5[47:46]

Yo estoy cuando también lo que dijo mi compañero a Santiago porque cuando uno pasa, piensan que uno anda distraído y no viendo lo que explica el profesor, porque a uno también le queda difícil. Aunque uno vea como están explicando, uno también se lo olvida o le queda difícil lo que el profesor dijo. O cuando los pasan al tablero a ver que haga, que haga una operación, unos lo hacen mal y también lo expone delante de todos, que no aprendió nada. Y frases del profesor de matemáticas, dice, que, si no entienden algo, que vaya y digiéramos. Pero cuando uno le dice, ¿hace una fila? (eso dice la entrevistada), nos dicen que vamos mal y ellos se escuchan, y dicen que a uno como le da pena, como no aprender nada de, sobre el tema.

Hablante 3 [48:48]

O sea, no estoy completamente en desacuerdo con lo que dijo Santiago, pero estoy un poquito desacuerdo. Porque realmente eso es como medio un castigo para los que no están prestando atención, pero también estoy un poquito de acuerdo, porque puede que alguno sí estaba prestando atención, pero no haya entendido del todo y no lo ha hecho.

Hablante 2 [49:04]

Castigarlos, ¿de qué manera?

Hablante 3 [49:07]

De que, de la manera pues que ellos no están prestando atención, están jugando con X fulano atrás del todo.

Hablante 2 [49:13]

¿De que los humille?

Sí. O sea, o sea, no, no que de los humille, sino que me refiero que, pues para que sepa, para que se ponga a estudiar, para que se ponga pilas, porque supo que no puedo hacer eso, entonces para que se ponga pilas a aprender lo que están hablando.

Hablante 2 [49:32]

Pero el profesor como que se le debería decir, como que le diga en privado, usted presta atención que no aprenda nada, no que lo pase al tablero que enseñe algo que no sabe.

Hablante 7 [49:39]

Estoy en un tipo de desacuerdo con la respuesta de mi compañero Alejandro, porque entiendo que los niños no estén prestando atención, y que bueno, los pasen al tablero o algo para que resuelvan un ejercicio que digamos, ellos están jugando, pero no veo la necesidad de que los profesores digan, "Sí, ve usted no usted no presta atención, solo por jugar. Usted es de los peores estudiantes, eh… Usted nunca ha sido bueno para esto." Siento que no es como un tipo de castigo bueno, porque los niños no prestaron la atención, que les llame la atención, que los mande a sentar o que, por ejemplo, hay profesores que los compañeros no prestan atención. Y los ponen sentados en su puesto para que pongan atención y no puedan hablar con los compañeros.

Henry Machado [50:29]

¿vas a decir algo, Valeria?

Hablante 5 [50:29]

Yo tampoco estoy de acuerdo con lo que dijo él, porque, castigarlos de esa forma, no es castigarlos así. Porque a veces cuando lo pasan, los profesores también lo saben, en una… la pena que pasamos nosotros. Entonces mejor los llaman y decirle, intenta repasar para que pases el tema.

Hablante 2 [50:07]

Quiero preguntar cómo puedes algo que es lo que dije anteriormente, digamos que cuando alguien falla, cuando alguien falla un examen, digamos que dicen, "Ah, él es el más inteligente de toda la clase solo porque ganó el examen." Y eso a veces, muchas veces no es verdad, porque yo, digamos, yo soy bueno en sociales, pero otra persona es buena en educación física, otra persona es buena en artes o tal cosa. No soy el más inteligente, solo en la asignatura en la que me dice el profesor, no de todas las clases.

Hablante 6[51:32]

Yo estoy en acuerdo y desacuerdo con mi compañero Iker, porque es que eh, o sea, no estoy… O sea, estoy en desacuerdo y de acuerdo, pero, por ejemplo, no necesariamente tienen que recibir un castigo, porque es que a los niños que son especiales, o sea, o son especiales que tienen un retraso mental, eh, se les dificulta mucho en entender las cosas. Y entonces, eh, no necesariamente tiene que ser castigo, pero, por ejemplo, para los que recochan y hablan, así como que juegan así en clase, sí debería ser un castigo. Por ejemplo, eh, o sea, no quiero funar, pero Camila, eh, es una niña muy fastidiosa, y entonces el profesor a todo rato la está pasando. Y también la está regañando.

Hablante 7 [52:24]

Siento que como es mi compañera, no es por intentar decirle algo, pero yo, a mi compañera Camila, en la mayoría de las asignaturas casi no presta atención. Por ejemplo, se me hace injusto que, por ejemplo, en clase de educación física, ella casi no hace los ejercicios, se la pasa jugando, a veces nos prestan pelotas de baloncesto y… se la pasa jugando, la tira. En vez de hacer los ejercicios como nos los ponen a hacer, se va a jugar a otras áreas donde no nos permiten. Y se me hizo injusto una vez porque la compañera es muy buena corriendo, pero sí, es bastante alta. Entonces, no alcanzan… eh, otros que no tienen la posibilidad de correr así tan rápido y son buenos en otros ejercicios, pues hace unos… no me acuerdo hace cuánto, pero tuvieron unos compañeros que ir al parque Fontanar para presentar una prueba. Entonces, a ella la pasaron porque corría muy rápido. Pero a otras compañeras, por ejemplo, Carol, ella pasó, pero ella tenía una forma especial de hacerlo. Y hay otro compañero que se llama… No, creo que se llama, Daniel, que trabaja bien a veces y corre a veces. A veces yo lo veo que corre bien y tiene buen rendimiento.

Entonces, a pesar de tener buen rendimiento, a veces no le gana y dice que no va a hacer nada, y se ha ganado varias anotaciones en el observador por no querer hacer los ejercicios. Entonces, una cosa es que él sea muy bueno corriendo y no lo quiera el profesor fomentar, a que su buena capacidad de correr, le sirva, y en cambio lo deje hacer perder la materia, y así hace perder la materia.

Hablante 3[54:13]

Quería justificar mi respuesta porque he visto que varios están de desacuerdo. Me refería a que, o sea, sí, como dice Ana María, pues, o sea… Sofía, Ana Sofía. Que es un poco injusto porque pasa los, pasa los especialitos, y pues ellos les cuesta un poquito aprender, a aprender los temas acá, ponérselos en la cabeza, ya que ellos piensan un montón de cosas más, y pues, lo que yo me refería era pasarlos al tablero así pues para que aprendan sobre el tema.

Por ejemplo, si ellos… Por ejemplo, estamos aprendiendo divisiones y ellos no están prestando atención, están hablando con fulanito atrás. Ellos, en vez de cambiarlos de puesto, porque ellos yo sé que ellos siguen hablando, porque solo cambiarlos de puesto para ellos no no es nada. Entonces, me refiero a que pasarlos al tablero y que ellos sepan que tienen que prestar atención, porque si no, lo pueden volver a pasar y no van a saber que, no van a saber que pueden hacer o qué tienen que hacer en el tablero.

Hablante 2[55:14]

Pero pues no, no, o sea, es mejor decirle "Venga, usted preste atención". No pasarlos al tablero a que pasen vergüenza. Entonces, mejor hablarles en primado, y no… que no pasen vergüenza al pasarlos al tablero. Que no pasen vergüenza porque muchas veces los niños, los niños como que se burlan de la persona que no aprendió.

Hablante 6[55:37]

Eh, lo mismo pasa… eh, también estoy de acuerdo con Santiago, pero lo mismo pasa también con los niños. O sea, solo entre niños también. Los humillan… Por ejemplo, esto ya se sale del tema, porque eh, es como un olor físico, en lugar de decírselo en privado. Tengo una compañera que es así, que se llama Paula y dice, "Uy, este niño huele a chucha, este niño huele a tal cosa." Sí, así.

Hablante 7[56:05]

Como mi compañera decía, que hay niños que son especiales. He de decir que nuestro curso hay más de dos especiales, pero el que más se recalca es Julián, que él tiene una una discapacidad para hablar y a veces yo siento que él utiliza ese tipo de capacidad para no trabajar nada en clase. Él puede hablar y hacer lo que quiera, y si él se lo dice, pues se pone a hacer lo que quiera, pero no, se pone a correr en el salón y el profesor lo regaña varias veces en las clases. No importa qué clase sea, siempre lo regaña. Eh, porque… Eh, se lo pasa jugando.

Como dice mi compañera, sí, Paula es una compañera que, por ejemplo, le dice las cosas… Por ejemplo, a veces ha hecho… una vez casi hizo llorar a un compañero llamado Julián, que es el que te acabo de mencionar. Y hizo que reaccionara de una manera que le quisiera pegar a Paula, porque le dijo, "Qué niño espacialito, que usted solo puede juntarse con los niños chiquitos, que usted no sabe hacer nada, qué tan feo, que gas." Entonces, el niño reaccionó y le iba a pegar. Entonces yo estaba con ella, y pues no le pegó, pero casi le pega, y la compañera no entiende y sigue tratando mal a los niños.

O también hay un compañero que es muy desaseado y le dice, "Ay, niño, lávese bien porque usted es muy cochino, huele a feo, es más raro, no sé qué, no sé qué, y los trata mal siempre a él que puede.

Hablante 7[57:24]

Me refiero a que pues… Santiago, mira, es que yo lo digo porque, para que ellos, ellos aprendan, porque no quieren volver a pasar vergüenza, a que aprendan sobre el tema para no volver a pasar vergüenza.

Y hablando sobre la sobre lo que mi compañera Antonela está hablando, pues sí, hay un niño especial así, que se llama Julián y que cuando uno le dice, "No", no hace caso, bla bla bla. Y pues, Paula, siendo sincero, siendo sincero, ella no sé por qué, pero ella siempre anda diciendo cosas sobre los demás, lo dice en voz alta, les dice esto, lo otro, les dice insultos y a ella no le importa, pero a veces he visto que ellas le dicen cosas mínimas o le hacen cosas mínimas y ella se pone a llorar.

Henry Machado [58:06]

Bueno, pero yo quiero que, eh, se centren más en esto. Acá es donde cuando se le hace la pregunta, ¿a ustedes los hacen participar de la evaluación? es que yo le diga a Matías, "Bueno, Matías, ¿cómo, eh, tú te puedes evaluar?" ¿Sí los hacen partícipes de esa forma o ustedes han tenido que, si han participado en su evaluación cada vez que le sacan, eh, una valoración? Iker.

Hablante 4[58:42]

Sí, el profesor Pablo, si nos deja participar y…

Henry Machado [58:47]

Y de ¿De qué forma?

Hablante 4 [58:48]

Este, hay veces este con lo que me ha dicho mi compañero, Santiago y Alejandro. Hay veces que hay compañeros que tienen problemas para resolverlo, y los excluyen, o los dejan pasar, así como así, pero uno que se esfuerza, tenga dificultades, y uno le pregunta al profesor que si le explica, y no le explica. Entonces hay que ponerlos que…

Hablante 2 [59:20]

Entonces, tengo dos cosas. En mi antiguo colegio como que, al terminar una evaluación determinada de un periodo, cuando calificaban notas, la profe nos decía sí una autoevaluación, que era calificarnos del uno al diez, como nos comportamos en ese periodo. Del diez al cien, como nos comportamos en ese periodo. Nosotros nos poníamos cualquier nota, pero si la profe creía que “ay no, usted no hizo ningún examen, las tareas, no hizo bien tal cosa”, yo le bajo la nota en su autoevaluación.

Digamos, yo me puedo decir 100, pero si soy muy juicioso, si me puedo decir bien 100. Digamos si yo soy muy desjuiciado, como digamos… había un niño en mi antiguo colegio que se llamaba Gerónimo López. Y ese ese niño era muy desjuiciado. Me acuerdo que una vez rompió una ventana, una lámpara con el balón. Y Digamos que en clase de matemáticas le dijeron autoevaluación y el niño llega y dice, "100”, dice. Y la profesora le dice, le llega y le dice, "No, usted le pongo 50. Menos debería poner, pero 50 porque… porque así se ha comportado en todo el periodo."

Digamos, y lo segundo era, eh pues para contestar lo que dijo. Digamos que, él dijo que digamos que, que para que aprenda el profe en vez de decirle, "Pasa el tablero para humillarlo, para enseñarle que… para humillarlo, para enseñarle a los estudiantes que no estudio, debería llegar después de las clases y decirle, "Oiga, preste atención que le meto un observador o algo." Pero no humillarlo enfrente de todos porque mucha gente es burlona, muy burlona.

Hablante 5 [01:01:13]

Okay. Eh, el profe Pedro Si incluye, por ejemplo, a los niños, en las evaluaciones porque él no hace evaluaciones… él las hace vocal, él no las hace como una hoja así. Eh, sí. Entonces, él, eh… dice, eh, a los niños especiales sobre todo dice, ¿eh “How do you?" así, cosas así, etcétera, ¿sí? Eh, también, eh, él hace partícipe a todos los niños. Pero otra cosa es que los niños no quieran participar, y otra muy distinta es que no los dejen participar.

Henry Machado [01:1:50]

¿Pero participar de la evaluación también del profesor Pedro?, ¿De qué forma?

Hablante 5[01:1:50]

Es que no sé cómo explicarlo, pero es como una forma, eh, incluye a todo el mundo. A todo el mundo le pregunta, pero excepto a los inteligentes, porque él sabe que saben la respuesta

Hablante 7[01:02:09]

y que le va a adelantar bastante respuesta. Por ejemplo, hay compañeros que con solo una respuesta incentivan a los demás a cómo responder, digamos, sus próximas evaluaciones porque casi siempre pregunta lo mismo a las personas. Entonces, uno a veces responde, y entonces ya uno dice eso, y empiezan los temas así. Entonces, él le da como el mérito a la otra persona de que lo hizo bien, cuando esa persona solo se estaba copiando.

Hablante 3[01:02:34]

Eh, sí, también siguiendo hablando del profe Pedro, pues él, mayormente incluye a todos en sus evaluaciones, menos por dar un ejemplo a mí, porque pues yo sé inglés, bastante. Entonces, él lo que hace siempre. Todos los días, todos los días, no me… no es… para mí no es culpa del profesor de que la gente no aprenda, o que no participe en las evaluaciones, porque el profesor casi todos, todos los días, dice la misma pregunta: "How are you?" Así, cosas, ¿cómo estás? Hola, ¿cuál es tu nombre? ¿Cuántos años tienes?, ¿Cómo estás hoy?

Y pues él siempre hace esas preguntas a la gente, y pues las hace un montón de veces, para mí ya todo el mundo ya debería haberse aprendido de memoria que puede responder y todo. El profe pone en el tablero, "Ah, mira, puedes responder esto, mira, así, esa respuesta." Y los… Y los chicos siempre toman esa clase como descanso, o sea, porque siempre que el profe pregunta, ellos se quedan como callados.

El profe también dice, "Pueden decir I don't know si no saben que de qué estamos hablando o no saben cómo responder". Y los tipos les preguntan y se quedan… Entonces, pues diría que, mayormente, para mí, con el profe Pedro participamos mayor, participamos mucho, en las evaluaciones, pero, pero también depende de nuestros compañeros que son desjuiciados y pues no quieren, no nos dejan hacer las actividades. Bueno, hasta aquí llegamos.

Henry Machado [01:03:57]

Bueno, hasta aquí llegamos. Muchas gracias por participar en… en esta, en este grupo focal y cerramos ya la, la participación.

SÍNTESIS CURRÍCULAR AUTOR



HENRY ALEXANDER MACHADO ÁVILA, es un ciudadano de nacionalidad colombiana, que actualmente, es docente de la Secretaría de Educación de Bogotá-Colombia, en las áreas de básica primaria. Es Licenciado en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" Colombia (2004); Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad La Sabana- Colombia (2014); Magíster en Liderazgo y Dirección de Centros Educativos en la Universidad de la Universidad La Rioja UNIR de España (2021). Actualmente, doctorante en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL. Con una experiencia de veintitrés (23) años en el sector educativo apoyando las áreas de Lenguaje y Literatura, y orientando a la comunidad educativa en nuevos procesos integrales y de participación para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa.

Perfil: https://orcid.org/0009-0002-3605-4230
Correo electrónico. hmhenrymachado2023@gmail.com

SÍNTESIS CURRÍCULAR TUTOR



Ernesto Elías De La Cruz Sánchez. Profesor en Biología y Ciencias Generales, UPEL-IPC.1985. Posgrado en Evaluación Educacional, IPMJMSM 1991. Magíster en Educación, mención Sistema Educativo. UBA 2000. Doctor en Educación UPEL-IPC-2012. Postdoctorado en Educación Latinoamericana y el Caribe RIEAC, 2017. Postdoctorado en Currículo, UPEL-2020. Profesor Titular en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)- I.P.M." José Manuel Siso Martínez"; jefe de la Unidad de Evaluación del Rendimiento Estudiantil. UPEL-I. P. M."J. M. Siso Martínez.1999-2003. Jefe del Departamento de Ciencias Naturales y Matemática. UPEL-I. P. M. "J. M. Siso Martínez" 2003-2006. CONABA. Profesor Meritorio Nivel III, 2004; PEII, Investigador "B" 2012-2013 / "A-1" 2014-2018. *Coordinador de la Línea de Investigación* en Educación Alimentaria y Nutricional IPMJMSM. Adscrito a la Línea de Investigación "Estudio y Evaluación de la Creatividad. Doctorado-IPC. Miembro de la *RED ICEAN*. Red de Información y Comunicación en Educación Alimentaria y Nutricional para América Latina y el Caribe (agosto-2015- actualmente). *Autor* en los últimos 10 años de 24 publicaciones entre libros (5); capítulos de libro (7) y artículos en revistas (12) a nivel nacional e internacional, arbitradas e indexadas, con otras 3 publicaciones aún en imprenta asociadas al tema de la educación alimentaria y nutricional (pedagogía de la alimentación, políticas públicas, cultura alimentaria y formación docente). Ponente en eventos a nivel nacional (10), a nivel internacional (3). Asesor: Instituto Nacional de Nutrición (proyecto colección de libros Nutriendo Consciencias 2012, y la propuesta de diseño curricular en alimentación y nutrición para el Sistema Educativo Venezolano 2014). Fundación Bengoa en el Proyecto "*Lonchera de mi hijo.org.ve*", 2013. Investigador auxiliar del proyecto internacional sobre cultura y política latinoamericana 2016-2017(UNIMET, Venezuela; Universidad de Puebla y Universidad de Nuevo León, México; y Universidad del Externado, Colombia). Docente invitado en cátedras de Postgrado en Enseñanza de la Biología (UPEL-IPC), Situaciones de Riesgo Socio-Naturales (UPEL-IMPM), Evaluación Educacional y Estrategias de Aprendizaje (UPEL-IPMJMSM), Epistemología y Pensamiento complejo (UPEL-IMPM). Participación en proyectos de Investigación: Responsable 3: con financiamiento 1 (FONDEIN-UPEL), concluidos 1, en proceso 1; como co-investigador 1. Tutor y jurado de diversos trabajos de grado (Maestría-Doctorado) nacional e internacional y de ascenso en el campo de la evaluación educacional, la creatividad y la educación alimentaria. Árbitro en 11 revistas de investigación (7 internacionales y 4 nacionales en los últimos 5 años)

Unidades curriculares a facilitar: Pedagogía de la alimentación y salud escolar**,** ciencias naturales en educación inicial, investigación educativa y evaluativa.
Áreas de conocimiento. Educación alimentaria y nutricional, salud, creatividad, formación docente, evaluación e investigación educativa.
Perfil: https://orcid.org/0000-0002-0197-331X
Correo electrónico. ernestoeliasdelacruzsanchez@gmail.com
ernestodelacruz0203@yahoo.es. Telf. 0414-1290903