



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Formación docente



RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en
Ciencias de la Educación**

Autora: Sánchez Ibargüen, Sandra María

Tutora: Useche, Lucy Thamara

San Cristóbal, abril del 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Formación docente



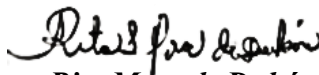
ACTA

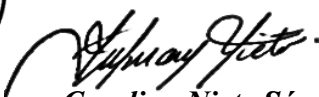
Reunidos el día viernes, ocho de mayo de dos mil veintiséis, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **Henry Dorian Castillo Sayago, Rita Mora de Dukón, Marvelis Gómez Navarro, Zulmary Carolina Nieto Sánchez y Lucy Thamara Useche** (Tutora), Documentos de Identidad N° V.-10177814, V.-4629909, V.-9216118, V.-9463391 y V.- 9246946 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: “**Resignificación de la Práctica Evaluativa Docente en la Educación Media**”, presentado por la ciudadana: **Sandra María Sánchez Ibargüen**, Pasaporte No. **BF329265**, como requisito parcial para optar al título de **Doctora en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO**, por constituirse en un aporte significativo desde lo teórico y metodológico innovador que resignifica la evaluación como un proceso pedagógico en tránsito, promoviendo enfoques integrales y dialógicos que fortalecen la justicia educativa y la identidad territorial del Chocó en la educación media, en fe de lo cual firmamos.

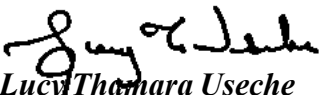

Henry Dorian Castillo Sayago
V.-10177814


Marvelis Gómez Navarro
V.-9216118




Rita Mora de Dukón
V.-4629909


Zulmary Carolina Nieto Sánchez
V.-9463391


Lucy Thamara Useche
V.- 9246946
Tutora

AGRADECIMIENTOS:

A Dios Todopoderoso por darme la vida la fortaleza sacar adelante este proyecto en medio de un momento difícil de en mi existir.

A mi asesora de tesis, la Dra. Lucy Thamara Useche, por su paciencia, experiencia, sabias orientaciones y apoyo incondicional para materializar este proyecto, su guía me ayudó a tener claridad meridiana y motivación para la realización de esta tesis y superar los desafíos, sin lugar a dudas fue una de las mejores maestras que he tenido.

Al Doctor Henry Yeferson Perea Ibargüen, por ayudarme en momentos críticos, claves y apoyarme siempre en oración cuando aparecían las espinas en el camino y las fuerzas se me agotaban, conocerlo fue una gran bendición.

A mis profesores de la Universidad y jurados, mi reconocimiento e infinitas gracias por las orientaciones y conocimientos impartidos durante mi proceso de formación.

A mi sobrino Elám Francisco Perea Asprilla a quien quiero como a un hijo, por su apoyo en momentos que lo necesité.

A todos, les agradezco profundamente por ayudarme a caminar esta ruta un poco difícil, de todo corazón muchas gracias.

DEDICATORIA

A Dios que nunca me ha desamparado y me fortalece todos los días cuando la incertidumbre me quiere abatir.

A mi Madre y mis tres grandes amores: Andrés Felipe, Adrián Camilo y Sara Sofía, ellos son la razón por la que me levanto día tras día con ganas de superarme.

A Jairo, quien en algún momento de mi existencia fue el instrumento que Dios usó para darme el primer impulso y comenzar este hermoso camino de la academia.

A mi hermana Angélica por estar siempre conmigo apoyándome

A los hermanos en la fe y todos quienes siempre oran y se preocupan por mí.

A mis amigas del alma, Carmen Iris, Mercedes, Yunny del Carmen.

A mi gran amigo y ayuda espiritual Henry Yefferson, quien no me desamparó en ningún momento, me apoya y anima siempre a perseverar en la fe con espíritu resiliente.

A tres personas maravillosas y muy especiales en mi vida diaria: Luis Alfonso, Luz Adriana y Nancy de Jesús, ellos me acogieron y me animan a continuar en el camino de la vida.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS:	3
DEDICATORIA	4
RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I	14
EL PROBLEMA	14
Acercamiento a la realidad de estudio	14
Enfoque ontológico	20
Propósitos de la Investigación	27
<i>Propósito integrador</i>	27
<i>Propósitos concretos</i>	27
Justificación de la Investigación	27
CAPÍTULO II	30
MARCO TEÓRICO	30
Estudios previos	30
Teoría de entrada	33
<i>Teoría sociocultural de Vygotsky: relación de zona de desarrollo próximo (ZDP) y evaluación Integral</i>	33
Aspectos Teóricos Referenciales	38
<i>Perfil del docente formado desde la perspectiva de la evaluación integral</i>	38
<i>Fundamentos teóricos en la normatividad educativa en relación con la práctica evaluativa docente</i>	40
CAPÍTULO III	48
EL MÉTODO	48
Naturaleza de la Investigación	50
Contexto y Escenario	51
Método	52
<i>Fases de la aplicación del Método</i>	53
Informantes clave	55
Técnicas de recolección de información	55
Técnica para el Análisis e Interpretación de la Información	56
Criterios de rigurosidad científica	57
CAPÍTULO IV	60
SISTEMATIZACIÓN, HALLAZGOS Y ANÁLISIS	60
Síntesis Conceptual	60
Análisis Momento I Teorización	62
Unidad de Información: Prácticas evaluativas	63
<i>Unidad de Información: Prácticas evaluativas</i>	63
<i>Categoría: Caracterización de prácticas evaluativas docentes</i>	68
<i>Código: Enfoques teóricos de la evaluación</i>	68
<i>Código: Instrumentos y técnicas utilizados</i>	72
<i>Código: Criterios y comunicación de resultados</i>	76

<i>Código: Uso reflexivo de instrumentos</i>	78
<i>Código: Retroalimentación como aprendizaje continuo</i>	82
<i>Categoría: Finalidad y sentido de la evaluación</i>	88
<i>Código: Participación del estudiante en la evaluación</i>	90
<i>Código: Coherencia entre propósito y método evaluativo</i>	94
<i>Unidad de Información: Concepciones Evaluativas</i>	98
<i>Categoría: Concepciones docentes sobre la evaluación integral</i>	101
<i>Código: Prácticas evaluativas en el aula (técnicas, integración y retroalimentación)</i>	104
<i>Código: Concepciones epistemológicas sobre “evaluar para aprender”</i>	107
<i>Código: Contraste evaluación integral vs. tradicional</i>	110
<i>Código: Integración de componentes cognitivos, actitudinales y procedimentales</i>	113
<i>Categoría: Desafíos y limitaciones institucionales</i>	119
<i>Código: Fundamentos pedagógicos de la evaluación</i>	122
<i>Código: Innovaciones y deseo de cambio</i>	124
<i>Código: Factores que limitan la evaluación integral (tiempo, formación, cultura institucional)</i>	126
<i>Código: Estado actual y proyecciones Estado actual y proyecciones</i>	128
<i>Momento II de Teorización</i>	135
CAPÍTULO V	146
APROXIMACIÓN TEÓRICA EMERGENTE	146
<i>La configuración institucional de la transición evaluativa hacia prácticas reflexivas e innovadoras</i>	146
<i>Condiciones estructurales que configuran la práctica evaluativa</i>	152
<i>Estrategias docentes e hibridación evaluativa</i>	152
<i>Consecuencias pedagógicas y límites de la transformación evaluativa</i>	153
<i>Condición para la consolidación de la evaluación integral</i>	155
<i>Evaluación como práctica pedagógica en tránsito</i>	156
CAPÍTULO VI	159
ANEXOS	172

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Resumen del Perfil del docente formado en evaluación integral.....</i>	39
Tabla 2. <i>Sistema Emergente de Categorías a la UI. Prácticas Evaluativas Momento I. Teorización.....</i>	63
Tabla 3. <i>Síntesis del Momento I - Unidad de Investigación Prácticas evaluativas.....</i>	98
Tabla 4. <i>Sistema Emergente de Categorías a la UI. Concepciones Evaluativas Momento I. Teorización.....</i>	99
Tabla 5. <i>Síntesis del Momento I - la Unidad de Información UI2 Concepciones evaluativas.....</i>	134
Tabla 6. <i>Síntesis Momento II teorización.....</i>	135

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. <i>Categoría: Prácticas evaluativas docentes.....</i>	68
Gráfica 2. <i>Categoría: Finalidad y sentido de la evaluación.....</i>	88
Gráfica 3. <i>Concepciones sobre Evaluación Integral.....</i>	101
Gráfica 4. <i>Desafíos y limitaciones institucionales.....</i>	119
Gráfica 5. <i>Articulación conceptos emergentes hacia concepto abarcador UI1 Prácticas Evaluativas.....</i>	136
Gráfica 6. <i>Articulación conceptos emergentes hacia el concepto abarcador UI2 Concepciones evaluativas.....</i>	141
Gráfica 7. <i>Constructo Teórico Emergente: La Configuración Institucional de la Transición Evaluativa hacia Prácticas Reflexivas e Innovadoras.....</i>	158



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL
Doctorado en Ciencias de la Educación
Línea de Investigación: Formación docente



RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA

Tesis presentada como requisito parcial para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación

Autora: Sandra María Sánchez Ibargüen

Tutora: Lucy Thamara Useche

Fecha: abril de 2026

RESUMEN

La presente investigación doctoral se planteó como propósito abarcador: Generar un constructo teórico sobre la resignificación de la práctica evaluativa docente en la educación media de las instituciones educativas del departamento del Chocó. El estudio se fundamentó en la teoría sociocultural de Vygotsky y en principios de justicia epistémica, reconociendo la diversidad étnica, cultural y territorial del contexto investigado. Metodológicamente, se enmarcó en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, con acceso de la información De campo. El método seleccionado fue el fenomenológico con las fases Husserlianas para su procedimiento, los informantes fueron cinco (5) docentes a los que se aplicaron la entrevista y observación con su respectivo guión para la recogida informativa. Asimismo, el análisis de la información se realizó mediante la técnica: método de comparación constante (MCC) la cual integró, la codificación y categorización en una construcción inductiva de conceptos emergentes. Como resultado del procesamiento analítico emergió el constructo teórico: *Configuración institucional de la transición evaluativa hacia prácticas reflexivas e innovadoras*, el cual concibe la evaluación como una práctica pedagógica en tránsito y propone cinco dimensiones: condiciones estructurales que configuran la práctica evaluativa; estrategias docentes e hibridación evaluativa; consecuencias pedagógicas y límites de la transformación evaluativa; condiciones para la consolidación de la evaluación integral; y evaluación como proceso pedagógico dinámico y situado. La investigación aportó fundamentos teóricos y orientaciones formativas para fortalecer la evaluación integral desde una perspectiva humanizadora, inclusiva y territorialmente contextualizada.

Descriptor: prácticas evaluativas, docente, evaluación formativa e integral, educación media.

INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa constituye uno de los procesos más complejos, sensibles y determinantes del quehacer pedagógico. Lejos de limitarse a la medición del rendimiento académico, la evaluación orienta la toma de decisiones didácticas, regula la enseñanza, retroalimenta el aprendizaje y configura, en gran medida, las dinámicas relacionales dentro del aula. No obstante, a lo largo de la historia de los sistemas educativos latinoamericanos, la práctica evaluativa ha estado, predominantemente, asociada a enfoques tradicionales centrados en la cuantificación de resultados, la clasificación de los estudiantes y la certificación de logros mediante escalas numéricas. Esta visión reduccionista ha contribuido a consolidar culturas escolares donde evaluar equivale a calificar y donde el error es interpretado como fracaso; más que como oportunidad de aprendizaje.

En el contexto colombiano, la normativa educativa vigente ha incorporado progresivamente estos postulados. La Ley General de Educación (1994) establece que la evaluación debe orientarse al desarrollo integral del estudiante, atender no solo a los aspectos cognitivos, sino también a las dimensiones éticas, sociales, afectivas y culturales. Posteriormente, los decretos reglamentarios han reforzado la necesidad de concebir la evaluación como un proceso formativo, participativo y coherente con el Proyecto Educativo Institucional. Sin embargo, pese a la claridad conceptual del marco normativo, en la práctica persiste una distancia significativa entre el discurso legal y la realidad evaluativa en las instituciones educativas.

Esta brecha se hace particularmente evidente en territorios históricamente marginados como el departamento del Chocó, donde confluyen profundas desigualdades estructurales, limitaciones en infraestructura educativa, escasas oportunidades de formación continua para el profesorado y una riqueza cultural que no siempre encuentra reconocimiento en las dinámicas escolares. En muchos establecimientos educativos de educación media, las prácticas evaluativas continúan reproduciendo esquemas centrados en pruebas escritas acumulativas, exámenes memorísticos y sistemas de

calificación que privilegian la homogeneización por encima de la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje.

El Chocó representa un territorio de enorme complejidad y potencial pedagógico. Su diversidad étnica y cultural, conformada por comunidades afrodescendientes, indígenas y mestizas, constituye un patrimonio epistémico que desafía los modelos tradicionales de enseñanza y evaluación. Sin embargo, dicha riqueza cultural ha sido, frecuentemente, invisibilizada por enfoques educativos estandarizados que no dialogan con las realidades locales. En este escenario, la evaluación no puede concebirse como un simple instrumento técnico, sino como una práctica ética y política que incide directamente en la construcción de identidades, en la autoestima académica y en las oportunidades de permanencia y éxito escolar.

La resignificación de la práctica evaluativa docente exige, por tanto, transformar los procesos de formación del profesorado. Diversos estudios han señalado que las concepciones evaluativas de los docentes están profundamente arraigadas en sus propias experiencias escolares y en modelos tradicionales internalizados (Tobón, 2013). Sin una formación sólida en evaluación formativa e integral, resulta difícil modificar prácticas arraigadas en la cultura institucional. En ese sentido, resignificar la práctica evaluativa docente en la educación media del Chocó implica, por tanto, asumir un compromiso con la justicia educativa y la equidad territorial. Significa reconocer que evaluar no es un acto neutral, sino una acción que puede reproducir exclusiones o, por el contrario, promover procesos emancipadores. Desde esta mirada, la evaluación integral se posiciona como una alternativa transformadora, orientada a valorar no solo los resultados alcanzados, sino también los procesos, los esfuerzos, las mediaciones y las condiciones contextuales que intervienen en el aprendizaje.

En este marco, el objeto de estudio de la presente investigación doctoral se centra en la resignificación de la práctica evaluativa docente en la educación media, con el propósito de generar un constructo teórico contextuado, pero que, además, su procesamiento analítico permita una teorización emergente, inductiva con nuevas

conceptualizaciones que sirvan al propio contexto de estudio y poder ser referente a otros investigadores doctorales.

Metodológicamente, la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, crítico e interpretativo, que privilegia la comprensión profunda de significados, experiencias y prácticas. Se parte del reconocimiento de que las concepciones evaluativas no pueden ser reducidas a indicadores cuantificables, sino que deben explorarse a través del diálogo, la observación reflexiva y el análisis contextual. Las técnicas de recolección de información incluyen entrevistas en profundidad, observación de prácticas evaluativas, permitiendo triangulación y rigurosidad científica en la interpretación de los hallazgos.

La relevancia de esta investigación se manifiesta en múltiples niveles. En el plano pedagógico, aporta fundamentos teóricos para fortalecer la práctica evaluativa docente desde una génesis de evaluación integral. En el plano social, contribuye a la equidad territorial y al reconocimiento de la diversidad cultural del Chocó. En el plano científico, ofrece una aproximación situada que amplía el debate sobre evaluación educativa desde contextos históricamente excluidos del centro de producción académica.

En síntesis, esta investigación doctoral constituye una apuesta académica y ética para la cultura evaluativa en la educación media, al reconocer que evaluar es un acto profundamente humano que debe orientarse a la dignificación del aprendizaje y a la construcción de justicia educativa. La resignificación de la práctica evaluativa docente se proyecta como un camino hacia una educación más reflexiva, inclusiva y socialmente pertinente, en coherencia con los desafíos contemporáneos y con las particularidades territoriales del departamento del Chocó.

Desde esta introducción, el informe de Tesis Doctoral que se presenta, se despliega en los siguientes capítulos: el primero, CAPÍTULO I, EL PROBLEMA, expone el acercamiento al objeto de conocimiento, los propósitos de investigación y justificación de la investigación; el segundo, CAPÍTULO II, MARCO TEÓRICO, proporciona la revisión de la literatura, incluye estudios previos, teorías de entrada que sustentaron el recorrido investigativo y aspectos teóricos referenciales; el tercero, CAPÍTULO III, EL

MÉTODO, esboza el enfoque epistemológico del método que incluye el paradigma y la naturaleza de la investigación, método adoptado y técnicas de recolección y análisis de la información; el cuarto, CAPÍTULO IV, SISTEMATIZACIÓN, HALLAZGOS Y ANÁLISIS, presenta el procesamiento y disquisición hacia la teorización; y el quinto, CAPÍTULO V, APROXIMACIÓN TEÓRICA EMERGENTE, presenta el aporte teórico derivado del análisis e interpretación de los datos. Se incluyen VERDADES PROVISIONALES, implicaciones educativas y recomendaciones para futuras investigaciones. Finalmente, se presentan las REFERENCIAS y los ANEXOS.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Acercamiento a la realidad de estudio

La educación en Colombia es definida en la Constitución Política (1991) como un derecho y deber en cabeza de todas las personas y es considerada como una responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia. Así pues, este derecho constitucional debe ser necesariamente entendido como complementario de otros derechos fundamentales y principalmente de los derechos fundamentales de los niños.

Por otro lado, León (2007) concibe la educación como:

Un intento humano racional, intencional de concebirse y perfeccionarse en el ser natural total. Este intento implica apoyarse en el poder de la razón, empleando recursos humanos para continuar el camino del hombre natural hacia el ser cultural. Cada ser humano/hombre/mujer termina siendo a través de la educación una cultura individual en sí mismo. (p.599).

Lo anterior implica que, desde la educación se deben formar individuos capaces de hacer aportes sustanciosos a la transformación social sin perder de vista su cultura y su contexto. De ahí que, De Zubiría (2024) expresara, que la tarea de la educación es formar mejores humanos, es decir, formar individuos que piensen mejor, que se comuniquen mejor, y que convivan mejor. Por eso, es importante tener en cuenta que la educación está presente durante toda la vida de los seres humanos si se tiene presente que su objetivo es desarrollar la formación integral de las personas.

Así, la educación actual promueve un modelo de formación de individuos capaces de aportar a la solución de los problemas sociales de su entorno; por eso, es muy importante que desde la educación se forjen procesos que partan del contexto de los educandos para que se facilite la aprehensión del conocimiento, de las habilidades y los

valores, los cuales son los ejes fundamentales en el proceso docente educativo, por eso es importante no olvidar que, la educación promueve la adquisición de conocimientos y habilidades para su desarrollo social

Por otro lado, para que el proceso formativo de la educación se lleve a cabo es fundamental la pedagogía. Esta es centrada en cómo los educadores pueden crear un ambiente de aprendizaje efectivo, motivar a los estudiantes a desarrollar las competencias y aprendizajes que requieren para ser sujetos proactivos en el desarrollo social. No obstante, Hernández et al (2014) han acuñado a la pedagogía el arte de enseñar y educar a los niños. Sin embargo, desde este estudio se concibe la pedagogía como el arte de enseñar no solo a los niños, sino a los seres humanos, ya que está presente en todo el ciclo de vida y se necesita en todas las áreas del saber en una sociedad.

En este contexto, es importante abordar la pedagogía desde el punto de vista sociológico porque ella está regulada también al contexto de la identidad, por ejemplo, Díaz (2019) afirma que, la pedagogía está ligada al clima social, cultural y educativo de cada momento histórico. En este sentido, la pedagogía es fundamental para el desarrollo de la práctica docente, pues es precisamente, a través de ella, que cobra sentido el arte de enseñar y evaluar, al tener en cuenta el contexto social y cultural de los educandos.

Asimismo, la “Pedagogía es una disciplina fundamental en el ámbito educativo, encargada de estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su objetivo principal es comprender cómo se produce el aprendizaje y diseñar estrategias pedagógicas efectivas que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes” (Universidad de los Andes, 2023, p.41). En este marco, la práctica evaluativa del docente en educación media es uno de los espacios donde dichos procesos se articulan de manera más crítica. Lejos de ser una mera medición de resultados, la evaluación constituye un momento nodal del proceso pedagógico, pues es a través de ella, que el docente recoge evidencias sobre cómo ocurre el aprendizaje, retroalimenta su propia enseñanza y orienta el progreso de los estudiantes.

Esto significa que, el principal objetivo de la pedagogía es llevar a cabo el acto educativo mediante el cual se garantice en proceso formativo eficaz y con resultados de aprendizajes que puedan transferirse a través de la práctica diaria, con aportes sustanciales a una mejor sociedad. En ese orden de ideas, Trujillo (2017) plantea que la pedagogía no solo impacta la práctica docente, sino que también forma parte del dominio y percepciones que tenga el docente, por lo cual, podrá contribuir a la creación de un entorno educativo reflexivo que se adapte a las necesidades de este siglo que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes para que ellos enfrenten con seguridad los desafíos diarios y futuros. En consecuencia, la práctica evaluativa del docente adquiere relevancia, porque es en la evaluación donde se visibilizan las concepciones que el docente posee sobre el aprendizaje mismo. En ese sentido, la evaluación docente debe orientarse hacia procesos de pensamiento crítico, resolución de problemas y metacognición, lo que estará evidenciando una concepción del docente del aprendizaje como construcción activa de conocimientos.

Ahora bien, en esta investigación es de suma importancia hacer referencia a la evaluación integral, la cual, a partir de la expedición de la Ley General de Educación (1994) El Ministerio de Educación Nacional de Colombia dio paso a una evaluación formativa, integral y cualitativa, más centrada en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes que en los contenidos de la enseñanza, tiene como marco las competencias y hace que el proceso en el aula cobre un sentido distinto.

No obstante, reglamentada la ley por los Decretos 1860 de 1994, el 230 y el 3055 de 2002 se propició un cambio importante en las prácticas pedagógicas de Colombia, al establecer la autonomía curricular de las instituciones mediante la definición de su Proyecto Educativo Institucional. Desde entonces, se ha abierto el camino hacia una valoración que da cuenta de los avances del estudiante en su formación integral para que, a partir de la autoevaluación y el análisis de sus logros, sepa cómo mejorar y desarrollar sus capacidades; y a la vez sus maestros, compañeros y padres de familia sean más conscientes en asumir sus compromisos como educadores y acompañantes del educandos. De allí, que la corresponsabilidad del docente es crucial en la práctica

evaluativa que ejerza, pues desde esta mirada, no puede ser entendida como un momento final y desgajado de las estrategias de enseñanza, sino como parte constitutiva de ellas. Una práctica evaluativa coherente con un enfoque pedagógico integral no se limita a calificar, sino que se concibe como una estrategia formativa que considera las dimensiones cognitivas, socioafectivas y éticas del estudiante.

Se entiende entonces, la evaluación como un proceso permanente que incluye instancias de planeación, ejecución, análisis y seguimiento institucional y como un medio para comprender y promover el aprendizaje en el aula e identificar cómo aprende cada estudiante. En este marco, desde el modelo constructivista que plantea Trujillo (2017), se establece que el desarrollo humano integral como el objetivo principal del proceso educativo. Significa entonces que, el conocimiento no se limita a la mera transmisión pasiva desde el docente al estudiante, sino es fundamental la interacción activa y significativa con su entorno. Esto quiere decir que, la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante es fundamental y que precisa el apoyo oportuno del docente que desde su experiencia y conocimiento lo ayude en ese proceso de aprendizaje más real, más significativo, por tanto, que tenga trascendencia en posteriores aprendizajes y en su vida personal.

En ese orden de ideas, “El constructivismo plantea que el rol del docente se transforma de un transmisor de conocimiento en un facilitador del aprendizaje, por eso, es menester diseñar ambientes de aprendizaje con una variedad de recursos que mantengan la motivación y la interacción constante” (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo [UAEH], s.f, p.13). Así, desde esta perspectiva, asumir la práctica evaluativa, implica reconocerla dentro de la naturaleza pedagógica, no meramente técnica o administrativa. Esto tiene implicaciones propias del campo de la enseñanza, aprendizaje, formación, desarrollo integral y no; exclusivamente, desde una mirada psicométrica o gerencial docente.

Por otra parte, Álvarez (2001), propone que la evaluación debe ser entendida como un proceso permanente y sistemático, con implicaciones de búsqueda y obtención de información de diversas fuentes en busca de la calidad del desempeño, rendimiento

o logro del educando y de la calidad de los procesos, la organización y análisis de la información, que esta lleve a la determinación de la importancia y pertinencia, de conformidad con los objetivos de formación que se esperan alcanzar; todo con el propósito de tomar decisiones que orienten el aprendizaje por parte de los educandos. Esta perspectiva proporciona un marco normativo y teórico desde el cual es posible referir a las prácticas evaluativas reales que ocurren en las aulas de educación media, es decir, que su carácter sea procesual, su enfoque formativo, su amplitud en la consideración de las interacciones, el trabajo en equipo y su efectividad para orientar el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN (2009), concibe la evaluación integral como un proceso formativo, continuo y participativo, orientado a valorar el desarrollo de los estudiantes en las dimensiones académica, personal y social. Este enfoque está plasmado en el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), establecido por el Decreto 1290 de 2009 y compilado en el Decreto 1075 de 2015. Esto significa que, la evaluación integral debe estar inmerso en el quehacer docente, pues articula el saber, el saber hacer y el ser que conlleva al desarrollo de las competencias en los estudiantes.

La evaluación integral en los procesos de enseñanza y aprendizaje se enmarcan en las corrientes contemporáneas de la evaluación educativa, que priorizan el aprendizaje significativo, la retroalimentación formativa y la participación de los estudiantes. Al respecto, Santos Guerra (2020) sostiene que "La evaluación es un proceso que debe ayudar a aprender, no solo a comprobar lo que se ha aprendido. Su función es formativa, es decir, debe contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje" (p. 32). Esta postura refuerza la pertinencia de las prácticas evaluativas docentes en el nivel de educación media, un ciclo educativo en el que, frecuentemente, predominan enfoques sumativos orientados a la certificación y promoción, en detrimento de una evaluación verdaderamente formativa.

En síntesis, la idea que concibe la evaluación como un proceso permanente, sistemático, basado en fuentes diversas y orientado a la toma de decisiones para mejorar

el aprendizaje guarda una relación intrínseca con la práctica evaluativa del docente en educación media. La investigación doctoral sobre este objeto se sitúa, entonces, en la tensión entre el deber ser de la evaluación, formulado desde las concepciones pedagógicas y el ser de las prácticas docentes concretas, con el propósito de comprender sus determinantes, características y posibilidades de transformación. Según Moreno Olivos (2016), la evaluación formativa es un proceso sistemático que permite obtener evidencia continua acerca del aprendizaje, facilita la identificación del nivel actual del estudiante y adapta la enseñanza para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. En este proceso, los estudiantes son participantes activos junto con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y comprenden su progreso, los pasos siguientes que necesitan dar y cómo darlos.

Además, la evaluación formativa se caracteriza por establecer una colaboración estrecha entre estudiantes y docentes para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Para lograrlo, se deben considerar aspectos clave como el diagnóstico del contexto y el seguimiento académico, lo que permite identificar las necesidades y fortalezas de los estudiantes y asegurar una mejora permanente basada en el reconocimiento de los conocimientos previos. En este sentido, la evaluación integral se convierte en una herramienta esencial para promover un aprendizaje más profundo y significativo, centrado en el estudiante y adaptado a sus necesidades individuales. Al respecto, Casanova (1998) ha sostenido que la evaluación educativa debe caracterizarse precisamente por su continuidad, entendiéndola como "...un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, que permite conocer la realidad para orientar hacia la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje" (p. 17). Esta concepción se alinea plenamente con la idea expuesta y sitúa la práctica evaluativa como procesual, más allá de sus manifestaciones puntuales.

Ahora bien, se hace relevante indicar que existe una realidad pautada en el contexto del Chocó, territorio, profundamente, atravesado por la resistencia cultural de pueblos afrodescendientes, indígenas y mestizos donde esta postura adquiere una dimensión política y pedagógica esencial. Implica, reconocer el valor epistémico de las

prácticas pedagógicas emergentes, las narrativas comunitarias y las formas no hegemónicas de aprender y enseñar, que con frecuencia quedan al margen de las políticas educativas y los discursos oficiales. Tal como señala Walsh (2009), la interculturalidad crítica no debe limitarse a una política de inclusión, sino que debe propiciar una transformación profunda de las relaciones de poder en la producción del conocimiento.

Puede decirse entonces, que la interculturalidad crítica permite desnaturalizar la evaluación como un acto, supuestamente, neutro y técnico para poder comprenderlo como un dispositivo cargado de relaciones que definen qué conocimientos, qué formas culturales y qué sujetos son legítimos en el espacio escolar. En consecuencia, las prácticas evaluativas del docente desde esta perspectiva implican, que en el quehacer educativo este proceso también amerita tener en cuenta, las estructuras epistémicas, culturales y políticas que configuran el proceso formativo en el territorio del Chocó, así como las posibilidades de transformación que pueden emerger de prácticas docentes que asumen críticamente su responsabilidad ética en la construcción de una educación realmente intercultural.

En ese mismo tenor, Haraway, (1991), asume que todo conocimiento está condicionado por el lugar, la cultura y la experiencia de quienes lo producen. Esta mirada permite apreciar que la realidad de las prácticas evaluativas docentes que pueden ser comprendidas, únicamente, desde la dinámica áulica, requieren ser transformadas de ese acto aislado, punitivo y de medición en el que se ha configurado evaluar, para trascender en su articulación con políticas educativas nacionales, la calidad educativa con base en una ética del reconocimiento, la justicia cognitiva y el respeto profundo por la diversidad.

Enfoque ontológico

En el marco de una epistemología crítica, decolonial e intercultural, la formación docente adquiere un carácter estratégico, pues actúa como un eje articulador entre la teoría pedagógica y la práctica educativa situada. En territorios como el Chocó, donde

confluyen múltiples desafíos estructurales y una rica diversidad cultural, resignificar la práctica evaluativa docente, implica reconocer su papel transformador en la construcción de una educación más justa, pertinente y contextualizada (Imbernón, 2010). Así, la formación no puede concebirse como un proceso homogéneo ni estandarizado, sino como una práctica pedagógica reflexiva, crítica y situada, que interpele a los docentes desde su realidad territorial, sus experiencias y sus saberes locales.

Desde esta perspectiva, la evaluación integral se posiciona como una dimensión ética, pedagógica y política del quehacer educativo. Contrario a los modelos tradicionales, centrados en la medición de resultados y la asignación de calificaciones como fin último del aprendizaje, la evaluación integral valora los procesos, reconoce la diversidad de saberes y busca generar retroalimentaciones dialógicas que potencien el desarrollo de los sujetos en su totalidad (Jornet & Perafán, 2016).

Ontológicamente, se concibe entonces, como una práctica *dinámica, situada y ética*, en tanto responde a las particularidades del contexto, promueve la participación de los estudiantes y se orienta hacia la transformación de las prácticas educativas (Furman, 2018). En coherencia con este enfoque, la evaluación no puede ser reducida a una función técnica o burocrática, sino que debe constituirse en un espacio para el encuentro pedagógico, la construcción colectiva del conocimiento y la dignificación de las trayectorias de aprendizaje.

Evaluar de forma integral implica, por tanto, superar las lógicas punitivas y estandarizadas, para dar lugar a formas más humanas, inclusivas y culturalmente significativas de comprender el aprendizaje (Brookhart, 2024). Implica entonces desde lo ontológico, que el docente abandone una concepción del estudiante reducido a su rendimiento, a una calificación o a una posición en una escala comparativa. Por el contrario, supone reconocerlo como un ser en proceso, con una historia, unas capacidades en desarrollo, unas formas particulares de conocer y relacionarse con el saber y una dignidad que trasciende cualquier medición puntual.

Desde estos argumentos que explican esta naturaleza de las prácticas evaluativas, se puede decir, que la evaluación del aprendizaje, entendida desde una perspectiva integral, implica superar el enfoque tradicional centrado en la medición de resultados y la estandarización de desempeños, para dar lugar a prácticas más humanas, contextualizadas y formativas. Según Bolívar (2006), una evaluación con sentido integral debe considerar las dimensiones cognitivas, emocionales, éticas y contextuales del proceso educativo, así como el papel del docente como mediador crítico y reflexivo del conocimiento. Desde la mirada ontológica, la evaluación es un encuentro intersubjetivo donde se pone en juego el reconocimiento del otro como sujeto de aprendizaje. En consecuencia, se asume que el aprendizaje es un proceso de devenir personal y colectivo y que la evaluación debe responder a ese carácter inacabado y dinámico del ser humano.

En concordancia con este planteamiento, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2009) ha formulado una serie de principios que orientan la evaluación integral, especialmente, en contextos diversos y complejos como el del Chocó. Entre estos principios, se destacan la integralidad del proceso educativo, pues la evaluación debe considerar no solo los aspectos académicos del estudiante, sino también sus dimensiones personales, sociales y afectivas, en coherencia con una concepción del desarrollo humano como proceso holístico e interdependiente.

Este principio permite reconocer que el aprendizaje no se limita a la adquisición de contenidos, sino que involucra también la formación de sujetos críticos, éticos y comprometidos con su realidad. Evaluar desde esta perspectiva implica valorar lo que el estudiante sabe a nivel de contenidos, pero, además, cómo lo vive, cómo lo aplica y qué sentido tiene para su vida y comunidad.

Uno de los principios fundamentales de la evaluación integral es su carácter formativo y continuo. En esta perspectiva, la evaluación se concibe como un proceso permanente, que abarca la planeación, la ejecución, el análisis y el seguimiento de las prácticas pedagógicas, con el propósito de comprender y promover el aprendizaje en el

aula (MEN, 2009). Esto implica reconocer las trayectorias individuales de los estudiantes, sus formas de aprender, sus saberes previos y sus contextos culturales y sociales.

Desde esta mirada, la evaluación deja de ser un acto terminal y cuantitativo y se convierte en un proceso dialógico y retroalimentador, que permite identificar oportunidades de mejora y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (López & Tiana, 2010). Así, el docente en su rol evaluador acompaña el desarrollo integral del estudiante, propicia espacios donde el proceso formativo permita la comprensión y transformación de su propio aprendizaje.

Se busca que dichas prácticas favorezcan la participación proactiva del estudiantado, de modo que, este pueda no solo recibir retroalimentación, sino también proponer alternativas de mejora, autorregular su aprendizaje y vincularse de manera crítica a su proceso formativo (Furman, 2018). Puede entenderse, que la evaluación integral es esencial del proceso educativo, no subordinada, exclusivamente, a la medición del rendimiento. Concebida, además, por Santos, (2021) como una práctica pedagógica, epistémica y socialmente situada. Desde esta postura, la evaluación adquiere una potencia transformadora, al contribuir a la justicia educativa y al reconocimiento de las diferencias culturales, lingüísticas y sociales presentes en los territorios históricamente marginados.

Desde esta misma perspectiva crítica y situada, Santos, (2021) señala, que la evaluación educativa se concibe como un proceso complejo, continuo, participativo y dialógico, que trasciende la simple medición de resultados para integrar dimensiones cognitivas, afectivas, éticas y culturales del aprendizaje. Esta visión ontológica reconoce que evaluar no es solo emitir juicios sobre el desempeño, sino comprender cómo aprenden los estudiantes, desde qué contextos lo hacen y con qué sentidos construyen su conocimiento.

A este respecto, el departamento del Chocó no es considerado un simple escenario de aplicación, sino un territorio con una ontología educativa propia, atravesada por la diversidad étnica y cultural, la riqueza de los saberes ancestrales y también por

profundas desigualdades estructurales que históricamente han marginado sus comunidades. En este contexto, resignificar la evaluación integral en su práctica docente implica asumir un compromiso ético-político con la equidad, la justicia social y la dignificación de la educación en territorios excluidos. Se trata de comprender el Chocó no como periferia, sino como centro epistémico legítimo desde donde es posible construir conocimiento educativo relevante, pertinente y contextualizado.

En esta línea, la evaluación se comprende como una herramienta pedagógica transformadora, no solo orientada a verificar aprendizajes, sino también a visibilizar procesos de exclusión, reconocer saberes no hegemónicos y fortalecer el desarrollo humano integral (Walsh, 2009). Esta visión crítica de la evaluación apuesta por la promoción de la justicia epistémica en el ámbito escolar, al validar conocimientos ancestrales, comunitarios y contextuales que han sido históricamente silenciados por el enfoque escolar tradicional y eurocentrado.

Asumida desde esta óptica, la evaluación deja de ser una práctica neutral y técnica, para convertirse en un acto político y ético, que incide directamente en las formas de comprender el aprendizaje, el conocimiento y la diversidad cultural en las aulas (Walsh, 2009). En contextos como el Chocó, donde confluyen saberes afrodescendientes, indígenas y populares, reconocer la evaluación como un espacio de justicia epistémica implica también cuestionar las estructuras de poder que han marginado ciertas formas de saber y abrir camino a una pedagogía intercultural, situada y emancipadora.

En síntesis, la descripción ontológica aquí expuesta se erige como el fundamento filosófico y pedagógico de prácticas evaluativas que vistas desde la visión de la investigadora contribuye en la conformación del eje paradigmático de la presente investigación doctoral. Del cual, emergen los aportes teóricos al fortalecimiento de una práctica evaluativa docente educativo más justa, humana y contextualizada en el departamento del Chocó.

En este mismo acercamiento a la realidad objeto de conocimiento, se hace significativo, plantear que, desde el plano axiológico, la práctica evaluativa, se asume con un conjunto de valores profundamente ligados al sentido ético y social de la educación, entre los que destacan la dignidad humana, la equidad, la justicia social, el respeto a la diversidad cultural y el compromiso con el territorio. Se parte del principio de que toda práctica educativa y; particularmente, las prácticas de evaluación están ancladas por decisiones éticas que afectan la vida, las trayectorias y las posibilidades de los estudiantes implicados. Por lo cual, se fundamenta una ética de la corresponsabilidad social, la justicia epistémica y el reconocimiento del otro como legítimo portador de saber. En el contexto del Chocó, esta realidad deja ver, la existencia de la evaluación desde una práctica docente neutral, es decir, que no considera en su proceso esa carga de índole social, de identidad territorial y cultural que trae consigo el estudiante de educación media. En consecuencia, se aleja de una postura de educación liberadora, contextualizada y humana.

A esta realidad no escapa, que el departamento del Chocó está caracterizado por condiciones socioeconómicas y culturales particulares, presenta desafíos significativos en el ámbito educativo. La brecha tecnológica, la limitada infraestructura escolar, la formación insuficiente de los docentes en estrategias de evaluación y la diversidad étnico-cultural de la población influyen en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde la experiencia laboral y profesional de la investigadora en el territorio, se ha podido valorar en el compartir con docentes, que existe preocupación en lo poco efectivo de aplicación de estrategias pedagógicas que favorezcan una evaluación más efectiva y significativa para los estudiantes de media, así como una repetida práctica evaluativa que es solo medible en cantidad de contenidos y donde los parámetros planteados como cualidades, solo quedan para completar o restar esa medición.

En consecuencia, el problema se centra en la persistencia de prácticas evaluativas descontextualizadas y deshumanizadas en los escenarios escolares del departamento del Chocó. A pesar de los discursos institucionales sobre calidad educativa e inclusión, la evaluación continua siendo entendida y aplicada bajo lógicas punitivas,

homogeneizadoras y excluyentes, desconectadas de las realidades socioculturales de los estudiantes y del potencial transformador del proceso evaluativo. Esto se agrava por la limitada formación docente en enfoques integrales y críticos de evaluación, lo cual genera un círculo vicioso en el que se perpetúan métodos tradicionales que poco contribuyen al mejoramiento de la práctica pedagógica ni al fortalecimiento del derecho a la educación con calidad.

Algunos otros hechos que evidencian este fenómeno son los resultados bajos y persistentes en pruebas estandarizadas nacionales (Saber 11) en los establecimientos educativos del Chocó; altas tasas de deserción y repitencia escolar vinculadas a prácticas evaluativas punitivas; escasa presencia de procesos de formación continua al docente que favorezca la evaluación integral; ausencia de modelos evaluativos adaptados a la diversidad étnica, lingüística y cultural del contexto.

Lo anterior, se manifiesta en los enfoques curriculares centralizados que invisibilizan las particularidades territoriales; modelos de formación inicial de docentes que privilegian contenidos técnicos y reproductivos; políticas educativas que priorizan la medición de resultados sobre los procesos pedagógicos; carencia de recursos formativos, didácticos y metodológicos contextualizados; desigualdades estructurales y condiciones de pobreza que afectan el sistema educativo regional. Finalmente, los referentes empíricos que evidencia la investigadora en su trasegar en la gestión institucional, es que el proceso evaluativo reposa; casi exclusivamente, en pruebas escritas, acumulativas y memorísticas; la evaluación se aplica como sanción o premiación, más que como acompañamiento al aprendizaje; muchos docentes replican modelos tradicionales, tanto por resistencia al cambio, como por ausencia de alternativas formativas y de acompañamiento institucional.

De este modo surge las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo podrá generarse un constructo teórico sobre la resignificación de la práctica evaluativa docente en la educación media de las instituciones educativas del departamento del Chocó? ¿cómo las prácticas evaluativas realizadas por los docentes que identifiquen tendencias históricas, teóricas, empíricas y su estado actual? ¿cómo serán las concepciones que

tienen los docentes sobre la evaluación integral? ¿cómo podrán ser elementos teóricos constitutivos para la resignificación de la práctica evaluativa docente en la educación media de las instituciones educativas del departamento del Chocó?

Propósitos de la Investigación

Propósito integrador

Generar un constructo teórico sobre la resignificación de la práctica evaluativa docente en la educación media de las instituciones educativas del departamento del Chocó.

Propósitos concretos

Analizar las prácticas evaluativas realizadas por los docentes que identifiquen tendencias históricas, teóricas, empíricas y su estado actual.

Explicar las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación integral.

Interpretar elementos teóricos constitutivos para la resignificación de la práctica evaluativa docente en la educación media de las instituciones educativas del departamento del Chocó.

Justificación de la Investigación

La evaluación integral formativa es un pilar fundamental para mejorar la calidad educativa, ya que permite a los docentes ajustar sus estrategias pedagógicas en función de las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, en el contexto del Chocó, los docentes no cuentan con herramientas suficientes para aplicar este enfoque de manera efectiva. Por lo cual, este estudio doctoral es relevante porque busca cerrar una brecha entre resignifique la práctica evaluativa que pueda responder a las condiciones y necesidades de los establecimientos educativos del Chocó. Además, contribuya a la

consolidación de una cultura de evaluación formativa que favorezca el aprendizaje autónomo y significativo de los estudiantes.

Desde una perspectiva práctica, se justifica la investigación, pues se afianza una visión reflexiva del quehacer docente que amerita fortalecer las competencias evaluativas, por tanto, se genere un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes de educación media. A nivel social, la investigación también se justifica, pues, el sentido de contextualidad y particularidad que se da al objeto, también vincula sin duda, que se ayude desde esta contribución investigativa a reducir las desigualdades educativas en una de las regiones más vulnerables de Colombia.

De la misma manera, la presente investigación surge de repensar las prácticas evaluativas en la enseñanza, especialmente, en contextos históricamente excluidos como el departamento del Chocó, Colombia. En esta región, marcada por profundas brechas educativas, sociales y territoriales, la evaluación ha sido tradicionalmente entendida desde una perspectiva tecnocrática, centrada en la medición del rendimiento y desvinculada de los contextos culturales, afectivos y comunitarios de los estudiantes. Esta visión justifica la investigación desde la forma como el tratamiento de la información permitió centrarse en la comprensión de la práctica evaluativa docente, sus significados y en ello, la posibilidad de poder en este contexto académico doctoral dar un aporte teórico emergente que contribuye a resolver una problemática estructural: la desconexión entre las políticas evaluativas nacionales, los modelos instaurados de prácticas evaluativas docentes y las realidades locales.

En colofón, la relevancia del estudio doctoral que se presenta es múltiple. En el plano social, contribuye a la equidad territorial y al reconocimiento de los saberes ancestrales y afrocolombianos, usualmente excluidos de los marcos curriculares. En el plano institucional, fortalece las políticas de evaluación docente desde una perspectiva inclusiva y transformadora. En el plano científico, aporta una aproximación teórica que valora una mirada hacia la práctica evaluativa docente más, humana, dialógica e intercultural.

Vale referir, que la motivación de la investigadora está profundamente anclada en su experiencia como educadora y en su vínculo con los procesos sociales y comunitarios

del Chocó. Este trabajo representa no solo un aporte académico, sino también un ejercicio de compromiso ético-político con su territorio y una contribución a su propia formación como investigadora comprometida con la transformación social desde la educación.

Finalmente, se justifica la investigación doctoral desde la inscripción en la Línea de investigación, *Formación Docente del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón (CIEGC)* perteneciente a la extensión académica San Cristóbal. Esta suscripción tiene coherencia con el alcance de la Línea que reconoce que el docente es un actor clave en el sistema educativo y que su formación continua es fundamental para enfrentar los desafíos de la educación en el siglo XXI. En ese mismo entendido, se ancla el objeto práctica evaluativa docente en el objetivo de la Línea de Investigación: Analizar procesos que estén inmersos en modelos de formación inicial y continua de docentes, identificando fortalezas, debilidades y áreas de mejora. Por lo cual, el objeto de estudio se adecua a estos alcances del CIEGC, de la Extensión Académica San Cristóbal.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Estudios previos

Acorde con el propósito de la de la presente investigación doctoral: **Resignificación de la Práctica Evaluativa Docente en la Educación Media**. A continuación, se presentan algunos estudios que aportan, específicamente a los principales criterios de este trabajo investigativo.

En primer lugar, se enuncia los resultados de la investigación doctoral, presentados por Bolaños Cubides y otros (2019), titulado *Estrategias de Evaluación Integral por Competencias en el Colegio Adventista de Zaragoza* cuyo propósito fue desarrollar estrategias de evaluación integral por competencias de los procesos de aprendizaje del CAZ para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio de estrategias evaluativas integrales y por competencias, con el objetivo de construir una institución de calidad en el campo educativo. Uno de los hallazgos encontrados en este trabajo evidencia vacíos, pero a su vez fortalezas que permiten un registro en el cual los docentes-directivos pueden basarse para implementar estrategias que permitan mejorar y protagonizar esfuerzos en torno a los procesos de aprendizaje del CAZ.

Este estudio se vincula a esta investigación cuando pretende desarrollar estrategias para fortalecer el aprendizaje, teniendo en cuenta, que para que haya desarrollo de aprendizaje efectivo, es fundamental que los docentes tengan una formación y competencias adecuada que les permita poner en práctica procesos evaluativos que favorezcan habilidades de pensamiento en los estudiantes.

El segundo estudio previo vinculado a esta intención investigativa es el realizado por Benítez Galindo (2017), y titula: *Evaluación e intervención pedagógica en la formación de docentes. Una acción reflexiva en el aula de clases*. El propósito de esta investigación fue motivar a la reflexión y al análisis de la práctica docente, que conlleve a un proceso de autoevaluación. Para tal efecto, es importante que el profesor llegue a conocer su práctica, que reconozca sus aciertos y errores, e inicie una intervención a través de una lectura inteligente que le posibilite de manera estructurada actuar para el logro de su innovación a favor del proceso educativo. Los resultados concluyentes de la investigación dieron cuenta de que los dispositivos para el análisis y evaluación, los cuales se podrían convertir en un pretexto de discusión para las y los profesores formadores, así como para la comunidad profesional en general, por si se considera útil para cumplir con la tarea que se tiene de investigar y mejorar en forma sistemática nuestra labor docente.

Este estudio previo se vincula la investigación que se propone, puesto que la evaluación es un elemento esencial que debe aplicarse tanto al proceso de aprendizaje de cada alumno como a la revisión de la práctica docente, por cuanto, desde este trabajo se concibe la evaluación como una herramienta para mejorar potenciar el quehacer pedagógico a través de referentes que permitan emitir un juicio objetivo tanto para los docentes como para los alumnos.

El tercer estudio previo referido es el realizado por Quintana Acosta, (2023), el cual es titulado *La evaluación a través del sistema institucional de evaluación de los estudiantes (SIEE): un camino para la productividad académica*. El propósito fundamental fue el de generar lineamientos teóricos apoyados en el sistema institucional de evaluación de los estudiantes (SIEE), como medio de reflexión sobre las prácticas evaluativas de los docentes y la productividad académica, en el quehacer educativo de las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Magangué, Bolívar-Colombia. Los principales hallazgos denotaron la utilización de los procesos evaluativos alejados de los SIEE, aplicación pertinente respecto de los tipos de evaluación, que atiende a los ritmos

de aprendizajes, la necesidad de acompañamiento de la Secretaría de Educación y la renovación de los contenidos de inglés.

el estudio previo constituye un aporte relevante para la investigación doctoral que se presenta sobre resignificación de las prácticas evaluativas docentes en educación media, pues permite delimitar con mayor claridad el aporte contextual, pues mientras que el primero se sitúa en el marco institucional del SIEE y en el horizonte de la productividad académica para generar lineamientos de reflexión, esta investigación doctoral asume el desafío de comprender cómo los docentes de educación media pueden resignificar sus prácticas evaluativas desde perspectivas más integrales, éticamente fundamentadas, culturalmente situadas y orientadas a la formación integral de los estudiantes. La relación entre ambos estudios es, entonces, de complementariedad crítica, es decir, el primero provee una base institucional y teórica sobre la cual la investigación doctoral puede construir un movimiento de profundización y transformación.

Se incluye la tesis doctoral presentada por Valderrama, (2025); la cual tituló: *evaluación formativa en la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática*. Este estudio tuvo como objetivo teorizar sobre los fundamentos de la Evaluación Formativa en la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Matemática en educación secundaria en la Institución Educativa Carlos Lleras Restrepo. Los hallazgos resaltaron la importancia de una evaluación inclusiva y continua, adaptada a cada estudiante, que promueva la autonomía, la reflexión y facilite una comprensión más profunda de la matemática.

El estudio previo se constituye en un aporte investigativo de primer orden para la investigación doctoral sobre resignificación de las prácticas evaluativas docentes en educación media. La relación entre ambos estudios puede caracterizarse como de continuidad crítica y complementariedad transformativa. Continuidad crítica, porque comparten la apuesta por la evaluación formativa y la contextualización como principios orientadores de prácticas educativas más pertinentes y significativas. Complementariedad transformativa, porque mientras el primero se enfoca en fundamentar teóricamente estos principios en el campo disciplinar de la matemática, la

investigación doctoral presente asume el desafío de comprender cómo los docentes de educación media resignifican sus prácticas evaluativas en toda su complejidad situada, trascendiendo los límites disciplinares e incorporando dimensiones que permiten una transformación más profunda del sentido de la evaluación en la educación media contemporánea.

Teoría de entrada

Teoría sociocultural de Vygotsky: relación de zona de desarrollo próximo (ZDP) y evaluación Integral

El marco teórico que orienta esta investigación se sustenta en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, pues permite comprender y transformar las prácticas evaluativas docentes, en la medida en que desplaza la mirada desde una concepción individualista y estática del aprendizaje hacia una comprensión dinámica, social y contextualizada del desarrollo humano. Esta relación implica una reconceptualización profunda del sentido, los métodos y los propósitos de la evaluación educativa.

En ese sentido, se pauta que desde su precepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Vygotsky (1978), la define como "La distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces" (p. 86). Este concepto constituye el núcleo de una reconceptualización de la evaluación, pues evaluar no puede limitarse a constatar lo que el estudiante ya sabe hacer de manera independiente, lo que se entendería como el nivel de desarrollo real, sino que debe indagar en lo que es capaz de lograr con ayuda, es decir, su potencial de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la práctica evaluativa docente debe orientarse a identificar y promover la ZDP de cada estudiante y convertir la evaluación en un proceso de exploración del potencial más que en una mera certificación de logros consolidados.

Desde esta perspectiva, la evaluación se considera una actividad socialmente mediada, orientada a identificar las capacidades emergentes del estudiante. Tal como lo afirma Vygotsky (1978), "La ZDP se refiere a aquellas funciones que aún no han madurado pero que se encuentran en proceso de maduración"(p.38). En consecuencia, la evaluación integral debe centrarse en procesos formativos, éticos y contextualizados que reconozcan al estudiante en su totalidad: cognitiva, emocional, social y culturalmente.

Autores como Anijovich (2017) refuerzan esta visión al proponer una evaluación con sentido pedagógico, donde el docente actúa como mediador y no como simple calificador. Este enfoque también reclama una formación docente comprometida con la autorreflexión, la justicia social y la mejora continua, elementos esenciales para transformar la práctica evaluativa en escenarios diversos como el del Chocó. Stake (2006), por su parte, insiste en el carácter ético de la evaluación, que debe ser justa, transparente y respetuosa de la diversidad. En consecuencia, estas miradas sociales y culturales refieren a la evaluación integral como un proceso holístico que trasciende la mera medición de resultados académicos, incorporando dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y éticas del aprendizaje.

Este enfoque promueve una comprensión profunda del proceso educativo, considerando al estudiante en su totalidad y contexto. "La evaluación integral es un proceso de indagación formal dirigido a fundamentar la toma de decisiones pedagógicas, considerando múltiples dimensiones del aprendizaje y la enseñanza" (Carpintero, et al, 2014, p.71).

En este contexto, Vygotsky (1978) introdujo la Mediación, pues el desarrollo cognitivo ocurre a través de la mediación de instrumentos y signos culturales, así como de la interacción con otros. Los procesos psicológicos superiores se originan en la vida social y son internalizados progresivamente por el sujeto. En el contexto de la práctica evaluativa, este principio implica, que la evaluación no puede ser concebida como un acto aislado que mide capacidades puramente individuales, sino como un proceso que debe considerar el carácter socialmente mediado del aprendizaje. El docente evaluador

actúa como mediador que, a través de sus prácticas evaluativas, puede potenciar o limitar el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

En ese mismo sentido, la teoría sociocultural, también refiere en sus preceptos a la Internalización. Al respecto, Vygotsky (1978) significa que este concepto es el proceso mediante el cual las actividades interpsicológicas, es decir, aquellas sociales, se transforman en intrapsicológicas, se entiende cuando pasan a individuales. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa adquiere un nuevo significado, pues el docente debe constatar el nivel de internalización alcanzado por el estudiante y así poder comprender los procesos de mediación que han posibilitado dicha internalización y con ello, en su quehacer podrá retroalimentar su acción para diseñar estrategias evaluativas que continúen potenciando este proceso.

Desde estos planteamientos, vale resaltar, la mirada Vygotskiana de aprendizaje como desarrollo. En ese sentido, Vygotsky (1978) establece una relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo, al sostener que "...el aprendizaje adecuadamente organizado conduce al desarrollo mental y activa todo un grupo de procesos de desarrollo que de otra manera serían imposibles" (p. 90). Esta premisa interpela directamente la práctica evaluativa tradicional, que tiende a separar evaluación, aprendizaje y desarrollo. Una práctica evaluativa fundamentada en la teoría sociocultural asume que la evaluación no es un momento posterior al aprendizaje, sino que forma parte constitutiva del mismo proceso de desarrollo.

La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) enfatiza que el aprendizaje y el desarrollo están profundamente influenciados por el contexto cultural y social del individuo. Por lo tanto, la evaluación integral debe considerar estos factores, al adaptar las estrategias de enseñanza y evaluación para reflejar las realidades y experiencias de los estudiantes, "El desarrollo individual no se puede entender sin referencia al medio social en el que el niño está incluido" (Tudge & Rogoff, 1989, p.22). Esto implica que, los docentes deben ser conscientes de las influencias culturales y sociales en el aprendizaje de sus estudiantes y diseñar evaluaciones que sean culturalmente relevantes y equitativas.

En el mismo orden de ideas, la incorporación de los fundamentos vygotiskianos transforma radicalmente la práctica evaluativa docente en algunas dimensiones:

1. De la evaluación sumativa a la evaluación formativa-dinámica, la teoría sociocultural desplaza el énfasis de la evaluación sumativa, entendida como medición de productos finales, hacia una evaluación dinámica, concebida como un proceso continuo que explora cómo aprende y qué puede llegar a aprender el estudiante con apoyo. Feuerstein, et al. (1979), retoman los postulados vygotiskianos, y desarrollan el concepto de evaluación dinámica, como aquella que incorpora momentos de intervención pedagógica durante el proceso evaluativo para identificar la capacidad de aprendizaje del estudiante. Desde esta perspectiva, la práctica evaluativa docente se convierte en un proceso interactivo donde el evaluador no se limita a observar pasivamente, sino que interviene para explorar el potencial del evaluado.

2. Del individuo a la actividad colaborativa, Vygotsky (1978) sostiene que los procesos cognitivos superiores tienen un origen social. En consecuencia, la práctica evaluativa docente no puede centrarse exclusivamente en el desempeño individual del estudiante, sino que debe considerar el aprendizaje que ocurre en contextos de interacción y colaboración. Esto implica que, las prácticas evaluativas deben incluir estrategias como la evaluación de procesos de aprendizaje colaborativo, la coevaluación entre pares, la autoevaluación reflexiva y la evaluación de la participación en actividades grupales. En consecuencia, una práctica evaluativa coherente con la teoría sociocultural reconoce que el aprendizaje significativo ocurre frecuentemente en contextos sociales, y que la evaluación debe capturar esos procesos interpsicológicos que preceden y posibilitan el desarrollo individual.

3. Del producto al proceso y la mediación, la teoría vygotiskiana sitúa la mediación en el centro del desarrollo cognitivo. Desde esta perspectiva, la práctica evaluativa docente debe orientarse a comprender los procesos cognitivos que el estudiante despliega, así como los instrumentos y signos culturales que utiliza en su aprendizaje. Además, como plantea Vygostky (1978), las interacciones sociales que median su desarrollo y las estrategias de apoyo que requiere para avanzar en su ZDP

forman parte del proceso de aprendizaje. Esto implica, que las prácticas evaluativas deben incorporar instrumentos que permitan documentar procesos, como portafolios, diarios de aprendizaje, observaciones sistemáticas de la interacción en el aula, y entrevistas metacognitivas que indaguen por las estrategias de pensamiento de los estudiantes.

4. Del desempeño independiente al desempeño asistido, uno de los aportes más significativos de la teoría sociocultural a la evaluación es el reconocimiento de que el desempeño con ayuda es tan relevante como el desempeño independiente. Vygotsky (1978) señala que "Lo que el niño es capaz de hacer con ayuda hoy, será capaz de hacerlo independientemente mañana" (p. 87). Esta premisa tiene profundas implicaciones para la práctica evaluativa docente ya mencionado al principio de este apartado como teoría de entrada, pues se refuerza que la evaluación debe explorar sistemáticamente la ZDP de los estudiantes, así como los resultados evaluativos deben considerar no solo lo que el estudiante logra solo, sino lo que logra con apoyos adecuados. En consecuencia, los criterios de evaluación docente deben incluir la progresión desde el desempeño asistido al desempeño autónomo.

5. Del contexto como variable externa al contexto como constitutivo del aprendizaje. Vygotsky (1978) concibe el desarrollo como inseparable del contexto sociocultural e histórico en el que ocurre. Esta premisa implica que la práctica evaluativa docente debe: Reconocer que los aprendizajes son situados y adquieren sentido en contextos específicos, así como considerar las prácticas culturales de las comunidades a las que pertenecen los estudiantes y evaluar en contextos auténticos que reflejen las situaciones reales de uso del conocimiento. Una práctica evaluativa coherente con la teoría sociocultural no puede limitarse a aplicar instrumentos estandarizados que desconocen las particularidades culturales de los estudiantes, sino que debe desarrollar formas de evaluación culturalmente pertinentes y situadas.

Desde estas posibilidades evaluativas del docente, se puede agregar, que la evaluación integral considera, además, las dimensiones éticas y políticas de la práctica evaluativa. Los docentes deben ser conscientes de cómo las decisiones evaluativas

pueden afectar la autoestima, la motivación y las oportunidades educativas de los estudiantes. Sobre ello, Stake, (2006) señala “La evaluación debe ser un proceso justo, transparente y equitativo, que respete la diversidad y promueva la inclusión educativa” (p.19). Además, es importante que los sistemas educativos establezcan políticas y marcos normativos que respalden prácticas evaluativas coherentes con los principios de justicia social y equidad.

Desde la perspectiva de la teoría sociocultural, se puede decir, que este marco teórico permite comprender y transformar las prácticas evaluativas docentes. Sus conceptos centrales Zona de Desarrollo Próximo, mediación, internalización, origen social de los procesos psicológicos superiores permiten desplazar la evaluación desde un enfoque psicométrico-individualista hacia una concepción dinámica, formativa, mediadora y culturalmente situada.

Aspectos Teóricos Referenciales

Perfil del docente formado desde la perspectiva de la evaluación integral

En primer lugar, el docente debe tener un *Dominio Epistemológico y Pedagógico*, esto quiere decir, que el docente comprende los fundamentos teóricos de la evaluación integral: paradigmas cualitativos, formativos y participativos y reconoce la evaluación como un proceso formativo, continuo y contextualizado, más allá del enfoque punitivo o exclusivamente cuantitativo: “El buen evaluador no es quien califica, sino quien ayuda a crecer.” (Anijovich, 2017, p.16).

En segundo lugar, se debe desarrollar la *competencia técnica y didáctica*, por medio de la cual el docente diseña instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje y adaptados al contexto del estudiante; usa diversas estrategias (rúbricas, portafolios, observaciones, autoevaluación, coevaluación); aplica la retroalimentación constructiva para guiar el aprendizaje en vez de simplemente medirlo, “...el saber evaluar implica construir herramientas válidas y contextualizadas que acompañen el proceso del estudiante”. (Carpintero et al., 2014, p.72).

De la misma manera, se debe asumir un *compromiso ético y humano* que dé cuenta que el docente evalúa con justicia, transparencia y respeto por la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje; promueve el desarrollo emocional, social y ético del estudiante como parte de la evaluación; rechaza prácticas discriminatorias, estigmatizantes o excluyentes en el acto evaluativo, al respecto, Freire, (1997) señala que, “El acto de evaluar debe ser un acto de amor, no de poder.” (p.31).

Asimismo, el docente que asume la evaluación integral debe tener una *constante reflexión crítica y mejora continua*, puesto que reflexiona, permanentemente, sobre sus propias prácticas evaluativas; participa en comunidades de aprendizaje docente, investiga y comparte saberes; busca actualizarse y formarse de manera permanente, “El docente que evalúa debe estar siempre dispuesto a evaluarse a sí mismo.” (Stake, 2006, p. 29).

Finalmente, es imperioso que el docente posea una *sensibilidad sociocultural* porque integra el contexto cultural, familiar y social del estudiante en el proceso evaluativo; reconoce la realidad de sus estudiantes y adapta sus estrategias para garantizar equidad y pertinencia. El desarrollo del estudiante se potencia cuando el docente actúa como mediador cultural y ético. (Vygotsky, 1978). En conclusión, el perfil del docente formado en evaluación integral se resume en la siguiente tabla.

Tabla 1.

Resumen del Perfil del docente formado en evaluación integral

Dimensión	Competencias del docente en evaluación integral
Epistemológica	Comprensión profunda de paradigmas evaluativos
Técnica-didáctica	Diseño e implementación de estrategias coherentes y diversas
Ética y humana	Evaluación justa, respetuosa y formativa.
Reflexiva e investigativa	Mejora continua de la práctica docente
Sociocultural	Adaptación a la diversidad y contextos reales del estudiante

Nota: elaboración propia.

Estas competencias convergen en la figura de un docente mediador, consciente de su rol transformador y capaz de diseñar procesos evaluativos que promuevan el desarrollo integral del estudiante.

El recorrido teórico y empírico realizado aquí, permite evidenciar que la evaluación integral, entendida desde una perspectiva socioconstructivista y contextual, constituye un eje central para transformar las prácticas educativas en territorios como el Chocó. Asimismo, el enfoque teórico de Vygotsky (1978) aporta herramientas conceptuales poderosas para resignificar la evaluación como proceso dinámico, ético, formativo y culturalmente relevante. La propuesta de perfil docente aquí presentada sienta las bases para los requerimientos conceptuales y procedimentales que debe tener el docente en su rol evaluador que respondan a las necesidades actuales del sistema educativo y promuevan prácticas evaluativas más justas, contextualizadas y humanizantes.

Fundamentos teóricos en la normatividad educativa en relación con la práctica evaluativa docente

Es importante resaltar las dimensiones teóricas que sustentan la normatividad sobre la práctica evaluativa integral de los aprendizajes en la educación media. De ahí, que es necesario reconocer que la evaluación del aprendizaje se ha convertido en un eje estructural de los sistemas educativos contemporáneos.

En Colombia, la Ley 115 de 1994, el Decreto 1290 de 2009 y los Estándares Básicos de Competencias constituyen el marco normativo que orienta este proceso. Sin embargo, la evaluación no debe reducirse a la medición de resultados, sino asumirse como un medio para comprender el desarrollo humano y transformar las prácticas pedagógicas. Se busca evidenciar cómo la normativa colombiana se alinea, dialoga y en ocasiones se tensiona con las tendencias internacionales, abriendo espacios para una reflexión más profunda sobre el sentido humanista y formativo de evaluar.

En este sentido, los sustentos teóricos y normativos de la evaluación integral tiene asidero por cuanto la evaluación integral se fundamenta en principios pedagógicos y

formativos que conciben la evaluación como un proceso continuo, flexible y participativo, y en un marco normativo encabezado por la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), el Decreto 1860 de 1994 y el Decreto 1290 de 2009, que regulan la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes, esto significa, que de acuerdo con la norma, la evaluación tiene elementos valiosos definidos en toda la normatividad que regula dicho proceso. A continuación, se hará un desglose sucinto de las dimensiones emanadas:

Dimensión conceptual: principios y definiciones. La Ley 115 de 1994, en su Título II, Capítulo I (Fines de la educación), plantea que la evaluación debe ser un proceso **integral, continuo y formativo**, orientado al mejoramiento del aprendizaje y del desarrollo humano. En el Artículo 77, se establece que la evaluación es un componente esencial del proceso educativo, encaminado a valorar los logros del estudiante en relación con los objetivos del currículo y su desarrollo personal y social.

Este principio se corresponde con los enfoques contemporáneos de la evaluación formativa (Santos Guerra, 2020), que la concibe como una práctica reflexiva que contribuye al desarrollo integral. La norma, por tanto, reconoce la necesidad de una evaluación que trascienda lo cuantitativo, lo cual se evidencia en el enunciado del Artículo 14, que invita a promover la formación en valores, la autonomía y la participación.

Sin embargo, es evidente en la realidad evaluativa una brecha entre el discurso normativo y la práctica evaluativa docente, ya que los fundamentos conceptuales de la ley no siempre se traducen en prácticas coherentes en las instituciones educativas del Chocó. esta visión da lugar a una desarticulación normativa, entendida como la distancia entre el marco legal y las condiciones reales de aplicación pedagógica en el aula.

Dimensión pedagógica: enfoques y modelos. En la dimensión pedagógica, la Ley 115 respalda un enfoque humanista y constructivista, donde el aprendizaje es entendido como un proceso de desarrollo integral. El Artículo 5 establece como fin de la educación la formación en los aspectos ético, moral, intelectual, técnico y físico, en coherencia con el principio de integralidad. De igual modo, el Artículo 77 y el Decreto 1290 de 2009 (que

reglamenta la evaluación de los aprendizajes) promueven modelos pedagógicos centrados en el estudiante, con base en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Estos fundamentos conectan directamente con teorías pedagógicas contemporáneas como la sociocultural de Vygotsky (1978) y la evaluación para el aprendizaje de Black y Wiliam (2009) que conciben la evaluación como un proceso social, dialógico y contextualizado. No obstante, la realidad evaluativa muestra que los docentes del Chocó aún aplican instrumentos tradicionales, predominando la medición sobre la comprensión, lo cual refleja la persistencia de un modelo transmisivo frente al espíritu reflexivo de la norma.

Este contraste evidencia la necesidad de avanzar hacia una coherencia teórico-práctica, que implica fortalecer la formación docente en evaluación crítica y promover procesos institucionales de reflexión pedagógica (Díaz Barriga, 2021). La autora, en este sentido, aporta que debe haber una formación docente crítica como condición para la resignificación de las prácticas evaluativas.

Dimensión instrumental: herramientas y procedimientos. La Ley 115, aunque no define instrumentos específicos, establece que la evaluación debe adecuarse al currículo, a los proyectos educativos institucionales y a las particularidades del estudiante. Esto abre la posibilidad de una evaluación contextualizada, pero también deja vacíos metodológicos en cuanto a su aplicación práctica.

Por su parte, el Decreto 1290 de 2009 amplía este componente al establecer la autonomía de las instituciones para definir sus sistemas institucionales de evaluación (SIEE). Sin embargo, en la práctica se ha identificado una tendencia a la burocratización del proceso evaluativo, donde los instrumentos pierden su valor pedagógico y se convierten en herramientas administrativas (Santos Guerra, 2020).

Ahora bien, la evaluación como política de justicia educativa tiene un sentido inclusivo y transformador, pues expresa el potencial transformador de la evaluación como

herramienta de equidad, inclusión y reconocimiento. La Ley 115, en su Artículo 1, plantea que la educación es un derecho y un servicio público que debe garantizar la igualdad de oportunidades. En esta línea, se propone entender la evaluación como una política de justicia educativa, orientada a valorar la diversidad y reducir las desigualdades estructurales en territorios históricamente marginados como el Chocó. Esta perspectiva se alinea con las propuestas de Santos Guerra (2020), quien defiende la evaluación como acto emancipador.

En síntesis, conclusiva, el análisis de la Ley 115 de 1994 y su contraste con las prácticas evaluativas permite afirmar, que existe una brecha estructural entre el discurso normativo y la praxis docente, marcada por la desarticulación entre principios, modelos y herramientas. No obstante, también se identifica un campo fértil para la transformación, sustentado en tres pilares: La actualización docente como vía para la coherencia teórico-práctica, La evaluación dialógica y formativa como medio para humanizar la práctica educativa Y La evaluación como política de justicia educativa, como expresión del compromiso ético y territorial con la equidad.

En consecuencia, de estas dimensiones teóricas, se hace necesario valorar el PEI de la Institución focalizado en: *Dimensión conceptual: principios y definiciones*. El PEI del Instituto San Pablo Industrial fundamenta su política evaluativa en los principios establecidos por la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1290 de 2009, definiendo la evaluación como un proceso integral, continuo y formativo que busca acompañar el aprendizaje del estudiante y valorar su desarrollo en las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal. En coherencia con ello, el documento plantea que la evaluación debe “valorar los avances de los estudiantes con criterios previamente definidos, orientados al mejoramiento y la promoción del desarrollo humano”.

Este principio coincide con los planteamientos de Santos Guerra (2020) y Díaz Barriga (2021), quienes sostienen que la evaluación integral constituye una herramienta pedagógica que orienta la acción educativa hacia la equidad y el aprendizaje significativo. Sin embargo, el análisis revela que, a pesar de que el PEI asume un discurso normativo

coherente con la política educativa nacional, no se evidencia una sistematización clara de estrategias evaluativas que materialicen dichos principios en la práctica docente.

Así surge una visión de la desarticulación normativa, entendida como la distancia entre el discurso institucional alineado con la legislación educativa y las prácticas reales de evaluación, que continúan privilegiando la medición de resultados sobre la reflexión pedagógica, persistiendo una evaluación que solo se limita a cuestionar el conocimiento (el saber), dejando de lado el saber hacer y el ser, los cuales deben ir articulados cuando se habla de evaluación integral.

Dimensión pedagógica: enfoques y modelos. En cuanto a la orientación pedagógica, el PEI declara fundamento teórico un enfoque pedagógico humanista y constructivista, que concibe la educación como un proceso de formación integral. Se alude explícitamente al desarrollo de competencias, la autonomía del estudiante y la valoración del aprendizaje a partir de su contexto sociocultural.

El modelo pedagógico institucional plantea que el aprendizaje se consolida a través de la experiencia, el trabajo colaborativo y la participación, lo cual se refleja en estrategias como los proyectos pedagógicos integradores. No obstante, aunque este enfoque respalda la evaluación formativa, el análisis muestra una escasa correspondencia entre el modelo teórico y los procedimientos evaluativos aplicados, que aún conservan rasgos tradicionales centrados en el examen, la nota y la promoción numérica.

Esta perspectiva deja ver una distancia para la *coherencia entre teoría y práctica evaluativa* y *brecha entre política educativa y práctica docente*. De acuerdo con Black y Wiliam (2018), esta falta de coherencia constituye una de las principales barreras para el desarrollo de una evaluación auténtica. Aquí se identifica la coherencia teórico-práctica como una urgencia institucional que requiere formación docente crítica y espacios de reflexión pedagógica permanente para fortalecer la congruencia entre los principios del PEI y la acción evaluativa cotidiana.

Dimensión instrumental: herramientas y procedimientos. En el plano operativo, el PEI contempla un Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) que establece los criterios, escalas de valoración y procedimientos para la recolección de evidencias de aprendizaje. Entre los instrumentos mencionados se encuentran rúbricas, listas de cotejo, registros anecdóticos y valoraciones descriptivas, orientados a la autoevaluación y coevaluación.

A pesar de este marco formal, se valora que las herramientas evaluativas se aplican de forma fragmentada, sin una integración sistemática con los objetivos pedagógicos ni con los criterios de desarrollo de competencias. Según Popham (2017) este tipo de incongruencia metodológica reduce la validez de la evaluación como proceso formativo y limita su potencial transformador.

La desarticulación normativa puede entenderse como la diferencia entre discurso y práctica se manifiesta en la distancia entre los fundamentos legales del PEI (Ley 115 y Decreto 1290) y su concreción práctica. Aunque el documento asume una postura formativa, el énfasis institucional sigue siendo más administrativo que pedagógico, lo que refleja la persistencia de una evaluación burocrática (Santos Guerra, 2020). Esto quiere decir, que claramente se evidencia la distancia estructural y cultural entre el discurso normativo institucional y la praxis evaluativa cotidiana. Si bien el PEI declara la evaluación como un proceso “integral, continuo y formativo”, en la práctica persisten formas tradicionales de evaluación centradas en la calificación, el examen y la promoción numérica, reproduciendo una visión tecnocrática del aprendizaje.

Según Santos Guerra (2020), esta distancia entre el deber ser y el hacer revela una “evaluación burocrática”, donde los procedimientos se subordinan al cumplimiento administrativo antes que al acompañamiento pedagógico. La desarticulación normativa se manifiesta, por tanto, como un fenómeno complejo que involucra factores de orden institucional (falta de seguimiento al SIEE), profesional (escasa formación docente en evaluación formativa) y cultural (resistencia al cambio en la práctica escolar). Si bien, el análisis del PEI muestra que, aunque el marco legal (Ley 115 y Decreto 1290) promueve la evaluación integral, su traducción a la acción educativa es fragmentaria. Esto coincide

con lo que Díaz Barriga (2021) denomina *brecha pedagógica normativa*: cuando las leyes y políticas educativas formulan principios innovadores, pero el aula continúa regida por prácticas reproductivas.

En el contexto del Chocó, esta desarticulación se agrava por condiciones territoriales y estructurales: limitaciones tecnológicas, sobrecarga docente y ausencia de acompañamiento institucional efectivo. Desde una lectura crítica, la autora identifica que esta tensión no debe entenderse como una falla individual, sino como una fractura sistémica entre la norma y la realidad educativa, que exige un abordaje formativo, participativo y territorializado. En ese mismo sentido, en sumo una distancia enorme entre lo que dice la norma y lo que realmente pasa en la práctica evaluativa.

se hace necesario referir la Brecha entre política educativa y práctica docente, pues se relaciona con la *coherencia entre teoría y práctica evaluativa* y *brecha entre política educativa y práctica docente*. De acuerdo con Black y Wiliam (2018), esta falta de coherencia constituye una de las principales barreras para el desarrollo de una evaluación auténtica. Aquí se identifica la coherencia teórico-práctica como una urgencia institucional que requiere formación docente crítica y espacios de reflexión pedagógica permanente para fortalecer la congruencia entre los principios del PEI y la acción evaluativa cotidiana.

De igual forma, el PEI de la institución presenta fundamentos pedagógicos coherentes con el enfoque humanista y constructivista; sin embargo, el cuerpo docente no siempre cuenta con los recursos o la formación para aplicar estrategias evaluativas acordes con ese modelo. En palabras de López-Pastor (2019), la evaluación formativa requiere del docente formación en evaluación integral y para fortalecer competencias específicas en diseño de instrumentos, análisis de evidencias y retroalimentación orientada a la mejora, lo que evidencia una necesidad urgente de desarrollo profesional continuo.

Por tanto, la *coherencia teórico-práctica* se configura como una condición para la transformación institucional: sin docentes formados en los fundamentos epistemológicos,

pedagógicos e instrumentales de la evaluación integral, los principios del PEI quedan reducidos a enunciados sin fuerza transformadora.

Si bien es cierto que el PEI del Instituto San Pablo Industrial incorpora, dentro de sus principios, la valoración de la diversidad y la formación en valores éticos y ciudadanos. No obstante, esta perspectiva se vuelve potencialmente transformadora cuando se asume que la evaluación debe ser coherente con ese horizonte de justicia: debe valorar no solo los resultados cognitivos, sino las trayectorias, esfuerzos y contextos del aprendizaje (Santos Guerra, 2020). En el contexto del Chocó, caracterizado por la multiculturalidad y las desigualdades estructurales, este concepto adquiere un valor político y pedagógico. La autora propone entender la evaluación como acto de reconocimiento del otro, donde la valoración de los aprendizajes se convierte en una práctica emancipadora y humanizadora.

Estos aspectos referenciales constituyen aportaciones que complementan la existencia de la resignificación de las prácticas evaluativas en la educación media del Chocó y conforman la mirada del contexto teórico de la presente investigación doctoral.

CAPÍTULO III

EL MÉTODO

La aprehensión del objeto de estudio desde el enfoque epistémico del método relacionado con las prácticas evaluativas docentes como objeto de estudio, se trató dentro del paradigma interpretativista, con un enfoque cualitativo, comprensivo y crítico, lo cual permitió abordar el fenómeno educativo desde su complejidad contextual, subjetiva y cultural. Esta elección también respondió a la naturaleza de investigación, que no buscó establecer relaciones causales generalizables, sino comprender las significaciones, prácticas y tensiones que los docentes construyen en torno a los procesos de evaluación en sus contextos escolares.

Ante ello, la evaluación integral se define como un proceso sistemático, continuo, reflexivo y participativo que busca valorar el rendimiento académico, que adiciona el desarrollo de habilidades, actitudes, competencias y valores en los estudiantes. Es a partir de aquí, que el enfoque epistemológico que orienta el método de esta investigación se sitúa dentro de una perspectiva crítica, interpretativa y situada, que se distancia de las concepciones positivistas del conocimiento educativo. En contraposición a la idea de un conocimiento universal, objetivo y neutro, se asume que todo saber está atravesado por condicionamientos históricos, culturales, sociales y políticos que configuran tanto su producción como su validación (Haraway, 1991). Esta postura reconoce que el conocimiento pedagógico es dependiente del contexto, pues se construye desde relaciones de poder, prácticas sociales concretas y experiencias situadas, especialmente, en territorios históricamente excluidos como el Chocó.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se concibe como una construcción social, contextual y relacional, en la que el investigador asume un rol activo y comprometido con los sujetos y las comunidades con las que trabaja. Esta mirada crítica permite como lo expresa Haraway (1991), proponer la noción de “conocimiento situado”, que desafía la

neutralidad epistémica del pensamiento moderno y subraya que todo conocimiento está mediado por el lugar, el cuerpo y la historia de quien lo enuncia.

Asimismo, Walsh (2009) sostiene que toda producción de conocimiento implica una dimensión política y ética, por lo que es necesario promover una epistemología decolonial, que recupere las voces y experiencias de los sujetos históricamente silenciados y subalternizados. Desde esta perspectiva, se propone poner en diálogo saberes académicos y saberes locales, conocimientos científicos y conocimientos ancestrales, voces institucionalizadas y voces históricamente marginadas docentes un marco epistémico plural que valore la diversidad como una fuente legítima de conocimiento.

En ese sentido, la investigación se enmarcó en el paradigma interpretativista, el cual permite una exploración profunda del objeto de estudio a través de un proceso de interpretación continua, que conduce finalmente a su comprensión. De esta manera, Sandín (2003), alude que, se prioriza la interpretación y comprensión de los fenómenos educativos, centrándose en las intenciones, motivos y razones de los participantes involucrados. Este paradigma se distingue por un estudio minucioso de los fenómenos educativos, pone especial atención en las intenciones, motivaciones y la realidad vívida que está en la experiencia de los participantes educativos. Por ende, se destaca la presencia de la conciencia subjetiva, basándose en una valoración que intentó entender las prácticas evaluativas docentes en su entorno diario, en este escenario, los docentes y que, en ello, se pudiera desde el alcance investigativo generar una aproximación teórica de las prácticas evaluativas docentes de educación media en el contexto educativo del Chocó.

Sobre lo expresado, Sandín (2003), indican que este paradigma se enfoca en identificar las interpretaciones que las personas atribuyen a sus actos y examinar las reglas sociales que les proporcionan significado. Por tanto, permite descubrir la estructura que explica por qué estas acciones son entendibles para aquellos que las llevan a cabo. En este contexto, el paradigma interpretativo fue una opción acorde con los propósitos propuestos. Sumado a ello, Hernández, y coautores (2014) afirman que,

en el paradigma interpretativo "...la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, convergen varias realidades" (p.9). Entonces no buscó generalizar hallazgos, sino entender las particularidades de las experiencias humanas dentro de un contexto específico, lo que fue menester del objeto de estudio como la práctica evaluativa docente.

Naturaleza de la Investigación

Así, el presente estudio se conformó en el enfoque cualitativo de investigación, el cual permite comprender a profundidad las percepciones, experiencias y prácticas de los docentes en torno a la evaluación integral. "La orientación cualitativa busca interpretar el significado que las personas otorgan a sus experiencias en contextos específicos" (Hernández, et al, 2014, p. 246). Este enfoque fue pertinente porque se interesa por la voz del sujeto (el docente), valora el contexto cultural y educativo, busca entender y no solamente medir, permite describir procesos complejos, como lo es el rol docente en evaluación. Desde el enfoque cualitativo, se encuentra respaldo en la noción de validez construida colectivamente, tal como lo plantea Sandín (2003), quien afirma que "La validez en investigación cualitativa no se refiere a una correspondencia con la realidad, sino a la autenticidad y credibilidad de las interpretaciones construidas desde la interacción entre investigador y participantes" (p. 27).

Desde esta perspectiva, el objeto de estudio no se concibe como una realidad externa y acabada, sino como una construcción social e histórica que se reconfigura en las interacciones pedagógicas cotidianas. En tal sentido, se asume una postura epistemológica interpretativa y dialógica, donde el conocimiento se genera a partir de la interacción entre el sujeto investigador y los sujetos informantes, quienes construyen comprensiones profundas sobre la práctica evaluativa.

En ese mismo orden, la forma en la que se accedió a la información se asumió en esta investigación como *De campo*, es decir, se privilegió la inmersión en la realidad estudiada desde el sentido de las prácticas y discursos docentes. Se reconoce el carácter situado del conocimiento, por lo que se incorporan elementos del enfoque territorial y

socioeducativo, atendiendo a las particularidades del entorno cultural y pedagógico donde se llevó a cabo la investigación.

Esta forma de aprehender el objeto de estudio permitió no solo describir, sino interpretar y cuestionar las concepciones y prácticas evaluativas desde una mirada crítica, promoviendo una comprensión transformadora que contribuya al fortalecimiento de procesos formativos más integrales, justos y contextualmente pertinentes.

Contexto y Escenario

La presente investigación se desarrolló en el departamento del Chocó, ubicado en la región del Pacífico colombiano, una de las zonas con mayor diversidad étnica y riqueza cultural del país, habitada mayoritariamente por poblaciones afrodescendientes, indígenas y mestizas. Este territorio, reconocido por su biodiversidad y su herencia histórica, ha enfrentado históricamente profundas condiciones de desigualdad, exclusión y abandono estatal, que se reflejan con especial crudeza en su sistema educativo.

El contexto educativo del Chocó se caracteriza por múltiples desafíos: bajos resultados en pruebas de calidad educativa, alta deserción escolar, dificultades de acceso a recursos pedagógicos, escasa formación continua del profesorado y una limitada implementación de modelos pedagógicos pertinentes al entorno cultural. A estos factores se suman la precariedad de infraestructura, la presencia de conflictos sociales, y las dificultades en conectividad, lo que profundiza la brecha educativa frente a otras regiones del país.

En este escenario, la evaluación del aprendizaje ha sido tradicionalmente abordada desde enfoques punitivos y descontextualizados, centrados en la medición de resultados y en prácticas estandarizadas que poco dialogan con la realidad cultural, lingüística y social de las comunidades chocoanas. Esta situación pone en evidencia la urgencia de una transformación en la forma como los docentes conciben y practican la evaluación en sus aulas, para lo cual, la investigación doctoral que se presenta generó aportes teóricos emergentes.

El escenario específico de la investigación contempló instituciones educativas oficiales de educación media ubicadas en 30 municipios representativos del departamento, donde se han identificado prácticas evaluativas rutinarias, con poca capacidad reflexiva o crítica, y con una débil articulación entre la evaluación y el aprendizaje significativo. Estas escuelas, muchas de ellas rurales o periurbanas, atienden a estudiantes en contextos de vulnerabilidad social, económica y cultural, lo cual exige enfoques pedagógicos y evaluativos profundamente contextualizados, interculturales y humanizantes. Este escenario, si bien está atravesado por dificultades estructurales, también representa un espacio de resistencia y potencial creativo, donde el docente chocoano desempeña un rol clave como mediador del conocimiento y agente transformador.

Método

Para esta investigación, se seleccionó el método fenomenológico, dado que este tipo de investigación permite comprender por qué se produce un fenómeno, en qué condiciones se manifiesta y como se dan las vivencias de los individuos inmersos en él. En otras palabras, este alcance implica identificar las causas subyacentes de los eventos o fenómenos bajo estudio. Según Creswell (1998), los estudios de este tipo buscan entender las razones detrás de un evento físico o social, esforzándose por explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se presenta. Esto posibilitó que los aportes teóricos emergentes pudieran conformarse desde la comprensión del significado de las prácticas evaluativas docentes.

Desde la fenomenología, puede decirse, que es posible recoger descripciones detalladas de las experiencias de los participantes e identificar aspectos relevantes, que puedan contribuir a dar respuesta a las interrogantes planteadas en la investigación. La fenomenología ofrece una manera profunda de entender las experiencias humanas desde una perspectiva interna, al centrarse en la descripción detallada y la comprensión de la experiencia vivida (Creswell, 1998). Basado en ese principio metodológico, se relaciona el objeto de estudio prácticas evaluativas del docente de educación media, como un aporte teórico que permite otorgar una visión transformadora de estas prácticas

evaluativas con un mayor sentido y significado para el proceso formativo del estudiante de las instituciones educativas del Chocó.

De manera complementaria, la fenomenología, como método de investigación, resultó pertinente para abordar el rol del docente y su práctica evaluativa, en tanto, permitió acceder a la comprensión profunda de las experiencias subjetivas que los docentes viven en su práctica cotidiana. Para Husserl (1998), "...toda investigación fenomenológica ha de dirigirse a las cosas mismas, suspendiendo todo prejuicio, a fin de aprehender el sentido puro de la experiencia vivida" (p. 43). Este planteamiento refuerza la necesidad de explorar las concepciones, significados y acciones de los docentes como una vía para comprender los modos de sus prácticas evaluativas. De esta manera, el mismo Husserl (1998), enfatiza que "La fenomenología no se interesa en los hechos empíricos como tales, sino en el modo en que estos se constituyen en la conciencia de los sujetos" (p. 56). En consecuencia, comprender el docente desde esta perspectiva permitió una mirada profunda en la configuración de la práctica evaluativa y con ello, se alcanzaron los aportes teóricos emergentes.

Fases de la aplicación del Método

El procedimiento metodológico adoptado en esta investigación se fundamentó en el método fenomenológico, para lo cual fue importante asumir el procedimiento que plantea Husserl (1998); de manera que, el proceso de ejecución del estudio doctoral se estructuró en las siguientes fases que permitieron validez y profundidad del análisis.

1. *Epoje o suspensión del juicio natural*, La epoje es el primer momento del método fenomenológico y consiste en suspender o poner entre paréntesis el juicio natural sobre la existencia de las cosas. Husserl (1998) plantea que, en la vida cotidiana, se da por hecho que el mundo existe tal como se percibe; sin embargo, para estudiar los fenómenos en su pureza, el investigador debe abstenerse de afirmar o negar esa existencia.

En esta fase introductoria de la investigación la investigadora pudo liberar la mirada de sus propios prejuicios para poder acceder al fenómeno tal como se manifiesta a la conciencia de los informantes. De allí que, la epojé es una actitud reflexiva que busca comprender cómo el mundo aparece en la razón.

2. Reducción fenomenológica o trascendental, una vez realizada la epojé, Husserl (1998) propone avanzar hacia la reducción fenomenológica, que implica dirigir la atención hacia la conciencia misma como el lugar donde los fenómenos se constituyen. Esto significa reconocer que todo fenómeno se da siempre para una conciencia y que su sentido depende del modo en que la conciencia lo significa. En la investigación esta fase se realizó en la organización y primer momento de teorización, pues la investigadora usó la codificación para la reducción de la información y luego desde la disquisición incorporó la categorización para ir alcanzando los nuevos conceptos.

3. Reducción eidética (búsqueda de la esencia), después de la reducción fenomenológica, Husserl (1998) propone la reducción eidética, cuyo objetivo es acceder a la esencia invariable del fenómeno, es decir, aquello sin lo cual el fenómeno dejaría de ser lo que es. Para alcanzar esta esencia, se utiliza la variación imaginativa, que consiste en imaginar diferentes formas posibles del fenómeno y observar qué rasgos permanecen constantes en todas ellas. En la investigación esta fase se alcanzó en el segundo momento de teorización, en la cual desde la saturación informativa se fueron alcanzando nuevos conceptos más abarcadores como resultado de la comparabilidad informativa. En consecuencia, puede decirse que, en esta fase la reducción permite distinguir los aspectos accidentales de los esenciales y llegar a una comprensión profunda del fenómeno en su estructura universal.

4. Constitución fenomenológica, finalmente, Husserl (1998) sostiene que el fenómeno, una vez reducido e intuitivo en su esencia, debe ser descrito de manera rigurosa y fiel, evita explicaciones causales o teóricas. La constitución fenomenológica busca describir las estructuras de la conciencia trascendental descubierta y comprender cómo los objetos adquieren sentido y ser para la conciencia. Esta fase del método se realizó en la investigación como culminación del procesamiento analítico, en el cual el

nivel explicativo y el alcance doctoral permitieron surgiera la aproximación teórica emergente.

Informantes clave

Para el desarrollo de esta investigación se contempló la participación de los informantes clave que aportaron desde sus experiencias y conocimientos a la comprensión integral del fenómeno de la evaluación formativa en los establecimientos del departamento del Chocó. Estos informantes fueron cinco (5) docentes de algunas instituciones educativas, quienes se constituyen en los protagonistas centrales de la investigación, ya que son responsables directos de la aplicación de las prácticas evaluativas en sus aulas. Su participación permite conocer las dificultades, concepciones y necesidades respecto a la evaluación del aprendizaje en un contexto cultural y territorial particular. Para ello, los criterios de selección fueron que contaran con nombramiento, su experiencia en educación básica o media mayor a 5 años y laboraran en la jornada de la mañana.

Técnicas de recolección de información

Para la aprehensión del objeto de estudio se emplearon las siguientes técnicas:

Observación y su instrumento un Guión de Observación: Esta técnica se entiende como, lo plantea Flick (2004) como una técnica sistemática de recolección de datos que consiste en la percepción directa, intencional y reflexiva de comportamientos, interacciones, contextos y fenómenos sociales en su escenario natural, con el objeto de comprender los significados que los participantes atribuyen a sus acciones y al entorno que los rodea. A diferencia de la observación cuantitativa, no busca primariamente medir o contar, sino describir, interpretar y comprender la complejidad de los fenómenos en su contexto natural.

En consecuencia, se desarrolló de manera sistematizada un registro de prácticas relacionadas con la evaluación integral. Por tanto, se alcanzó así el propósito concreto

1. Analizar las prácticas evaluativas realizadas por los docentes que identifiquen tendencias históricas, teóricas, empíricas y su estado actual.

Entrevista y su instrumento un Guión de entrevista semiestructurado: Como técnica de recolección de información, ocupa un lugar central en la investigación cualitativa y cuantitativa. Según Flick (2004), la entrevista se concibe como “...una conversación profesional con propósitos definidos, en la cual el investigador busca obtener datos relevantes y profundizar en la comprensión del fenómeno de estudio” (p. 43).

Desde esa definición cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas cuyo diálogo permitió explorar en los actores clave sus percepciones, conocimientos, tensiones y propuestas sobre la evaluación integral en su experiencia profesional y formativa. Por tanto, se alcanzó así el propósito concreto 2. Explicar las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación integral.

Todos estos soportes informativos permitieron la teorización en la investigación y con ello, ser soporte del propósito abarcador.

Técnica para el Análisis e Interpretación de la Información

Esta investigación adoptó el procesamiento analítico de interpretación de resultados sugerido por Strauss y Corbin (2006), que incluye las fases de codificación y categorización, estructuración, contrastación y teoría. Este procedimiento completo finaliza con la emergencia teórica, la cual, permitió que los aportes fueran base del alcance doctoral.

De acuerdo con el procesamiento analítico presentado hasta aquí, se seleccionó como técnica de análisis el: Método de Comparación Constante (MCC) el cual integra la codificación y categorización. Al respecto, se asumió la orientación descrita por Strauss y Corbin (2006), al referirse al (MCC), que se trata de “La construcción de teoría a partir de la constante comparación para analizar los datos y buscar similitudes “. (p.34).

De acuerdo con esta premisa, desde la naturaleza cualitativa se fortalece, conjuntamente, el enfoque procedimental, para el tratamiento de la información teniendo en cuenta, que esta trata de "...obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas "(Salgado Lévano, 2007, p.71). Así pues, el análisis e interpretación de la información, considera poner en marcha un proceso entremezclado entre la recolección y el análisis, con el fin, de concebir detalles internos que pueden diferir nueva información para el proceso de reflexión y construcción teórica al cual se pretende llegar.

En ese sentido, el procesamiento consiste para la reducción de datos iniciar con la codificación, en la selección de la información, para transitar en codificación abierta, axial y selectiva. La codificación abierta es descrita por Strauss y Corbin (2006, p. 17) como: "Un procedimiento analítico mediante el cual los datos se fracturan y se abren para sacar a la luz los pensamientos, las ideas y significados que contienen con el fin de descubrir, etiquetar y desarrollar conceptos".

De igual forma, este procedimiento de análisis incorporará la categorización como vía de agrupamiento y teorización. De acuerdo con Strauss y Corbin (2006), la categorización consiste "En un proceso de ordenamiento conceptual, que se refiere a la organización de los datos en categorías o clasificaciones, discretas, según sus propiedades y dimensiones y luego el uso de la descripción para dilucidar estas categorías"(p.21). Por medio de esta técnica, la investigadora pudo descubrir nuevos conceptos y relaciones novedosas y construir de manera sistemática las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones hasta alcanzar conceptos abarcadores y la presentación del constructo.

Criterios de rigurosidad científica

El principio de esta tesis doctoral estuvo formulado en la necesidad de potenciar la evaluación integral que realizan los docentes para el fortalecimiento de sus prácticas de aula. El presente estudio asumió una postura metodológica comprometida con el rigor científico y ético, en coherencia con los principios del enfoque cualitativo y del método

fenomenológico. Para ello, se adoptaron los criterios de calidad propuestos por Guba y Lincoln (1989), a saber: credibilidad, transferibilidad, confirmabilidad y dependencia. Estos criterios orientaron cada momento del proceso investigativo, garantizaron que los hallazgos emergieran con fidelidad de las voces informantes clave, evitando distorsiones interpretativas o sobreposiciones teóricas no justificadas desde los datos.

La credibilidad se fortaleció mediante el uso de las técnicas de la entrevista y observación que permitieron contrastar y enriquecer la información recogida. Asimismo, se recurrió al retorno de los informantes a través de validaciones parciales del contenido, con el fin de confirmar que las interpretaciones realizadas mantenían coherencia con la experiencia narrada por ellos. Esta interacción continua entre el investigador y el campo sostuvo una relación dialógica que permitió afinar las categorías emergentes y mantener un vínculo respetuoso con el testimonio de los informantes.

En relación con la transferibilidad, se procuró ofrecer descripciones densas y contextualizadas tanto del escenario como de las trayectorias profesionales de los informantes. Este esfuerzo descriptivo busca que los lectores puedan situarse en el contexto de la investigación.

La confirmabilidad fue garantizada a través del uso riguroso de grabaciones de audio, transcripciones literales y registros en los guiones que documentaron con fidelidad las voces y expresiones y acciones de los informantes. Este corpus constituyó la base sobre la cual se elaboraron las categorías de análisis, permitiendo que los hallazgos fuesen trazables y sustentados en la información recabada. El uso ético de esta información incluyó el resguardo de la identidad de los informantes y la confidencialidad del contenido compartido durante las entrevistas y observaciones.

En cuanto a la dependencia, se mantuvo una trazabilidad metodológica que posibilitó la comprensión del camino recorrido desde la formulación de los propósitos de la investigación hasta el surgimiento del sistema de categorías. Cada decisión metodológica fue documentada en registros sistemáticos que reflejan el proceso analítico y reflexivo de la investigadora.

De esta manera, los criterios de rigor ético y científico se integraron transversalmente en la construcción de este estudio doctoral, no como requisitos formales, sino como expresiones del compromiso con la ética investigativa, el respeto por las voces informantes y la búsqueda de una comprensión profunda del fenómeno estudiado. Esta mirada rigurosa y sensible resultó coherente con el método fenomenológico adoptado, que reconoce en la experiencia vivida la fuente legítima del conocimiento y en la interpretación cuidadosa su forma más honesta de representación.

CAPÍTULO IV

SISTEMATIZACIÓN, HALLAZGOS Y ANÁLISIS

Síntesis Conceptual

En el presente capítulo se aborda el proceso de análisis realizado en la investigación doctoral, realizada de forma inductiva y sistemática para facilitar el desarrollo de los resultados obtenidos teniendo en cuenta el método fenomenológico aplicado. En esta etapa de la investigación es importante precisar que al realizar el proceso analítico se tuvieron en cuenta algunas fases que hicieron posible su desarrollo.

Para la realización de este proceso, primeramente, se hizo la transcripción de las observaciones y entrevistas hechas a los informantes de la investigación, para luego realizar la codificación abierta, que consistió en detectar esos rasgos relevantes en la información obtenida y la búsqueda de semejanzas que facilitarían el establecimiento de códigos axiales, que se refirieron en las primeras conceptualizaciones para luego en el proceso de clasificación ser agrupadas en categorías.

Dentro del enfoque cualitativo adoptado en esta investigación, se utilizó la técnica para el análisis: Método de Comparación Constante, MCC, propuesto por Glaser y Strauss (1967) que forma parte fundamental de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*). Esta técnica combinada permite generar teoría a partir de los datos, a través de una comparación sistemática y continua de, códigos, categorías, conceptos abarcadores durante todo el proceso de análisis, hasta emerger una construcción teórica sustantiva, es decir, una aproximación teórica resultante de los datos tratados en la investigación.

Por su parte, Strauss y Corbin (2006) destacan el propósito esencial de la técnica de comparaciones constantes es pasar de la fragmentación inicial de los datos a la construcción de una visión integral del fenómeno investigado. Durante las etapas de codificación, especialmente, la axial el investigador no solo identifica categorías, sino que

explora las relaciones entre ellas, reconstruyendo los vínculos que explican cómo y por qué ocurren determinados procesos.

En este sentido, el modelo propuesto por estos autores “ayuda al analista a construir una imagen completa del fenómeno bajo estudio” (Strauss & Corbin, 2006, p. 147), ya que permite integrar causas, condiciones, contextos, estrategias y consecuencias en una estructura explicativa coherente. De esta manera, el investigador desarrolla una comprensión profunda y sistemática del fenómeno social, generando teoría a partir de la experiencia empírica. Así, el procesamiento analítico se basa en camino inductivo y sistemático que orienta la construcción teórica hacia una comprensión totalizadora que da cuenta de la complejidad del comportamiento humano y social observado.

En la técnica MCC es importante en la codificación abierta, toda vez que su carácter descriptivo aporta a la reducción de los datos, mediante la “Depuración, jerarquización y contraste” (Palacios, 2016, p. 498). Esto significa que, es un mecanismo de construcción teórica. Su aporte a la reducción de datos convirtió la codificación abierta en un proceso estructurado y confiable, capaz de transformar información dispersa en conocimiento organizado y significativo.

Así las cosas, se siguió en la codificación axial que buscó reorganizar y profundizar la comprensión de los datos a partir de los rasgos detectados durante la codificación abierta, se promovió así un análisis más estructurado y sistemático. Además, la codificación axial permite una comprensión más densa del fenómeno, ya que integra y sintetiza lo descubierto en la codificación abierta: “Cuando se realiza una codificación axial, el investigador empieza a pensar más abstractamente, a establecer relaciones más amplias y a construir un marco analítico más estructurado” (Strauss & Corbin, 2006, p. 158). Este proceso fue indispensable para avanzar hacia la codificación selectiva. Valga referir, que, en esta etapa analítica, se integró la categorización, pues ella permitió la clasificación y de allí, la teorización emergente donde se construirá la teoría central de la investigación.

En esta etapa, se establecen conexiones entre los códigos axiales que anexos a las categorías permiten en la disquisición identificar relaciones causales, contextuales y estratégicas que expliquen el comportamiento del fenómeno estudiado.

En este procesamiento analítico desde los principios inductivo y sistemático se respondió a 3 momentos de teorización y con ello, se alcanzó la aproximación teórica emergente. El cual se correspondió con teoría sustantiva, que como plantean Strauss y Corbin (2006) una teoría sustantiva es un marco conceptual desarrollado inductivamente, a partir de datos empíricos en un contexto específico. Puede entenderse entonces, que la síntesis conceptual en esencia de la técnica MCC, visto desde Strauss y Corbin (2006) transforma la profundidad descriptiva de los datos cualitativos en un orden conceptual coherente a través de un proceso circular de recolección de información, análisis, comparación, conceptualización para verificar y saturar las categorías, hasta que emerge una teoría que se ajusta a la contextualización de la realidad estudiada. A diferencia de las teorías formales, la teoría sustantiva está arraigada en un área de estudio concreta y explica un fenómeno social, proceso o interacciones en ese ámbito.

A continuación, se presenta para lograr una organización, lectura y protección de la identidad de los informantes, la asignación de códigos a cada uno de ellos, de la siguiente manera: la investigadora diseñó un sistema de identificación de informantes desde códigos que permitió entender la citación de extractos informativos de las observaciones y entrevistas. Desde la nomenclatura inicial para cada informante como I (Informante clave) y el número de posición en su caracterización (1...5) se asignó para la información identificada en la observación con el código GO y para la entrevista con el código E, por lo que puede leerse, por ejemplo, para el Informante clave 2 en la observación como: (GOI2).

Análisis Momento I Teorización

La sistematización de la información recolectada en este estudio se ha organizado por dos unidades de información y en ellas sus categorías. En la tabla 2, se relaciona el Sistema Emergente de Categorías de la primera unidad de información, la cual aporta lo

relacionado con el proceso de codificación y categorización producto del análisis de los datos obtenidos. El análisis de las categorías se realizó teniendo en cuenta un enfoque inductivo de abstracción y compresión en los niveles de análisis: Unidad de información (UI), códigos (Cód), categorías (C) y conceptos emergentes (CE).

Unidad de Información: Prácticas evaluativas

Tabla 2.

Sistema Emergente de Categorías a la UI. Prácticas Evaluativas Momento I.

Teorización

UNIDAD DE INFORMACIÓN	CATEGORÍA	CÓDIGOS	CONCEPTO EMERGENTE
Prácticas Evaluativas	Caracterización Prácticas evaluativas docentes	- Enfoques teóricos de la evaluación - Instrumentos y técnicas utilizadas - Criterios y comunicación de resultados - Uso reflexivo de instrumentos - Retroalimentación como aprendizaje continuo	<u>Necesidad de una transformación evaluativa:</u> los docentes están transitando de una visión punitiva a una evaluación formativa, en donde evaluación dialógica garantice un proceso de retroalimentación como espacio de diálogo pedagógico.
	Finalidad y sentido de la evaluación	- Participación del estudiante en la evaluación - Coherencia entre propósito y método evaluativo	<u>Necesidad de una Cultura evaluativa de participación de los estudiantes,</u> quienes son reconocidos como agentes activos del proceso evaluativo

Fuente: elaboración propia

Unidad de Información: Prácticas evaluativas

A partir de la teoría, la evaluación educativa ha sido históricamente una práctica fundamental en el sistema educativo, no solo como un mecanismo de control y medición del aprendizaje, sino también como una herramienta que necesariamente debe constituirse en una transformación pedagógica. En este contexto, las *prácticas evaluativas* se erigen como un eje fundamental para comprender las dinámicas evaluativas que configuran la experiencia educativa en la educación media, particularmente en el departamento del Chocó. Esta realidad no puede limitarse a una descripción técnica de instrumentos o procedimientos, sino que debe ser abordada

desde una perspectiva epistemológica que permita develar los fundamentos teóricos, históricos y culturales que sustentan dichas prácticas.

Si se tiene en cuenta la evaluación como un constructo epistemológico, es importante entender que este proceso no es una actividad neutra ni meramente técnica, por el contrario, está atravesada por concepciones del conocimiento, del aprendizaje y del sujeto que aprende. Como señala Jiménez Moreno (2019), “...todas las prácticas educativas requieren de la delimitación epistemológica que permita el entendimiento conceptual y analítico de su objeto de estudio” (p. 187). En este sentido, caracterizar las prácticas evaluativas implica identificar no solo qué se evalúa, cómo se evalúa, sino también desde qué paradigma se concibe el conocimiento y cuál es la función que se le atribuye a la evaluación en el proceso educativo.

Desde la epistemología, se puede analizar críticamente las prácticas evaluativas al interrogar los supuestos que las sustentan. Según Gutiérrez-Martínez & Vergara-Núñez (2023), “la representación que el personal docente elabora sobre el concepto evaluación está asociada, principalmente, a los propósitos que esta tiene en el contexto de la escuela: pedagógico y administrativo” (p. 5). En el contexto de la educación media en el departamento del Chocó, caracterizar las prácticas evaluativas desde una perspectiva epistemológica adquiere una relevancia particular. Las condiciones históricas, sociales y culturales de la región exigen una evaluación que responda a las necesidades de los estudiantes, que reconozca la diversidad y que promueva procesos de aprendizaje significativos y emancipadores.

Las prácticas evaluativas deben, por tanto, identificar no solo los instrumentos y técnicas utilizadas, sino también las concepciones epistemológicas que las sustentan. Esto permitirá comprender por qué persisten prácticas tradicionales centradas en la calificación y el control, a pesar del discurso oficial que promueve la evaluación formativa. Como lo señala Jiménez Moreno (2019), “...existe una desconexión entre lo que los docentes saben de las teorías de la evaluación y cómo debe ser, por un lado, y lo que son las prácticas rutinarias en la escuela por el otro” (p. 195). Superar esta desconexión requiere procesos de formación docente que integren la reflexión epistemológica como

parte del desarrollo profesional. Solo así será posible resignificar las prácticas evaluativas y avanzar hacia modelos más coherentes con una educación inclusiva, crítica y transformadora.

Esta dualidad revela una tensión entre una evaluación orientada al aprendizaje y otra subordinada a fines burocráticos, lo cual tiene profundas implicaciones en la práctica docente. Estas implicaciones tienen que ver con la tensión entre enseñanza significativa y cumplimiento normativo, la reducción del sujeto a un número, la fragmentación del conocimiento, la desprofesionalización del rol docente, la reproducción de desigualdades y el obstáculo para la transformación educativa. A continuación, se resaltan de manera sucinta cada una de ellas:

Tensión entre enseñanza significativa y cumplimiento normativo. La presión por cumplir con estándares y cronogramas institucionales puede llevar a los docentes a priorizar la calificación sobre el acompañamiento del aprendizaje. Esto limita la posibilidad de implementar prácticas evaluativas formativas y centradas en el estudiante (Gutiérrez-Martínez & Vergara-Núñez, 2023).

Cuando la evaluación se orienta hacia fines administrativos (como la promoción, la rendición de cuentas o el cumplimiento de estándares), fácilmente se puede correr el riesgo de que la función pedagógica de este proceso se desvirtúe generando una especie de tensión en el docente quien se puede sentir obligado a priorizar la calificación sobre el desarrollo y acompañamiento del aprendizaje, y de este modo aplicar prácticas estandarizadas y en el peor de los casos, centrarse solo en contenidos “medibles”, dejando de lado procesos formativos como la reflexión, la creatividad o el pensamiento crítico.

Reducción del sujeto a un número. Esta implicación revela que la evaluación con fines administrativos tiende a cuantificar el rendimiento, invisibilizando aspectos como la creatividad, la ética o el contexto sociocultural del estudiante, esto puede afectar negativamente su motivación y sentido de pertenencia (Jiménez Moreno, 2019). Esto significa que, según la epistemología crítica, la evaluación tradicional cuando responde

a fines burocráticos tiende a reducir al estudiante a un dato cuantificable, invisibilizando su contexto, sus emociones, sus diferentes capacidades y trayectorias de aprendizaje; es decir, se corre el riesgo de tener una evaluación integral del estudiante como sujeto activo, afectando directamente la motivación, la autoestima y el interés de participar en su proceso de formación.

Fragmentación del conocimiento. La práctica evaluativa al centrarse en resultados aislados, se promueve una visión fragmentada del saber y desconectada de la realidad contextual y los intereses de los estudiantes. Esto contradice los principios del aprendizaje significativo y situado de Moreno Olivos, (2016), pues la evaluación con fines administrativos se centra en resultados aislados, promoviendo una visión fragmentada del conocimiento, desconectada de la realidad y de los intereses del estudiante, implicando limitación en la posibilidad de desarrollar competencias fundamentales, interdisciplinarias y contextualizadas, las cuales se necesitan en la formación integral de los ciudadanos de esta sociedad contemporánea.

Desprofesionalización del rol docente. Cuando las decisiones evaluativas se subordinan a criterios externos, se debilita la autonomía profesional del docente, reduciendo su capacidad de innovar y reflexionar críticamente sobre su práctica (Gutiérrez-Martínez & Vergara-Núñez, 2023). Esta práctica hace que la evaluación se convierta en un instrumento de control externo, y en así el papel de los docentes puede verse deslegitimado, esto se da cuando las decisiones pedagógicas se subordinan a criterios externos, como en algunos casos en los resultados de pruebas estandarizadas, implicado el debilitamiento en la autonomía del docente, prevaleciendo de cierta manera la tecnocrática poniendo límites a la innovación y la reflexión crítica sobre la práctica evaluativa.

Reproducción de desigualdades. La aplicación de criterios homogéneos en contextos diversos puede perpetuar las brechas educativas, afectando especialmente a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad (Jiménez Moreno, 2019). La evaluación con fines administrativos tiende a aplicar criterios homogéneos en contextos diversos, sin considerar las condiciones sociales, culturales y económicas de los estudiantes., esto

hace que se perpetúan las brechas educativas, ya que los estudiantes vulnerables y con limitaciones económicas o con estilos de aprendizaje diferentes pueden ser sistemáticamente desfavorecidos.

Obstáculo para la transformación educativa. La evaluación centrada en lo administrativo puede obstaculizar la implementación de enfoques como la evaluación formativa, que requieren tiempo, flexibilidad y compromiso institucional (Ávila Orjuela & Rodríguez Leuro, 2023). Sin lugar a duda, una evaluación centrada solo en lo administrativo puede afectar los procesos de transformación pedagógica, ya que desalienta la experimentación, la personalización del aprendizaje y la inclusión de dimensiones socioemocionales y éticas, afectando así la posibilidad de implementar enfoques como la evaluación formativa, auténtica o por competencias, que requieren tiempo, flexibilidad y compromiso institucional.

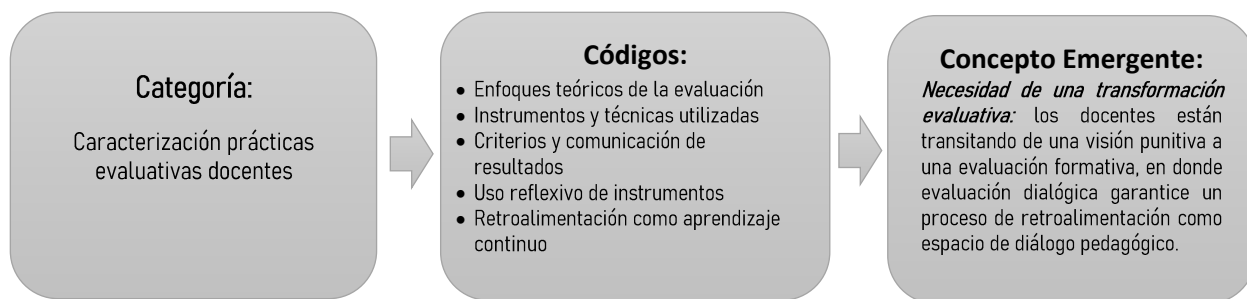
Desde una mirada epistemológica crítica, las prácticas evaluativas deben ser coherentes con una concepción del conocimiento como construcción social, contextual y significativa. Superar la tensión entre lo pedagógico y lo administrativo implica resignificar la evaluación como un proceso de diálogo, reflexión y mejora continua, y no como un simple mecanismo de control, y máxime en el caso del Chocó que es multicultural, es importante que en la práctica evaluativa esté presente cada contexto en el que están inmersos los estudiantes, para que esta sea pertinente coherente e inclusiva.

Así, en la propuesta de la presente Unidad de Información se conformaron unas categorías con sus respectivos códigos y conceptos emergentes los cuales se desglosarán a continuación a través del procesamiento analítico de esta primera unidad de información:

Categoría: Caracterización de prácticas evaluativas docentes

Gráfica 1.

Categoría: Prácticas evaluativas docentes.



Fuente: elaboración de la investigadora.

Las prácticas evaluativas docentes comprenden en su caracterización, el conjunto de acciones, estrategias, decisiones e instrumentos que los profesores utilizan para valorar el aprendizaje de sus estudiantes. Estas prácticas están influenciadas por múltiples factores: las políticas educativas, los marcos curriculares, las condiciones institucionales, las concepciones pedagógicas del profesorado y las características del contexto sociocultural.

Código: Enfoques teóricos de la evaluación

Los enfoques teóricos de la evaluación son los marcos conceptuales que orientan la evaluación como práctica educativa, estableciendo su finalidad, lógica y criterios de validez. Estos enfoques determinan si la evaluación se concibe como un mecanismo de medición del rendimiento, como una estrategia de regulación pedagógica del aprendizaje, o como una herramienta para el desarrollo integral y la toma de decisiones educativas, articulando evaluación, enseñanza y aprendizaje en una misma dinámica.

Según Ávila y Rodríguez (2025), las prácticas evaluativas en la educación media han transitado desde modelos centrados en la calificación hacia enfoques más participativos y formativos. Sin embargo, esta transición no ha sido lineal ni homogénea, ya que persisten prácticas tradicionales profundamente arraigadas en la cultura escolar.

La evaluación, en este sentido, se convierte en un espacio de disputa entre diferentes visiones de la educación: una centrada en la medición y el control, y otra orientada al desarrollo integral del estudiante. Esta tensión se manifiesta en las decisiones cotidianas del docente al momento de planificar, aplicar y retroalimentar los procesos evaluativos.

De igual forma,

Las prácticas evaluativas docentes comprenden el conjunto de acciones, decisiones y estrategias que los profesores implementan para valorar el aprendizaje de los estudiantes, las cuales están influenciadas por sus concepciones pedagógicas, el contexto institucional y las políticas educativas. Estas prácticas han transitado de enfoques centrados en la calificación y la medición de resultados hacia modelos más inclusivos, reflexivos y formativos (Vera & Cuvili, 2024, p.1).

Desde una perspectiva reciente, la evaluación se comprende como una práctica con diversidad de finalidades y significados según el enfoque que la sustenta. Wiliam (2018) sostiene que la evaluación formativa no es un evento posterior a la enseñanza, sino un conjunto de estrategias integradas en el aula que permiten *identificar evidencias del aprendizaje en tiempo real*, retroalimentar con propósito y ajustar la enseñanza. Bajo este marco, el enfoque evaluativo se desplaza desde la lógica certificadora hacia una lógica de regulación pedagógica.

De forma complementaria, DeLuca et al. (2019) plantean que la evaluación debe asumirse desde una visión diferencial y situada, en la que las decisiones evaluativas del docente responden a contextos de aula concretos y a demandas institucionales diversas. Así, el enfoque teórico de la evaluación puede variar entre medición, justicia, acompañamiento del aprendizaje y rendición de cuentas, mostrando que la evaluación es una práctica profesional compleja que se configura según finalidades, criterios y condiciones del contexto escolar.

Estos enfoques comprenden los fundamentos pedagógicos explícitos o implícitos que orientan las prácticas evaluativas docentes. En este sentido, permiten identificar si la evaluación se asume como medición del rendimiento (tradición sumativa, control y calificación) o como proceso formativo orientado al aprendizaje (acompañamiento,

mejora, diálogo, integralidad). Este código se vincula de manera directa con la tensión entre evaluación administrativa y evaluación pedagógica, así como con el concepto emergente propuesto en esta investigación: el tránsito desde una visión punitiva hacia una evaluación formativa y dialógica.

En este contexto, de las prácticas evaluativas de los docentes surgen diversas posturas teóricas que orientan las prácticas evaluativas y configuran sentidos pedagógicos distintos, por ejemplo:

Enfoque Constructivista: Evaluar para aprender: Desde este enfoque, la evaluación es concebida como parte del proceso de aprendizaje, donde el estudiante participa activamente en la construcción de conocimiento. Esto da paso a la evaluación formativa, el diálogo pedagógico y la retroalimentación se conviertan en elementos claves toda vez que la evaluación se da en la interacción dinámica entre la persona que evalúa y lo evaluado mediante procesos hermenéuticos. (Vargas Porras, 2001, p. 41).

Esta visión está directamente relacionada con *el hacer* docente que promueven una evaluación reflexiva, entendida como autorregulación y mejora. Los docentes que adoptan esta postura reconocen la evaluación como una herramienta para potenciar el aprendizaje y no solo para medirlo.

EI1: sustenta explícitamente su enfoque desde la evaluación por competencias, enfatizando que se evalúan conocimientos, habilidades, actitudes y valores en situaciones reales del contexto.

EI2: concibe al estudiante como protagonista del aprendizaje y que diseña tareas “que simulen situaciones de la vida real”, buscando fomentar reflexión crítica.

EI3: aunque existen esfuerzos por orientar la evaluación a lo formativo, todavía “aunque algunos docentes aún siguen con lo tradicional”.

En coherencia con estas visiones, se evidencia un posicionamiento evaluativo alineado con la idea de evaluación como herramienta de desarrollo integral y no como simple dispositivo de medición. De ahí que la importancia de que el tránsito hacia nuevas racionalidades evaluativas no es homogéneo, sino que se configura como una disputa cultural dentro de la escuela. De hecho, la resistencia al enfoque integral se observa incluso desde la recepción estudiantil, ya que se reporta dificultad para asumir procesos como autoevaluación y corrección reflexiva.

No obstante, en contraste con las configuraciones tendenciales de los docentes frente a la cultura evaluativa, al observar esta práctica se encontró lo siguiente:

GO111: se identifica un enfoque “principalmente tradicional/conductista” debido al predominio de prueba escrita, medición por acierto y selección múltiple.

GO115: la prueba se orienta al producto (respuesta correcta) más que al proceso (razonamiento) y no presenta apertura a argumentación del estudiante ni retroalimentación formativa.

GO214: se evidencia un enfoque “predominantemente conductista/tradicional”, centrado en verificación de conocimientos, selección de respuestas correctas y calificación por aciertos

GO212: se ratifica esta tendencia: se evidencia un enfoque “predominantemente conductista/tradicional”, centrado en verificación de conocimientos, selección de respuestas correctas y calificación por aciertos.

GO213: a nivel de finalidad, se explicita que la función predominante es sumativa, orientada a obtener un resultado cuantificable, sin evidencia de retroalimentación ni análisis del error. Además, se identifica que no existen mecanismos de participación del estudiante en su propia evaluación, ya que no hay autoevaluación ni coevaluación y “la participación del estudiante queda reducida a responder”

Este contraste permite sostener, con alta consistencia interpretativa, que en el contexto analizado los enfoques teóricos de la evaluación funcionan como discursos pedagógicos en transición, pero las prácticas observadas continúan reproduciendo la racionalidad tradicional de medición y control. Dicho de otro modo: el hallazgo central no es que exista una evaluación integral plenamente instalada, sino que la escuela evidencia un escenario híbrido donde se declara un ideal formativo y dialógico, pero se sostiene una práctica sumativa estandarizada.

Estas afirmaciones ubican la evaluación en horizontes teóricos vinculados al desarrollo integral, la comprensión y la movilización de aprendizajes, superando la reducción del acto evaluativo a la simple medición de resultados. Lo anterior dialoga con Yan (2022), quien plantea que las prácticas formativas y las teorías evaluativas se encuentran profundamente mediadas por condiciones contextuales, lo cual explica que los docentes adopten discursos progresivos sin que ello garantice su transferencia automática al aula. Por su parte, la evaluación educativa ha transitado desde modelos centrados en la medición objetiva hacia enfoques que reconocen la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la práctica requiere un enfoque Crítico, es decir, evaluar para transformar. Este enfoque propone la evaluación como una práctica emancipadora, orientada a la transformación de los sujetos y del contexto educativo. Inspirado en la pedagogía de Paulo Freire, este enfoque promueve la reflexión-acción-reflexión como base del proceso evaluativo Freire, (1997): “La evaluación se concibe como un proceso constante, dinámico, de reflexión y análisis crítico que contribuye al conocimiento nunca acabado de lo evaluado” (p. 44). Las concepciones docentes que se alinean con este enfoque valoran la práctica evaluativa como un proceso ético, dialógico y transformador, el cual permite al estudiante reconocerse como sujeto activo en su formación.

Código: Instrumentos y técnicas utilizados

El código Instrumentos y técnicas utilizados refiere al conjunto de medios concretos mediante los cuales el docente recoge, organiza y valida evidencias para valorar el aprendizaje: pruebas escritas, cuestionarios, rúbricas, proyectos, portafolios, actividades auténticas, autoevaluación, coevaluación, observación, entre otros. Este código permite identificar qué tipo de evidencia se privilegia, cómo se configura el juicio evaluativo, y qué racionalidad evaluativa termina predominando en el aula.

En esta línea, Brookhart (2024) plantea que la evaluación en el aula se sostiene necesariamente en herramientas e instrumentos que median entre la intención pedagógica y la decisión evaluativa, por lo cual la selección de técnicas no es solo operativa, sino que define el tipo de aprendizaje que se logra captar y el tipo de decisiones que se derivan del proceso evaluativo.

De igual forma, DeLuca et al. (2019) señalan que la evaluación debe comprenderse desde una perspectiva diferencial y situada, donde las decisiones del docente (incluyendo instrumentos y técnicas) se ajustan a contextos reales del aula y responden a finalidades diversas (medición, acompañamiento, justicia, rendición de cuentas). Por ello, elegir instrumentos es una práctica profesional compleja y contextual: no define únicamente “cómo evaluar”, sino “para qué” y “bajo qué criterio”

En coherencia con esta investigación, los instrumentos evaluativos no son elementos neutros, sino expresiones concretas de los enfoques teóricos que orientan la evaluación, al definir qué se considera evidencia válida, cómo se registra y con qué finalidad se interpreta. En este sentido, el uso de determinados instrumentos permite identificar si la evaluación se orienta principalmente a la medición del rendimiento (pruebas estandarizadas, respuestas cerradas, control), o a la regulación pedagógica del aprendizaje (rúbricas, proyectos, observación del desempeño, retroalimentación).

Entre los instrumentos más utilizados se encuentran, entre otros: Rúbricas de evaluación: permiten establecer criterios claros y niveles de desempeño, facilitando la autoevaluación y la retroalimentación; Portafolios: recogen evidencias del proceso de aprendizaje, promoviendo la reflexión y el seguimiento del progreso; Registros anecdóticos y observación sistemática: permiten captar aspectos actitudinales y procedimentales difíciles de medir con pruebas tradicionales; Listas de cotejo y escalas de valoración: ayudan a objetivar la evaluación de tareas complejas y proyectos colaborativos.

Desde la postura de esta investigación, los instrumentos y técnicas utilizadas constituyen una evidencia empírica clave porque materializan el enfoque teórico de la evaluación: no basta con declarar un enfoque formativo o integral, sino que son los instrumentos los que revelan si la evaluación funciona como medición del rendimiento o como regulación pedagógica del aprendizaje.

Desde el plano discursivo, los entrevistados expresan una tendencia hacia el uso de instrumentos variados y coherentes con una evaluación integral. Por ejemplo, cuando afirman:

EI1: manifiesta que emplea “rúbricas, actividades basadas en problemas, actividades por retos y trabajo grupal”

EI3 menciona instrumentos complementarios como diario de campo, planeadores y proyectos, articulados con rúbricas y autoevaluación.

EI2: plantea un repertorio amplio de instrumentos asociados a evaluación formativa e integral, señalando que utiliza “rúbricas, proyectos, autoevaluación, coevaluación y evaluaciones gamificadas como Kahoot, Quizizz o Plickers, presentaciones orales, análisis de textos y producciones escritas”.

En ese orden, al a ver la observación de la práctica evaluativa se evidenció que:

GO115: el instrumento predominante es el examen escrito, con un cuestionario estructurado por ítems de selección múltiple y plantilla de respuestas tipo A-D.

GO213: la evaluación se desarrolla mediante una prueba escrita compuesta por preguntas cerradas y ejercicios de aplicación conceptual, sin evidencia de uso de rúbricas, proyectos o instrumentos de seguimiento formativo.

GO211: en consecuencia, aunque en las entrevistas se enuncien estrategias formativas, el instrumento aplicado en el aula observada reproduce un modelo tradicional de medición objetiva y calificación rápida, donde la evidencia del aprendizaje se reduce a “la selección de la opción correcta”.

Los hallazgos evidencian que los instrumentos y técnicas utilizadas por los docentes para evaluar se configuran como un componente central de sus prácticas evaluativas, dado que permiten observar no solo cómo se valora el aprendizaje, sino también qué concepción de evaluación predomina en la práctica cotidiana.

Esto indica una apertura hacia instrumentos centrados en el desempeño y no exclusivamente en el resultado final. Esta diversidad se refuerza con la incorporación de herramientas de apoyo digital en la evaluación, como recursos que dinamizan el proceso evaluativo, como lo afirma Fajaryati (2024). Esto significa que, la evaluación no se limita al examen como instrumento único, sino que incorpora mecanismos de participación estudiantil, reflexión y valoración de productos auténticos. A su vez, lo que refuerza la idea de que el profesorado reconoce la necesidad de diversificar técnicas para captar múltiples dimensiones del aprendizaje.

Sin embargo, al hacer el contraste entre la respuesta de los informantes con la observación revela una tensión significativa entre el discurso docente y la práctica evaluativa real. Este contraste entre lo expresado por los docentes y lo identificado en la observación permite interpretar que la escuela se encuentra en un escenario híbrido de transición evaluativa. Los docentes declaran una pluralidad de técnicas asociadas a evaluación integral y formativa, pero las prácticas observadas muestran predominio de instrumentos tradicionales y cerrados, lo que sugiere que la transformación evaluativa no se expresa con la misma fuerza en el aula.

Esta realidad se vincula con la tensión emergente entre evaluación pedagógica y evaluación administrativa, dado que el examen estandarizado con ítems cerrados tiende a responder a criterios de control, certificación y reporte institucional, mientras que las técnicas declaradas (rúbricas, proyectos, auto y coevaluación) se acercan más a una lógica de regulación del aprendizaje.

En efecto, cuando predominan técnicas centradas en respuestas cerradas y calificación (pruebas estandarizadas, selección múltiple), la evaluación se orienta a una racionalidad de control y certificación, característica de la evaluación administrativa/punitiva. En cambio, cuando predominan instrumentos como rúbricas, proyectos, autoevaluación y coevaluación, se abren posibilidades para la retroalimentación, autorregulación y diálogo pedagógico, vinculadas con una evaluación formativa y dialógica como lo indica Panadero et al. (2018). Sin embargo, la evidencia observacional muestra que el sistema evaluativo institucional todavía se apoya en instrumentos tradicionales que, por diseño, limitan la autorregulación y el diálogo pedagógico.

En síntesis, los instrumentos y técnicas utilizadas evidencian que la evaluación en el contexto analizado se encuentra atravesada por una tensión estructural: mientras los docentes declaran estrategias diversas asociadas a enfoques integrales (rúbricas, proyectos, autoevaluación, coevaluación y gamificación), la práctica observada mantiene como instrumento central el examen escrito cerrado, con predominio de selección múltiple y verificación de respuestas correctas.

Esto permite inferir que el cambio evaluativo opera, por ahora, con mayor fuerza en el plano del discurso pedagógico que en la concreción metodológica del aula, donde persisten formatos instalados que responden a lógicas de control, calificación rápida y estandarización institucional. Al respecto Brookhart (2024) afirma que los instrumentos se consolidan como un indicador decisivo de los enfoques evaluativos realmente vigentes, y refuerzan la idea del proceso inacabado de tránsito desde una evaluación de carácter punitivo y administrativo hacia una evaluación formativa y dialógica orientada a la regulación del aprendizaje.

Código: Criterios y comunicación de resultados

Este código hace referencia a la manera en que el docente define, explicita y socializa los criterios con los cuales evalúa (qué se espera, qué cuenta como logro, cómo se asigna una calificación) y, de igual forma, a la forma en que comunica los resultados de la evaluación, especialmente a través de la retroalimentación, la transparencia de los estándares y la posibilidad de mejora. En este sentido, los criterios y su comunicación constituyen un eje determinante de la evaluación como práctica educativa, ya que permiten comprender si la evaluación opera desde una racionalidad de control y certificación, o si se orienta hacia un acompañamiento pedagógico que promueve autorregulación, participación y aprendizaje.

Desde una perspectiva contemporánea, Carless y Boud (2018) sostienen que la retroalimentación solo tiene impacto cuando los estudiantes pueden comprenderla, interpretarla y actuar sobre ella; por tanto, la comunicación de resultados no se reduce a “informar la nota”, sino que exige claridad en los criterios, sentido pedagógico y oportunidades reales de mejora. De forma complementaria, Andrade (2021) plantea que la evaluación en aula funciona como un mecanismo de co-regulación del aprendizaje, lo cual implica que los criterios deben ser comunicados y compartidos, pues el juicio evaluativo no debe recaer exclusivamente en el docente, sino que debe permitir al estudiante comprender metas, monitorear su progreso y desarrollar autorregulación.

En coherencia con esta investigación, los criterios y la comunicación de resultados constituyen un componente clave en el tránsito desde una evaluación punitiva/administrativa hacia una evaluación formativa y dialógica, ya que la evaluación se transforma cuando el estudiante puede comprender qué se le está evaluando, por qué y cómo puede mejorar, más allá de la calificación final.

En caso de este código, los informantes evidencian una intención de mejorar la comunicación de resultados mediante la retroalimentación. Por ejemplo,

EI5: utiliza la evaluación como punto de partida de la próxima clase y reflexionar sobre algunas estrategias y prácticas a implementar EI1: utiliza los resultados enfocándose más en el proceso que el resultado cuantitativo, siendo específico, constructivo, usando un lenguaje motivador, reconociendo lo bueno y haciendo ver los aspectos a mejorar.
EI2: los resultados le permiten identificar fortalezas y debilidades individuales y colectivas y con base en ello diseña estrategias de refuerzo, actividades diferenciadas y retroalimentación personalizada.

Las anteriores afirmaciones muestran un intento de desplazar la evaluación desde la cifra hacia el acompañamiento, haciendo que el resultado evaluativo se convierta en un insumo pedagógico y no en un mecanismo de sanción, expresan una lógica de comunicación orientada a la mejora y respaldan el enfoque formativo, pues la evaluación no se concibe como cierre, sino como diagnóstico y reorientación de la intervención docente.

De igual forma, desde el enfoque de claridad de criterios, se identifica una concepción técnica de diseño evaluativo, cuando uno de los docentes expresa que las evaluaciones se estructuran definiendo propósito, “identificando los criterios a evaluar” y estableciendo “niveles de desempeño”. Esta idea resulta fundamental porque muestra que al menos en el discurso existe una comprensión de evaluación basada en criterios, lo cual coincide con Carless & Boud, (2018) y los enfoques actuales que promueven transparencia, explicitación y valoración cualitativa del desempeño.

Sin embargo, al triangular con la observación de aula, se evidencia una tensión significativa entre lo expresado por los informantes y la manera real en que los criterios se comunican en el instrumento aplicado. Por ejemplo:

GO2I3: se infiere que los criterios se comunican de forma tradicional: se califica por respuestas correctas”, sin evidencia de criterios explícitos de desempeño o nivel de logro.
GO2I3: indica que no se evidencia explícitamente función formativa porque no hay indicaciones de retroalimentación, análisis posterior del error, reentrega o mejora. o aparece feedback incorporado en la guía.
GO1I5: se reporta que los criterios se comunican de manera implícita, centrados en saber seleccionar la respuesta correcta” y “dominar contenidos del tema”, donde el criterio central es la exactitud conceptual
GO1I1: se identifica que la transparencia en los estándares es solo parcial: aunque es claro qué se pregunta” y hay respuestas únicas, no se especifica ponderación por pregunta, niveles de desempeño, criterios para retroalimentación del error.

De lo anterior se infiere, que el estudiante recibe la evaluación como verificación de exactitud; pero no necesariamente, como orientación para comprender criterios de logro; el acto evaluativo se limita a medir el resultado final, sin explicitación suficiente del criterio y sin mecanismos de retroalimentación incorporados al instrumento; falta transparencia en ponderación por ítem, criterios para evaluar razonamiento y posibilidad de justificar respuestas.

Estos hallazgos permiten interpretar que los criterios y su comunicación constituyen una frontera clave entre evaluación administrativa y evaluación pedagógica. Mientras el discurso docente expresa intenciones formativas, la práctica evaluativa observada revela un patrón clásico donde el criterio se centra en la exactitud y la comunicación del resultado se limita a una lógica de calificación. En términos analíticos, esto implica, que la evaluación mantiene una racionalidad de control, donde el estudiante responde, se le asigna nota y no se evidencia un proceso sistemático de retroalimentación estructurada. Por ello, el tránsito hacia una evaluación formativa y dialógica se muestra como una intención aún en construcción, como lo demuestra Andrade (2021) cuando expresa que se requiere fortalecer la explicitación de criterios y la comunicación de resultados como condición para la autorregulación del estudiante, tal como lo sostienen los enfoques actuales de retroalimentación efectiva y co-regulación del aprendizaje.

En síntesis, el código evidencia que la evaluación en el contexto analizado se caracteriza por una tensión: existen discursos docentes orientados a comunicar resultados con propósito pedagógico (retroalimentación motivadora, reconocimiento de logros, planes de mejora), pero los instrumentos observados comunican criterios de manera implícita y operan con baja transparencia cualitativa, lo cual limita que los estudiantes comprendan qué se evalúa y cómo mejorar.

Código: Uso reflexivo de instrumentos

Este código se refiere al grado en que el docente utiliza los instrumentos de evaluación (rúbricas, pruebas, proyectos, listas de cotejo, entre otros) no solo como

mecanismo de medición, sino como herramientas pedagógicas para interpretar evidencias, retroalimentar, ajustar estrategias de enseñanza y promover autorregulación en los estudiantes. En este sentido, el uso reflexivo implica que la evaluación trascienda la lógica de “aplicar un instrumento” y se transforme en una acción sistemática de análisis y mejora, donde el instrumento sirve para comprender el aprendizaje, identificar dificultades y reorientar el proceso formativo.

Desde una mirada actual, Andrade (2021) plantea que la evaluación en el aula actúa como un mecanismo de co-regulación del aprendizaje, en el cual los instrumentos solo cumplen su función pedagógica si permiten que docentes y estudiantes interpreten evidencias, revisen metas y regulen el aprendizaje con base en criterios claros. En la misma línea, Panadero, et al. (2018) destacan que la evaluación formativa se potencia cuando se articula con procesos de autorregulación: los instrumentos adquieren valor formativo cuando ayudan a que el estudiante comprenda su desempeño, se autoevalúe y genere estrategias de mejora, es decir, cuando la evaluación se convierte en reflexión y no solo en calificación.

En coherencia con la postura de esta investigación, el uso reflexivo de instrumentos se vincula directamente con el concepto emergente identificado: el tránsito desde una evaluación punitiva/administrativa hacia una evaluación formativa y dialógica, donde el instrumento deja de ser un recurso de clasificación para convertirse en mediación pedagógica que impulsa mejora y aprendizaje.

Ahora bien, las respuestas de los informantes muestran indicios claros de un uso reflexivo de los instrumentos, especialmente cuando se resalta la intención de focalizar la evaluación en el proceso y no únicamente en el resultado. Por ejemplo,

EI1: utilizo los resultados “enfocándome más en el proceso que el resultado cuantitativo, siendo específico, constructivo, usando un lenguaje motivador, reconociendo lo bueno y haciendo ver los aspectos a mejorar”.

EI2: los resultados evaluativos me permiten identificar fortalezas y debilidades individuales y colectivas, y con base en ello implemento estrategias como refuerzos, actividades diferenciadas y retroalimentación personalizada.

EI3: integro la evaluación como continuidad pedagógica al utilizar la evaluación como punto de partida de la próxima clase y ello le permite reflexionar sobre algunas estrategias y prácticas a implementar.

De estas repuestas se colige que: la primera afirmación es altamente significativa porque evidencia una postura evaluativa reflexiva, pues el instrumento de evaluación no se debe limitar a producir una nota, sino que se convierte en insumo para interpretación, acompañamiento y mejora. La segunda postura refleja un uso reflexivo del instrumento, en tanto la evaluación se asume como evidencia para orientar decisiones pedagógicas y no como un fin exclusivamente certificador. Mientras que la tercera postura es particularmente relevante porque configura la evaluación como un proceso cíclico de análisis y ajuste, donde el instrumento cumple una función formativa al retroalimentar el diseño didáctico posterior.

En el mismo orden de ideas, de los hallazgos observacionales emergió una tensión sustantiva entre el ideal reflexivo planteado por los docentes y el uso instrumental evidenciado en aula, por ejemplo:

GO113: aunque el instrumento podría permitir inferir necesidades de ajuste cuando hay fallas repetidas, “no se observa explícito” el uso reflexivo del resultado para reorientar estrategias pedagógicas, ni se evidencia un sistema de retroalimentación planificada

GO112: se registra una baja participación reflexiva del estudiante, indicando que “no hay autoevaluación ni coevaluación... no hay espacio de reflexión sobre su desempeño”, lo cual debilita el potencial formativo del instrumento aplicado.

GO215: se señala que “no se evidencia explícitamente función formativa” ya que el instrumento no incorpora retroalimentación, no se observa análisis posterior del error, ni existe un mecanismo de reentrega o mejora.

La triangulación pone en evidencia una disonancia significativa: mientras los docentes enuncian acciones reflexivas (retroalimentar con sentido, diseñar refuerzos, reorganizar la enseñanza), las observaciones muestran instrumentos con baja apertura a procesos de reflexión y mejora. En términos de teoría fundamentada, Strauss y Corbin, (2006) enfatizan en que este contraste sugiere que el uso reflexivo de instrumentos se configura como una práctica en tránsito, más consolidada en el plano intencional y discursivo que en la materialidad del instrumento evaluativo aplicado.

Desde la postura asumida en este estudio, el uso reflexivo de instrumentos constituye un aspecto crucial para comprender el movimiento institucional hacia la transformación evaluativa. La evaluación reflexiva implica que el instrumento no se agota en la calificación, sino que se convierte en mediación pedagógica para interpretar evidencias y regular el aprendizaje. Sin embargo, los hallazgos muestran que este tránsito es no homogéneo, pues coexisten intenciones formativas explícitas en los discursos docentes con prácticas instrumentales tradicionales observadas caracterizadas por la ausencia de retroalimentación estructurada y mecanismos verificables de mejora.

Por lo tanto, el código reafirma el concepto emergente de la investigación del tránsito desde una evaluación punitiva/administrativa hacia una evaluación formativa y dialógica. Este tránsito se expresa como disputa entre dos racionalidades: una que mantiene instrumentos centrados en medición y control (respuesta correcta, calificación), esto lo confirma DeLuca et al. (2019) cuando plantean que se deben consolidar instrumentos como dispositivos de reflexión, autorregulación y transformación del aprendizaje.

En síntesis, el uso reflexivo de instrumentos aparece como un ideal pedagógico asumido por los docentes y declarada estrategia de mejora continua; no obstante, la evidencia observacional confirma que, los instrumentos implementados en aula aún no incorporan de manera sistemática procesos de retroalimentación, participación reflexiva del estudiante y ajuste pedagógico verificable. Por ello, el reto central identificado no es solo diversificar instrumentos, sino transformarlos en mediaciones formativas reales, como lo expresa Andrade (2021) al plantear que, la evaluación en el aula actúa como un proceso de co-regulación del aprendizaje, en el cual los instrumentos y las acciones evaluativas funcionan como mediaciones pedagógicas cuando permiten interpretar evidencias, orientar la mejora y promover la autorregulación del estudiante. Estas mediaciones se consolidan cuando la evaluación deja de centrarse en la calificación y se orienta a la regulación del aprendizaje mediante criterios explícitos, comunicación pedagógica de resultados y oportunidades reales de mejora.

Código: Retroalimentación como aprendizaje continuo

Este código se refiere a la comprensión y práctica de la retroalimentación evaluativa como un proceso sistemático y permanente que posibilita el aprendizaje mediante la identificación de logros, dificultades, errores recurrentes y estrategias de mejora. Desde esta perspectiva, la retroalimentación no se reduce a la devolución de una calificación, sino que se concibe como un espacio pedagógico donde el error se interpreta como oportunidad de aprendizaje, se reorientan acciones, se ajustan estrategias didácticas y se promueve la autorregulación del estudiante, tal como lo dice Andrade (2021). En coherencia con la postura este estudio, la retroalimentación se convierte en un mecanismo clave para transformar la evaluación desde una lógica certificadora hacia una lógica formativa y dialógica.

En la actualidad, Carless y Boud (2018) sostienen que la retroalimentación solo cumple una función educativa real cuando el estudiante desarrolla la capacidad de comprenderla, interpretarla y actuar sobre ella; por tanto, la retroalimentación efectiva implica diálogo, oportunidades de mejora y claridad en las acciones posteriores, lo que se conoce como *feedback literacy*. De igual forma, Wiliam (2018) plantea que la evaluación formativa se sustenta en el uso de evidencias del aprendizaje para ajustar la enseñanza en tiempo real, y esto solo es posible cuando la retroalimentación se integra al proceso pedagógico, operando como un dispositivo de regulación del aprendizaje y no como un evento final de calificación.

Desde la perspectiva de esta investigación, la retroalimentación como aprendizaje continuo se articula directamente con el concepto emergente: el tránsito desde una evaluación punitiva/administrativa hacia una evaluación formativa y dialógica, en tanto la retroalimentación es el mecanismo mediante el cual la evaluación deja de sancionar y comienza a acompañar la construcción del aprendizaje.

En el plano discursivo, los informantes expresan intenciones claras orientadas a la retroalimentación con sentido formativo, especialmente centrada en el proceso y no únicamente en el resultado. En este caso los informantes respondieron así,

EI1: utiliza los resultados enfocándose más en el proceso que el resultado cuantitativo, siendo específico, constructivo, usando un lenguaje motivador, reconociendo lo bueno y haciendo ver los aspectos a mejorar.

EI3: la evaluación opera como “punto de partida de la próxima clase” y permite “reflexionar sobre algunas estrategias y prácticas a implementar.

EI2: la evaluación le permite identificar fortalezas y debilidades individuales y colectivas, y que con base en ello diseña acciones para refuerzo y mejora.

En el plano observacional persiste la ausencia de retroalimentación estructurada, por ejemplo:

GOI2I1: no se evidencia explícitamente función formativa debido a que no existen indicaciones de retroalimentación, análisis posterior del error, reentrega ni mejora.

GOI1I3: no se observa explícito, es decir, no hay evidencia directa de devolución pedagógica ni proceso reflexivo derivado del instrumento aplicado; no hay autoevaluación ni coevaluación... no hay espacio de reflexión sobre su desempeño.

La contrastación de la información teórica de los entrevistados con la observación permite advertir una contradicción significativa: la retroalimentación como aprendizaje continuo aparece fuerte en las declaraciones docentes, pero no se evidencia de forma sistemática en los instrumentos y dinámicas observadas en aula; el docente concibe la retroalimentación como acompañamiento pedagógico, posicionando la evaluación como parte del aprendizaje continuo y no como un cierre punitivo.

De igual forma, en el marco de uso de resultados la retroalimentación representa un aprendizaje continuo, porque implica que el resultado evaluativo se analiza para orientar decisiones pedagógicas, lo cual constituye un principio central de la retroalimentación formativa, sin embargo, en la práctica no existen indicaciones de retroalimentación, análisis posterior del error, reentrega ni mejora. este dato es determinante, pues en ausencia de mecanismos de devolución pedagógica, la evaluación permanece como un evento final centrado en calificación, sin condiciones, como lo expresa Wiliam (2018): la evaluación formativa permite que el estudiante transforme el error en aprendizaje, en la medida en que el error se analiza, se retroalimenta y se utiliza para reorientar acciones y promover procesos de autorregulación, en lugar de ser sancionado o invisibilizado.

La triangulación evidencia una disonancia: mientras el discurso docente se orienta hacia una retroalimentación formativa (centrada en proceso, mejora y motivación), las observaciones muestran que los instrumentos aplicados no integran mecanismos verificables de feedback (análisis de error, devolución estructurada, reentrega o mejora).

Desde la postura asumida en esta investigación, la retroalimentación representa el elemento operativo más visible del tránsito evaluativo: es el mecanismo que convierte a la evaluación en aprendizaje continuo. No obstante, los hallazgos muestran que en el contexto analizado la retroalimentación aparece mayormente como intención declarativa y como práctica individual del docente, pero no como dinámica institucionalizada incorporada al instrumento o a la estructura de evaluación aplicada.

Así, este código confirma el concepto emergente del estudio: el tránsito no homogéneo desde una evaluación punitiva/administrativa hacia una evaluación formativa y dialógica. En este tránsito, la retroalimentación cumple un rol decisivo: cuando se limita a la nota, sostiene el enfoque punitivo; cuando se vuelve orientadora de la mejora, favorece el aprendizaje y la autorregulación. Por tanto, el desafío central no es solo retroalimentar, sino consolidar una retroalimentación planificada y situada, articulada a criterios, tiempos de devolución, diálogo pedagógico y oportunidades reales de mejora.

En síntesis, la retroalimentación como aprendizaje continuo se expresa con claridad en el discurso de los docentes, quienes declaran prácticas de motivación, enfoque en el proceso y uso de resultados para ajustar la enseñanza; sin embargo, la evidencia observacional muestra que los instrumentos aplicados en aula aún no incorporan feedback estructurado ni mecanismos verificables de mejora, limitando el potencial formativo de la evaluación. En consecuencia, el tránsito hacia una evaluación formativa y dialógica requiere fortalecer la retroalimentación como acción pedagógica sistemática, donde el error sea trabajado, devuelto y transformado en oportunidad de aprendizaje.

Luego de la disquisición hecha de los códigos que conformaron la categoría práctica evaluativas surge **el Concepto emergente: Necesidad de transformación**

evaluativa, el cual **se** refiere al cambio progresivo en la concepción y práctica de la evaluación por parte de los docentes, quienes transitan de una visión punitiva, centrada en la calificación y el control, hacia una evaluación formativa, reflexiva y contextualizada, orientada al desarrollo integral del estudiante evaluación formativa, y en donde la evaluación dialógica garantice un proceso de retroalimentación como espacio de diálogo pedagógico. Esta transformación implica reconocer la evaluación como un proceso pedagógico y ético, donde el error se asume como oportunidad de aprendizaje y la retroalimentación como medio para el mejoramiento continuo, no solo de los sujetos en formación.

Los docentes están transitando de una visión punitiva a una evaluación formativa, en donde evaluación dialógica garantice un proceso de retroalimentación como espacio de diálogo pedagógico. Este concepto emergente se define como el reconocimiento explícito o implícito de que las prácticas evaluativas vigentes en la institución presentan limitaciones estructurales para potenciar el aprendizaje inferencial y crítico, debido a su predominante orientación hacia la calificación, el control y la medición del rendimiento, tal y como lo plantean Black & Wiliam (2009).

Este concepto emergente expresa la urgencia de transitar hacia un modelo de evaluación formativa, dialógica e integral, capaz de convertir la evaluación en una mediación pedagógica continua mediante criterios claros, instrumentos pertinentes, comunicación comprensible de resultados, retroalimentación significativa y uso reflexivo de la evidencia para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

En términos analíticos, este concepto integra la tensión central identificada en tu estudio: evaluación administrativa/punitiva vs evaluación pedagógica/formativa, y plantea que el problema no es únicamente metodológico (cambiar instrumentos), sino cultural y epistémico (cambiar el sentido y la función de evaluar). Además, se sustenta en enfoques contemporáneos que entienden la evaluación como un proceso complejo y situado, con finalidades múltiples y con incidencia directa en la mejora del aprendizaje. Al respecto, Wiliam (2018) plantea que la evaluación formativa no es un momento final ni un instrumento específico, sino un conjunto de estrategias integradas que permiten

recoger evidencia del aprendizaje para ajustar la enseñanza y orientar el progreso del estudiante en tiempo real. Esto respalda directamente que la transformación evaluativa no es cosmética, sino funcional: evalúo distinto porque quiero provocar aprendizaje, no solo certificarlo.

Asimismo, DeLuca et al. (2019) afirman que la evaluación debe comprenderse desde una visión diferencial y situada, donde las decisiones evaluativas del docente se configuran por el contexto, la cultura escolar y las tensiones institucionales (rendición de cuentas, exigencias de medición, justicia evaluativa, acompañamiento del aprendizaje). Esto soporta tu hallazgo: aunque el discurso docente apunte hacia evaluación integral, persisten prácticas tradicionales arraigadas. Por tanto, el tránsito exige transformación estructural del dispositivo evaluativo, no solo voluntad individual.

A su vez, Carless y Boud (2018) sostienen que la evaluación solo transforma el aprendizaje cuando los estudiantes pueden comprender el feedback, interactuar con él y usarlo para mejorar (*feedback literacy*). En consecuencia, la transformación evaluativa exige construir procesos de comunicación de resultados que abran oportunidades reales de mejora.

Finalmente, Andrade (2021) aporta que la evaluación en el aula opera como co-regulación del aprendizaje, es decir, el acto evaluativo debe permitir que el estudiante monitoree avances, comprenda criterios y participe en la mejora. Esto sustenta tu planteamiento de pasar de una evaluación punitiva a una evaluación dialógica: cambia el rol del estudiante (de receptor de nota a sujeto autorregulado).

La *Necesidad de transformación evaluativa* se configura como concepto emergente central de esta investigación en la medida en que el análisis comparado de entrevistas y observaciones revela un patrón consistente y estructural: mientras que en el discurso docente se expresa una valoración explícita de la evaluación integral y formativa centrada en el proceso, la retroalimentación motivadora, el reconocimiento de logros y la orientación para la mejora, así como en el uso declarado de rúbricas, proyectos, autoevaluación y coevaluación (Black & Wiliam, 2009). En la práctica

pedagógica observada persiste el predominio de dispositivos evaluativos tradicionales, caracterizados por instrumentos cerrados, lógicas conductistas de acierto/error, énfasis en la calificación y ausencia de retroalimentación sistemática o de participación reflexiva del estudiante.

Esta coexistencia de racionalidades evidencia que la transformación evaluativa ya existe como intención pedagógica, pero aún no se consolida como práctica institucional, situación que coincide con lo planteado por Black y Wiliam (2009) al señalar que la evaluación formativa suele permanecer en el plano discursivo cuando no se transforma la cultura evaluativa escolar.

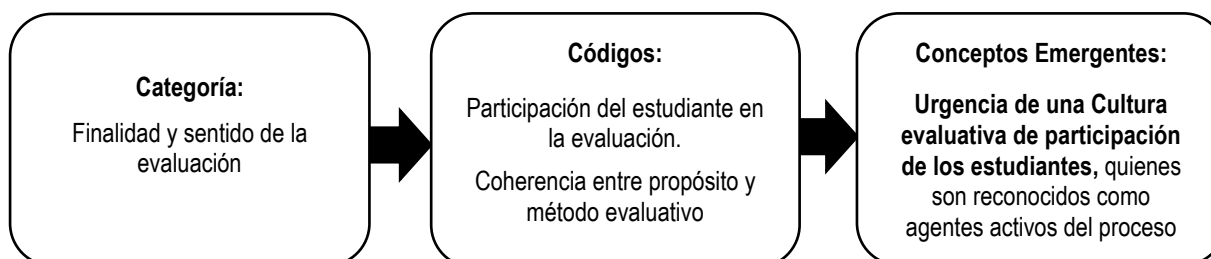
Desde esta perspectiva, la tensión identificada no se resuelve mediante ajustes técnicos o la incorporación aislada de instrumentos, sino que expresa una brecha profunda entre lo que los docentes declaran y lo que efectivamente ocurre en el aula, brecha que responde a una racionalidad evaluativa centrada en el control y la certificación (Shepard, 2000). Esta racionalidad limita de manera directa el desarrollo de la comprensión inferencial y crítica, en tanto privilegia respuestas correctas y reproducción de información, en detrimento de procesos cognitivos complejos como la interpretación, la argumentación y la reflexión metacognitiva, los cuales requieren evaluaciones dialógicas, retroalimentación significativa y participación activa del estudiante (Sadler, 1989).

En consecuencia, la *Necesidad de transformación evaluativa* permite interpretar la realidad institucional como un sistema en tránsito, donde conviven dos racionalidades evaluativas, y aporta un marco explicativo para comprender por qué las prácticas evaluativas vigentes continúan restringiendo el desarrollo de la comprensión inferencial y crítica, reforzando la urgencia de una transformación evaluativa profunda, coherente y sistémica.

Categoría: Finalidad y sentido de la evaluación

Gráfica 2.

Categoría: Finalidad y sentido de la evaluación



Fuente: elaboración de la investigadora

La finalidad y sentido de la evaluación integral relacionada con las prácticas evaluativas docentes, apunta a unas concepciones reflexivas en donde el proceso no se limite a certificar aprendizajes, sino en comprender el proceso de aprendizaje, orientar la mejora pedagógica, fomentar la autorregulación del estudiante, promover la justicia educativa mediante prácticas inclusivas y contextualizadas. “La evaluación condiciona lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, y lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan”. (Carpintero et al, 2014, p. 73). Esto significa que, desde las instituciones se debe promover una cultura donde la evaluación sea colaborativa, transparente y formativa, reconociendo al estudiante como protagonista del aprendizaje, es decir diseñar políticas y prácticas que integren la voz del estudiante en la evaluación.

La finalidad de la evaluación se refiere al propósito que esta cumple dentro del proceso educativo, mientras que el sentido implica la coherencia entre dicho propósito y las estrategias utilizadas. De acuerdo con Díaz Barriga (2021), la evaluación debe trascender la función calificadora para convertirse en un mecanismo que promueva el aprendizaje significativo, la reflexión crítica y la mejora continua.

En cuanto a la evaluación dialógica, es importante decir, que se consolida como una herramienta que reivindica la naturaleza comunicativa y relacional de la evaluación. Desde esta perspectiva, evaluar implica dialogar, construir sentidos compartidos y

establecer una relación horizontal entre docentes y estudiantes (Santos Guerra, 2020).

En las voces de los informantes se evidencia este enfoque:

EI1: concibe la evaluación como un proceso integral, permanente y relacional, que va más allá de la calificación y se orienta a la mejora del aprendizaje mediante la reflexión conjunta. Al respecto señala que la evaluación debe ser “un proceso sistemático, permanente y multidimensional”, y afirma que utiliza los resultados para “identificar debilidades, reestructurar la temática y aplicarla nuevamente en la clase siguiente”, lo que evidencia una comprensión de la evaluación como espacio de diálogo pedagógico y ajuste de la enseñanza.

EI5: destaca explícitamente el carácter comunicativo y formativo de la evaluación, al afirmar que esta “no se queda en una nota, sino que se convierte en una herramienta para el progreso y la formación integral”, enfatizando el uso de retroalimentación oportuna, lenguaje motivador y autoevaluación como mecanismos para acompañar el aprendizaje. Esta perspectiva refuerza la idea de la evaluación como relación horizontal y proceso de construcción compartida entre docente y estudiante

En contraste con el discurso docente, durante la primera observación se evidenció:

G01I1: una práctica evaluativa centrada en instrumentos cerrados, específicamente una prueba escrita de selección múltiple con plantilla de respuestas, orientada a la verificación de aciertos conceptuales. No se identificaron espacios de retroalimentación dialógica, participación reflexiva del estudiante ni criterios cualitativos de evaluación, lo que revela una lógica de evaluación unidireccional y certificadora, distante de la perspectiva dialógica descrita por los docentes.

GO2I5: se constató el predominio de una evaluación **sumativa tradicional**, aplicada mediante cuestionarios cerrados y calificación por resultados correctos, sin evidencias de autoevaluación, coevaluación o metacognición. La participación del estudiante se limitó a responder el instrumento, lo que restringe la evaluación como espacio de diálogo y construcción de sentido, y refuerza una relación vertical entre docente y estudiante

En las voces de los informantes se evidencia una concepción de la evaluación dialógica como proceso comunicativo, formativo y relacional; sin embargo, las observaciones de aula muestran que dicha perspectiva aún no se consolida en la práctica, donde persisten lógicas evaluativas tradicionales, centradas en el control, la calificación y la medición del rendimiento, configurando una tensión estructural entre discurso pedagógico y acción evaluativa.

Estos testimonios reflejan la comprensión de la evaluación como espacio de mediación pedagógica, donde la retroalimentación adquiere un valor transformador.

Autores como Díaz Barriga (2021) sostiene que la retroalimentación constituye un eje central en la construcción del conocimiento, al permitir que el estudiante reconozca sus avances y planifique estrategias de mejora. La evaluación dialógica, por tanto, se configura como una práctica discursiva y reflexiva que democratiza el proceso educativo y fortalece la relación enseñanza-aprendizaje.

En el contexto del Chocó, este concepto tiene un valor particular al promover una pedagogía del encuentro y del reconocimiento, donde el diálogo se convierte en herramienta de inclusión, equidad y justicia educativa. La autora, al sistematizar este hallazgo, aporta una categoría que amplía la teoría de la evaluación integral, al situar la comunicación y la interacción como dimensiones centrales del acto evaluativo

La evaluación dialógica emerge como un concepto que subraya la importancia de la retroalimentación como espacio de diálogo pedagógico, donde convergen las voces del docente y del estudiante. Esta idea se articula con la noción de *evaluación como conversación* (Popham, 2017) y con los planteamientos de Díaz Barriga (2021), quien resalta la dimensión comunicativa de la evaluación como oportunidad para reflexionar sobre los aprendizajes.

La evaluación dialógica, por tanto, rompe con la verticalidad tradicional del acto evaluativo y lo redefine como un proceso de construcción compartida del conocimiento, donde el error se asume como fuente de aprendizaje. Este hallazgo se constituye en una aportación teórica significativa, ya que permite comprender la evaluación como una práctica discursiva y socialmente situada, fortaleciendo el componente relacional que propone la autora en esta investigación.

Código: Participación del estudiante en la evaluación

La participación del estudiante en la evaluación refiere al nivel, forma y sentido en que los estudiantes intervienen activamente en los procesos evaluativos, ya sea mediante autoevaluación, coevaluación, metacognición, reflexión sobre criterios, negociación de evidencias o apropiación de la retroalimentación. Este código permite

identificar si la evaluación es asumida como un proceso unilateral (docente–califica) o como una práctica dialógica que integra al estudiante como sujeto del aprendizaje. En coherencia con esta investigación, la participación del estudiante en la evaluación constituye un indicador esencial para determinar el tránsito desde una evaluación punitiva/administrativa hacia una evaluación formativa y dialógica.

Desde una perspectiva contemporánea, Andrade (2021) plantea que la evaluación en el aula puede entenderse como un proceso de co-regulación del aprendizaje, en el cual el estudiante no es receptor pasivo del juicio docente, sino un agente que interpreta criterios, monitorea progresos y ajusta estrategias; por tanto, la participación estudiantil es condición necesaria para una evaluación verdaderamente formativa. De manera complementaria, Panadero, et al. (2018) destacan que la participación evaluativa (especialmente autoevaluación y coevaluación) fortalece la autorregulación y convierte la evaluación en aprendizaje, siempre que haya criterios claros, retroalimentación significativa y reflexión sobre el desempeño.

En este marco, el análisis empírico permite comprender cómo la participación estudiantil se configura como componente emergente y tensionado: aparece como intención discursiva en algunos docentes, pero no se evidencia como práctica sistemática en las observaciones realizadas, pese a que en las entrevistas se identifican elementos que muestran intención de integrar al estudiante en la evaluación. En particular:

EI2: explicita el uso de estrategias participativas como “autoevaluación” y “coevaluación” dentro de los instrumentos y técnicas evaluativas que implementa, junto con rúbricas, proyectos y actividades gamificadas.

EI3: señala la autoevaluación como instrumento utilizado, al mencionar “rúbricas y autoevaluación” dentro de sus prácticas

El dato del EI1 resulta relevante porque evidencia un enfoque evaluativo en el cual la valoración del aprendizaje no depende únicamente del docente, sino que incorpora momentos donde el estudiante participa en la lectura de su desempeño. Mientras que, aunque la respuesta del EI3 es breve, reafirma la idea de que, al menos a nivel declarativo, existe conciencia de que el estudiante debe estar involucrado en la

evaluación como parte de un proceso formativo. Estas respuestas evidencian que la participación estudiantil es reconocida como parte del repertorio evaluativo, asociada a prácticas contemporáneas (autoevaluación, coevaluación), tal y como lo sugieren Boud & Falchikov (2007) al referir que estos procesos tienen una intención de transformación evaluativa.

Al hacer contraste de estas declaraciones con las observaciones se evidencia una tensión estructural: en el aula observada, la participación del estudiante en la evaluación es limitada y principalmente reactiva.

GO113: no hay autoevaluación ni coevaluación... no hay espacio de reflexión sobre su desempeño”

GO211: evidencia ausencia de participación reflexiva: se señala que “no se evidencia explícitamente función formativa” en el proceso evaluativo, ya que no hay mecanismos de retroalimentación ni mejora posterior

Este hallazgo es altamente significativo, porque indica ausencia de estrategias evaluativas participativas: el estudiante participa únicamente en responder el instrumento, pero no en interpretar criterios ni en valorar su propio aprendizaje, lo cual reduce la evaluación a un evento de cierre. En este escenario, el estudiante participa en la evaluación únicamente como ejecutor de respuestas y receptor de calificación, sin espacios de reflexión, autoevaluación o diálogo pedagógico, lo que limita su potencial formativo. Desde la categoría axial *Necesidad de transformación evaluativa*, este hallazgo evidencia la persistencia de una racionalidad evaluativa centrada en la medición y el control, que profundiza la brecha entre el discurso formativo y la práctica en el aula, restringiendo el desarrollo de la autorregulación y del pensamiento crítico del estudiante (Shepard, 2000).

De igual forma, este análisis permite establecer una disonancia: mientras en entrevistas algunos informantes reportan autoevaluación y coevaluación como parte del sistema evaluativo, las observaciones muestran instrumentos dominantes (prueba cerrada) donde el estudiante no participa evaluativamente, sino que responde. En términos analíticos, esta brecha sugiere que la participación estudiantil se encuentra en

estado incipiente, como un componente emergente del discurso evaluativo, pero no consolidado como práctica institucional o didáctica observable.

Desde esta investigación, la participación del estudiante en la evaluación se configura como una condición necesaria para el tránsito hacia una evaluación formativa y dialógica. Cuando el estudiante se autoevalúa, coevalúa o reflexiona sobre los criterios de evaluación, esta se convierte en un proceso de aprendizaje continuo, en el que el error adquiere sentido pedagógico y se transforma en oportunidad de mejora. Por el contrario, cuando la evaluación se estructura como una prueba cerrada sin espacios de reflexión, la participación estudiantil se reduce a responder y ser calificado, reproduciendo una lógica administrativa y punitiva que limita su potencial formativo (Sadler, 1989).

Desde los hallazgos se identifica la permanencia de una racionalidad evaluativa centrada en el rendimiento, que reduce el papel del estudiante en los procesos de toma de decisiones sobre su aprendizaje Shepard, (2000). En este escenario, la participación estudiantil emerge como un reto sistémico que demanda ir más allá de ajustes instrumentales, y avanzar hacia la consolidación de prácticas pedagógicas que favorezcan la apropiación de criterios, el uso formativo de la retroalimentación y la autorregulación del aprendizaje.

En síntesis, la participación del estudiante en la evaluación se expresa parcialmente en el discurso docente mediante la autoevaluación y coevaluación reportadas por algunos informantes; sin embargo, la evidencia observacional confirma que en las prácticas reales analizadas prevalece un modelo evaluativo centrado en la respuesta y la calificación, sin espacios verificables de reflexión ni de corresponsabilidad del estudiante. En consecuencia, el tránsito hacia una evaluación formativa y dialógica requiere fortalecer la participación estudiantil como componente estructural del proceso evaluativo, consolidando prácticas que permitan comprender criterios, interpretar resultados, actuar sobre la retroalimentación y aprender evaluando.

Código: Coherencia entre propósito y método evaluativo

El código Coherencia entre propósito y método evaluativo se refiere al grado de correspondencia entre lo que se pretende evaluar (propósito) y la forma concreta como se evalúa (método/instrumento). Este código permite identificar si existe alineación entre los objetivos de aprendizaje (por ejemplo: desarrollo de pensamiento crítico, comprensión inferencial, competencias, formación integral) y los instrumentos/técnicas aplicadas (rúbricas, proyectos, retroalimentación, pruebas cerradas, etc.). En coherencia con esta investigación, la coherencia evaluativa constituye un indicador clave para comprender si la evaluación opera como un mecanismo pedagógico de aprendizaje o como un dispositivo administrativo de medición del rendimiento.

Desde una perspectiva actual, Wiliam (2018) sostiene que la evaluación formativa solo es posible cuando los métodos evaluativos generan evidencias pertinentes sobre el aprendizaje esperado y permiten retroalimentar y ajustar la enseñanza; por tanto, si el propósito evaluativo es mejorar el aprendizaje, pero el método solo mide aciertos sin análisis del proceso, se rompe la coherencia formativa. Complementariamente, DeLuca et al. (2019) destacan que la evaluación se configura de manera situada y diferencial: los docentes toman decisiones bajo tensiones contextuales (rendición de cuentas, medición, acompañamiento), lo cual puede producir incoherencias entre propósito pedagógico declarado y método aplicado. Bajo esta postura, la coherencia no se reduce a un asunto técnico, sino a un fenómeno pedagógico y cultural: evidencia la tensión entre evaluación formativa (aprendizaje) y evaluación sumativa (control).

EI2: plantea propósitos vinculados a la mejora pedagógica al indicar que la evaluación permite identificar “fortalezas y debilidades individuales y colectivas”, lo cual se utiliza para planear refuerzos y acciones diferenciadas.

EI4: enfoques constructivistas y de evaluación auténtica centrados en tareas reales y competencias, lo cual refuerza que el propósito evaluativo no es solo medir, sino evidenciar desempeño significativo.

Los informantes construyen un propósito evaluativo orientado al aprendizaje, la retroalimentación y la regulación pedagógica, evidenciando una intencionalidad formativa explícita. Esto confirma que el propósito declarado de la evaluación se alinea

con la toma de decisiones educativas y con la regulación del aprendizaje, en coherencia con los principios de la evaluación formativa (Black & William, 2009). En el caso observacional se evidencian métodos de carácter sumativo y estandarizado, por ejemplo:

GO1I2: se identifica que el instrumento principal es un examen escrito con ítems cerrados y plantilla tipo A–D.

GO2I4: se confirma el predominio de prueba escrita con preguntas cerradas

Este método resulta poco coherente con propósitos formativos o integrales, pues privilegia la exactitud de respuesta y limita la evaluación de procesos de pensamiento, argumentación, reflexión o construcción de sentido, sin embargo, al contrastar estos propósitos con las observaciones de aula, se evidencia una incoherencia sustancial entre el propósito formativo declarado y los métodos efectivamente aplicados. Esto implica que el método se orienta principalmente a medición del rendimiento, no a mejora continua del aprendizaje.

En este sentido, se evidencia un hallazgo central: mientras los docentes declaran propósitos evaluativos formativos (mejorar, retroalimentar, identificar fortalezas y debilidades), los métodos observados corresponden mayoritariamente a instrumentos cerrados y estandarizados (prueba de selección múltiple), con baja apertura a retroalimentación y sin participación reflexiva del estudiante. En términos analíticos, esta incoherencia sugiere que el propósito evaluativo está en proceso de transformación, pero el método se mantiene anclado a formatos institucionalizados. Es decir, la evaluación intenta ser formativa en intención, pero continúa siendo sumativa en el dispositivo aplicado.

Desde la postura asumida en esta investigación, la coherencia entre propósito y método evaluativo constituye una condición imprescindible para consolidar una evaluación que potencie aprendizajes complejos (comprensión inferencial y crítica). Cuando el propósito busca desarrollar pensamiento crítico, pero el método se limita a preguntas cerradas sin argumentación, el sistema evaluativo produce una contradicción: pretende formar capacidades superiores, pero evalúa únicamente reproducción y exactitud.

En síntesis, la coherencia entre propósito y método evaluativo aparece como un punto crítico del sistema evaluativo analizado: los docentes expresan propósitos formativos orientados a la mejora del aprendizaje, pero la evidencia observacional confirma que los métodos empleados aún responden a lógicas tradicionales de medición y control. En consecuencia, el tránsito hacia una evaluación formativa y dialógica exige fortalecer la coherencia pedagógica, alineando objetivos, criterios, instrumentos y retroalimentación para que el método evaluativo sea consistente con el aprendizaje que se busca desarrollar.

Luego de la disquisición hecha de los códigos que conformaron la categoría Finalidad y sentido de la evaluación surge *el concepto emergente: **Urgencia de una Cultura evaluativa con de los participación de los estudiantes***. La necesidad de una cultura evaluativa de participación de los estudiantes se define como el requerimiento institucional y pedagógico de consolidar la evaluación como un proceso compartido, formativo y corresponsable, en el que los estudiantes no se limiten a responder instrumentos y recibir calificaciones, sino que actúen como agentes activos del proceso evaluativo: comprendiendo criterios, interpretando evidencias, realizando autoevaluación y coevaluación, dialogando sobre el desempeño y utilizando la retroalimentación para mejorar.

Este concepto emergente enfatiza que la participación estudiantil en la evaluación no puede depender de acciones aisladas o voluntaristas del docente, sino que debe consolidarse como una cultura escolar evaluativa, entendida como un entramado de prácticas sistemáticas, valores compartidos y disposiciones institucionales que legitiman y sostienen la participación del estudiante como condición estructural del aprendizaje continuo y la autorregulación. En este marco, la evaluación deja de ser un acto técnico individual para configurarse como una práctica social y cultural que orienta el sentido del aprendizaje, lo cual coincide con los planteamientos que conciben la evaluación formativa como un componente central de una cultura de aprendizaje y no solo como un procedimiento de medición (Black & Wiliam, 2009).

Desde los desarrollos contemporáneos de la evaluación formativa, esta concepción se articula con la noción de la evaluación como **co-regulación del aprendizaje**. Andrade (2021) plantea que, la evaluación en el aula funciona como un proceso compartido en el que docente y estudiante participan activamente en la interpretación de criterios, el seguimiento del progreso y la toma de decisiones orientadas a la mejora. Bajo este enfoque, la participación estudiantil no constituye un complemento metodológico, sino una condición pedagógica indispensable para que la evaluación opere como mediación del aprendizaje y no como simple mecanismo de control, reforzando la idea de que evaluar implica enseñar a aprender a partir de criterios explícitos y comprensibles.

De manera convergente, Panadero, et al. (2018) sostienen que la evaluación formativa se fortalece cuando se integra con procesos de aprendizaje autorregulado, los cuales requieren la participación activa del estudiante mediante estrategias como la autoevaluación, la coevaluación y el desarrollo del juicio evaluativo. Desde esta perspectiva, evaluar es también aprender, pero ello solo ocurre cuando el estudiante tiene oportunidades sistemáticas para analizar su desempeño, reconocer errores y actuar estratégicamente para mejorar, lo que sitúa la participación estudiantil como un eje estructurante del carácter formativo de la evaluación.

En coherencia con estos aportes, el concepto emergente desarrollado en esta investigación permite interpretar la participación estudiantil como un indicador de profundidad formativa de las prácticas evaluativas: cuando la participación se institucionaliza y se sostiene en el tiempo, la evaluación tiende a configurarse como aprendizaje continuo; cuando se restringe a responder y ser calificado, reproduce lógicas administrativas y punitivas que limitan la autorregulación y la reflexión del estudiante. Este planteamiento coincide con los estudios que advierten que la transformación evaluativa exige cambios culturales e institucionales, más allá de la adopción de instrumentos, para reconfigurar el sentido pedagógico de la evaluación (Shepard, 2000).

A continuación, se presenta la tabla 3 la cual explica de manera sucinta el momento I de la unidad de investigación Prácticas evaluativas.

Tabla 3.*Síntesis del Momento I - Unidad de Investigación Prácticas evaluativas*

UNIDAD DE INFORMACIÓN	CATEGORÍA	CONCEPTO	CONCEPTO EMERGENTE	CONCEPTO
Prácticas Evaluativas	<i>Caracterización de las prácticas evaluativas docentes</i>	Predominio de prácticas evaluativas tradicionales centradas en la medición del rendimiento y la calificación.	<i>Necesidad de una transformación evaluativa</i>	Requerimiento de un cambio estructural en el sentido, los roles y las prácticas de la evaluación hacia un enfoque formativo.
	<i>Finalidad y sentido de la evaluación</i>	La evaluación concebida discursivamente como orientada al aprendizaje y la retroalimentación.	<i>Urgencia de una cultura evaluativa de participación de los estudiantes</i>	Consolidación de la participación estudiantil como condición institucional para el aprendizaje continuo y la autorregulación.

Fuente: elaboración de la investigadora

Unidad de Información: Concepciones Evaluativas.

La sistematización de la información recolectada en este estudio se organizó en una 2da unidad de información y en ella sus categorías. En la tabla 4, se relaciona el Sistema Emergente de Categorías de la 2da unidad de información, la cual aporta lo relacionado con el proceso de codificación y categorización producto del análisis de los datos obtenidos (entrevistas). El análisis de las categorías se realizó teniendo en cuenta un enfoque analítico - inductivo de abstracción y comprensión diseñado en los niveles de análisis: Unidad de información (UI), códigos (Cód), categorías (C) y conceptos emergentes (CE).

Tabla 4.

Sistema Emergente de Categorías a la UI. Concepciones Evaluativas Momento I.
Teorización

UNIDAD DE INFORMACIÓN	CATEGORÍA	CÓDIGOS	CONCEPTO EMERGENTE
Concepciones Evaluativas (Cont.)	Concepciones docentes sobre la evaluación integral	- Prácticas evaluativas en el aula (técnicas, integración y retroalimentación) - Concepciones epistemológicas sobre evaluar para aprender - Contraste evaluación integral vs. Tradicional - Integración de componentes cognitivos, actitudinales y procedimentales	<u>Tensión paradigma tradicional-integral:</u> persisten prácticas centradas en la calificación, aunque se reconocen nuevas perspectivas
	Desafíos y limitaciones institucionales	- Fundamentos pedagógicos de la evaluación - Innovaciones y deseo de cambio - Factores que limitan la evaluación integral (tiempo, formación, cultura institucional) - Estado actual y proyecciones	<u>Necesidad de una Evaluación reflexiva e innovativa:</u> apertura a nuevas prácticas evaluativas contextualizadas y autorregulada

Fuente: elaboración propia

La unidad de información **“Concepciones Evaluativas”** se refiere al entramado de significados, creencias y marcos interpretativos desde los cuales los docentes comprenden la evaluación, le asignan funciones específicas y orientan sus decisiones pedagógicas. Estas concepciones operan como estructuras cognitivas y culturales que median entre el discurso pedagógico y la práctica evaluativa concreta; es decir, configuran una “lógica de evaluación” que define qué se evalúa, cómo se evalúa y para qué se evalúa. Desde esta perspectiva, la evaluación no se reduce a una técnica instrumental, sino que se constituye en una práctica pedagógica situada, atravesada por dimensiones éticas, epistemológicas y políticas del acto educativo (Bennett & Checkel, 2020)

Al respecto, Panadero (2023) sostiene que las concepciones evaluativas del profesorado constituyen el núcleo desde el cual se definen el sentido, la función y la orientación pedagógica de la evaluación. Dichas concepciones no se limitan a

preferencias metodológicas, sino que configuran una racionalidad evaluativa que determina qué se considera aprendizaje legítimo, qué tipo de evidencia se valida y cómo se toman decisiones pedagógicas a partir de los resultados evaluativos.

Desde una perspectiva contemporánea, Bennett y Checkel (2020) plantean que la evaluación debe entenderse como un proceso inferencial y situado, en el cual el docente interpreta múltiples evidencias para regular la enseñanza y apoyar el aprendizaje. Bajo este enfoque, las concepciones evaluativas funcionan como filtros cognitivos que orientan la lectura de la información evaluativa: no es la evidencia en sí misma la que define la acción pedagógica, sino la interpretación que el docente realiza a partir de su concepción de evaluación. En consecuencia, una concepción centrada en la medición y el control tiende a reducir la evaluación a la calificación, mientras que una concepción formativa favorece el uso de la evaluación como herramienta de comprensión y mejora del aprendizaje.

De igual forma, Panadero (2023) enfatiza, que las concepciones evaluativas inciden directamente en la posibilidad de promover procesos de autorregulación del aprendizaje. Cuando el docente concibe la evaluación como parte constitutiva del proceso formativo, se habilitan prácticas como la autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación orientada al proceso, las cuales permiten al estudiante comprender los criterios de calidad, reflexionar sobre su desempeño y asumir un rol activo en su aprendizaje. Por el contrario, concepciones evaluativas restringidas limitan la participación estudiantil y refuerzan una relación vertical y punitiva con la evaluación.

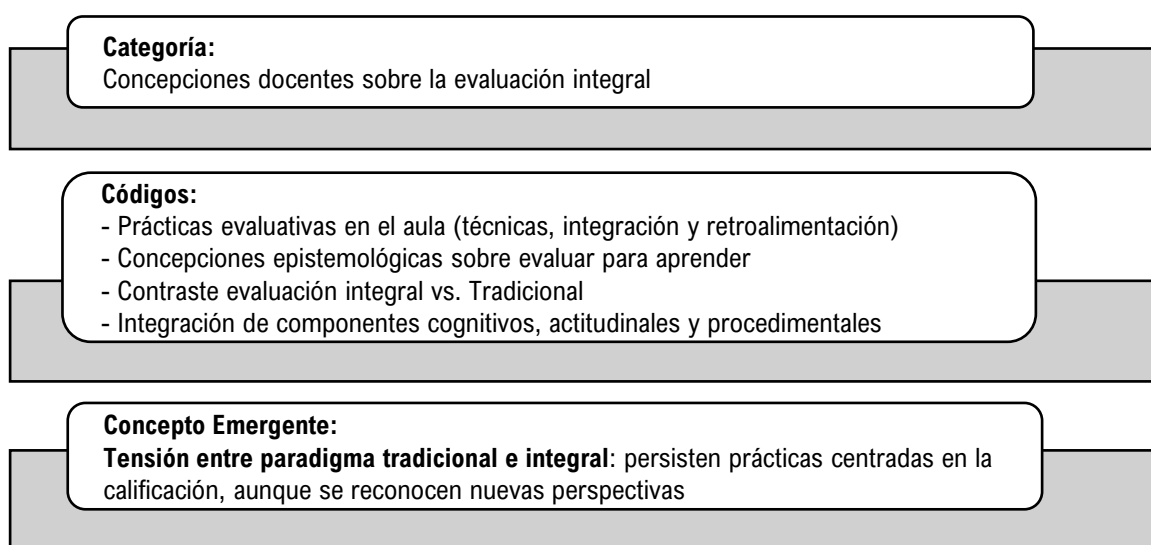
En el mismo sentido, Bennett y Checkel (2020) advierten que la transformación de las prácticas evaluativas no puede lograrse únicamente mediante la incorporación de nuevos instrumentos o tecnologías, si no va acompañada de una revisión profunda de las concepciones que las sustentan. Desde esta perspectiva, la unidad de información “Concepciones Evaluativas” adquiere relevancia analítica al permitir comprender por qué persisten prácticas tradicionales incluso en contextos que declaran enfoques formativos e inclusivos. Así, la evaluación se configura como una práctica pedagógica compleja,

donde las concepciones docentes operan como el eje estructurante que articula teoría, práctica y toma de decisiones educativas.

A continuación, se presenta la gráfica 3, la cual está conformada por la categoría *Concepciones docentes sobre la evaluación integral*, cada con sus respectivos códigos y concepto emergente.

Gráfica 3.

Concepciones sobre Evaluación Integral.



Fuente: elaboración de la investigadora

Categoría: Concepciones docentes sobre la evaluación integral

La categoría “*Concepciones docentes sobre la evaluación integral*” alude al sistema de creencias, marcos interpretativos y supuestos pedagógicos desde los cuales el profesorado define el sentido, los fines y los alcances de la evaluación en el proceso educativo. Estas concepciones no son neutras ni meramente técnicas: configuran una racionalidad evaluativa que orienta qué se considera aprendizaje valioso, qué evidencias se legitiman como válidas y cómo se articula la evaluación con el desarrollo integral del estudiante. En este sentido, la evaluación integral no puede comprenderse como una suma de dimensiones evaluadas, sino como una *visión holística del aprendizaje*, donde

lo cognitivo, lo socioemocional, lo ético y lo metacognitivo se integran en una lógica formativa coherente (Panadero, 2023).

Desde enfoques contemporáneos, las concepciones docentes sobre la evaluación integral se sitúan en tensión entre dos racionalidades: una evaluativa de corte tradicional, centrada en la medición de resultados y la calificación, y otra de carácter formativo, orientada a la comprensión profunda del aprendizaje y a la regulación de los procesos educativos. Panadero (2023) sostiene que las concepciones del profesorado influyen directamente en el uso o desuso de estrategias como la autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación formativa, las cuales son centrales para una evaluación verdaderamente integral. Cuando el docente concibe la evaluación como parte constitutiva del aprendizaje y no como un acto posterior o externo a él, se habilitan prácticas que reconocen al estudiante como sujeto activo, capaz de reflexionar sobre su desempeño y participar en la construcción de criterios de calidad.

Asimismo, desde una perspectiva sistémica, la evaluación integral se fundamenta en la capacidad del docente para utilizar la evidencia evaluativa como insumo para la toma de decisiones pedagógicas. En este punto, Bennett (2011) y, más recientemente, Bennett y Checkel (2020) argumentan que la evaluación formativa contemporánea debe entenderse como un *proceso de inferencia pedagógica*, mediante el cual el docente interpreta evidencias múltiples para ajustar la enseñanza y promover aprendizajes significativos. Bajo esta mirada, las concepciones docentes sobre la evaluación integral no solo determinan los instrumentos empleados, sino el modo en que la información evaluativa es leída, comunicada y transformada en acciones pedagógicas concretas que atienden la diversidad de ritmos, estilos y trayectorias de aprendizaje.

En consecuencia, esta categoría permite sostener que una evaluación integral solo es posible cuando el profesorado asume una concepción ampliada del aprendizaje y de su propia función evaluadora. Siguiendo a Panadero (2023), dicha concepción reconoce que evaluar implica acompañar procesos, hacer visibles avances parciales, resignificar el error como oportunidad de aprendizaje y favorecer la autorregulación del estudiante. En este marco, la evaluación deja de ser un mecanismo de control para

convertirse en una práctica pedagógica situada, ética y transformadora, coherente con enfoques actuales de educación inclusiva y aprendizaje a lo largo de la vida.

En el mismo orden de ideas, las concepciones docentes sobre la evaluación integral reflejan las representaciones, creencias y significados que los maestros otorgan al acto de evaluar dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas concepciones se configuran a partir de experiencias formativas, políticas institucionales y prácticas pedagógicas cotidianas. En el contexto del departamento del Chocó, los docentes participantes manifiestan una comprensión progresiva de la evaluación como una acción formativa, reflexiva y humanizadora, que reconoce la diversidad y las particularidades del contexto educativo (Díaz Barriga, 2021).

En primer lugar, se evidencia una visión transicional, donde algunos docentes aún conciben la evaluación desde parámetros tradicionales o punitivos, vinculados a la calificación numérica y al control del aprendizaje. Sin embargo, esta perspectiva está siendo reemplazada por una concepción formativa y emancipadora, que reconoce el valor de la evaluación para mejorar los procesos pedagógicos, promover la autorregulación y fortalecer la motivación estudiantil (Santos Guerra, 2020)

EI3: Ya no se trata de poner una nota, sino de ayudarle al estudiante a entender en qué puede mejorar y cómo puede hacerlo.

Desde esta mirada, la evaluación integral se asume como un proceso dialógico y reflexivo, que busca fortalecer la comunicación pedagógica entre docentes y estudiantes. Según Santos Guerra (2020), la evaluación no debe concebirse como un acto sancionador, sino como un diálogo permanente que permite comprender el aprendizaje en su contexto. Este planteamiento coincide con las prácticas docentes develadas en la entrevista, donde la retroalimentación se convierte en una herramienta de acompañamiento pedagógico (Popham, 2017).

EI1: Conversar con los estudiantes sobre sus avances permite construir juntos el conocimiento y mejorar lo que hacemos en clase.

De igual manera, emerge una concepción basada en la cultura de participación, que reconoce al estudiante como agente activo en la construcción del conocimiento. Desde el enfoque socio constructivista, el aprendizaje es el resultado de la interacción social y del diálogo mediado (Vygotsky, 1978). En esa línea, la evaluación integral se asocia con la corresponsabilidad, la reflexión conjunta y la valoración de las diversas dimensiones del ser (Díaz Barriga, 2021).

Código: Prácticas evaluativas en el aula (técnicas, integración y retroalimentación)

Las prácticas evaluativas en el aula constituyen el espacio donde se materializan las concepciones docentes sobre la evaluación integral. Estas prácticas incluyen la selección de técnicas, la integración de instrumentos diversos y el uso de la retroalimentación como estrategia pedagógica (Jorba & Sanmartí, 1996). En los testimonios docentes se valora un esfuerzo por diversificar los instrumentos de evaluación, incorporando rúbricas, portafolios, diarios de aprendizaje y autoevaluaciones.

EI4 “La retroalimentación constante permite que el estudiante sepa cómo avanza y qué puede mejorar”.

EI2: “Evaluar es ayudar a mejorar, no solo a aprobar o perder”

La retroalimentación, entendida como diálogo pedagógico, se convierte en un componente central de la evaluación integral. Según Sadler (2010), esta práctica es efectiva cuando proporciona información clara sobre la brecha entre el desempeño actual y el esperado, y orienta acciones concretas de mejora. Desde esta perspectiva, la retroalimentación fortalece la autorregulación, la metacognición y la construcción de sentido (Hattie & Timperley, 2007). En el contexto del Chocó, los docentes reinterpretan la evaluación como una oportunidad de crecimiento y acompañamiento, más que como un ejercicio sancionador.

Por su parte, Panadero (2023) afirma que las prácticas evaluativas representan el nivel operativo donde las concepciones docentes sobre la evaluación se traducen en

acciones concretas, observables y analizables en el aula. Desde esta perspectiva, el código “Prácticas evaluativas en el aula (técnicas, integración y retroalimentación)” refiere al conjunto de estrategias, instrumentos y usos pedagógicos de la información evaluativa mediante los cuales el docente recoge evidencias del aprendizaje, articula múltiples dimensiones formativas y retroalimenta los procesos educativos con fines de mejora continua.

En relación con las técnicas evaluativas, la literatura contemporánea señala que la evaluación integral exige diversidad instrumental y coherencia entre criterios, tareas y propósitos de aprendizaje. Andrade (2021) sostiene que el uso de rúbricas, proyectos, actividades basadas en problemas y autoevaluaciones favorece la transparencia de criterios y la comprensión del aprendizaje como proceso. Esta postura teórica se triangula con el discurso del informante

EI1: manifiesta que utiliza “rúbricas, actividades basadas en problemas y actividades por retos y en grupos de trabajo”, diseñando las rúbricas a partir de propósitos claros, criterios definidos y niveles de desempeño.

EI4: refuerza esta tendencia al señalar el uso de rúbricas integrales, evaluaciones gamificadas, autoevaluación y coevaluación, así como producciones orales y escritas, con el fin de valorar no solo conocimientos, sino habilidades comunicativas y actitudes frente al trabajo académico.

Esta práctica evidencia una orientación evaluativa que trasciende la prueba tradicional y se alinea con enfoques formativos y por competencias. Esto significa que esta convergencia empírica permite identificar un patrón compartido: los docentes asocian la evaluación integral con la diversificación de técnicas y con instrumentos que acompañan el proceso, más que con dispositivos centrados exclusivamente en la calificación final

En cuanto a la integración de componentes, Bennett y Checkel (2020) plantean que las prácticas evaluativas contemporáneas deben entenderse como procesos inferenciales basados en múltiples evidencias, capaces de articular dimensiones cognitivas, socioemocionales y prácticas del aprendizaje. Esta visión se contrasta con los relatos de los informantes, quienes manifiestan que:

EI3: describe que evalúa lo cognitivo mediante preguntas de análisis, síntesis y aplicación, lo práctico a través del desarrollo de algoritmos y resolución de problemas, y lo reflexivo mediante situaciones contextualizadas.

EI2: señala que integra lo cognitivo con pruebas escritas y análisis de textos, lo práctico con exposiciones y dramatizaciones, y lo socioemocional mediante la observación de actitudes como la cooperación y el respeto en trabajos grupales.

Respecto a la retroalimentación, Hattie y Timperley (2007) sostienen que, la retroalimentación es efectiva cuando es específica, orientada al proceso y utilizada para cerrar brechas de aprendizaje. Esta conceptualización se triangula de manera clara con las prácticas reportadas por los informantes.

EI1: afirma que utiliza los resultados de la evaluación para “identificar debilidades, reestructurar la temática y aplicarla nuevamente en la clase siguiente”, lo que evidencia un uso pedagógico de la evaluación para ajustar la enseñanza.

EI5: señala que, emplea los resultados para “identificar fortalezas y dificultades, dar retroalimentación oportuna, ajustar estrategias de enseñanza y orientar a los estudiantes”, subrayando que la evaluación “no se queda en una nota, sino que se convierte en una herramienta para el progreso y la formación integral”.

Lo anteriormente expuesto, permite sostener que las prácticas evaluativas descritas por los informantes son coherentes con los enfoques contemporáneos de evaluación formativa e integral. Existe convergencia entre la literatura especializada y los discursos docentes en tres aspectos clave: (i) el uso de técnicas diversificadas y criterios, (ii) la integración de dimensiones cognitivas, prácticas y socioemocionales, y (iii) la retroalimentación como eje regulador del aprendizaje. No obstante, también se evidencian tensiones, especialmente en relación con el tiempo, los recursos y la necesidad de unificación de criterios institucionales, lo que sugiere que la consolidación de prácticas evaluativas integrales requiere no solo voluntad docente, sino condiciones organizacionales y culturales que las sostengan.

En síntesis, el código: “*Prácticas evaluativas en el aula (técnicas, integración y retroalimentación)*” permite comprender cómo la evaluación integral se concreta en la práctica pedagógica cotidiana. La triangulación confirma que la evaluación es concebida por los docentes como un proceso formativo, reflexivo y orientado a la mejora, en el cual las técnicas, la integración de componentes y la retroalimentación se articulan para

favorecer el desarrollo integral del estudiante, en coherencia con los planteamientos de Panadero (2023).

Código: Concepciones epistemológicas sobre “evaluar para aprender”

Los fundamentos pedagógicos de la evaluación constituyen la base teórica que orienta el sentido y propósito del acto evaluativo. Desde una perspectiva socio constructivista, la evaluación debe entenderse como una práctica que acompaña el aprendizaje y no como una instancia de sanción o medición final. Según Vygotsky (1978) y Bruner (1996), el aprendizaje surge de la interacción social y del andamiaje que ofrece el docente para que el estudiante avance en su zona de desarrollo próximo; en consecuencia, la evaluación debe ser continua, contextualizada y formativa.

Al respecto, Panadero, et al (2018) sostienen que evaluar para aprender implica asumir una concepción epistemológica en la cual el conocimiento no se entiende como un producto terminado que se mide, sino como un proceso en construcción que se regula y transforma mediante la evaluación. Desde esta perspectiva, el código “Concepciones epistemológicas sobre evaluar para aprender” refiere al marco de supuestos sobre la naturaleza del conocimiento, del aprendizaje y del sujeto que aprende, desde los cuales el docente concibe la evaluación como un medio para generar comprensión, autorregulación y mejora continua, y no únicamente como un mecanismo de verificación o control.

Asimismo, en términos epistemológicos, evaluar para aprender supone una ruptura con enfoques positivistas de la evaluación centrados en la medición objetiva de resultados y una adscripción a perspectivas constructivistas y socioculturales, donde el aprendizaje se produce a través de la interacción, la reflexión y el uso consciente de la retroalimentación. Carless y Boud (2018) argumentan que esta concepción redefine la evaluación como una práctica dialógica, en la que el estudiante participa activamente en la interpretación de criterios, el análisis de evidencias y la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje. Así, la evaluación deja de ser externa al aprendizaje y se convierte en una condición para que este ocurra.

EI1: “La evaluación integral es un proceso sistemático, permanente y multidimensional que valora conocimientos académicos, desarrollo emocional, ético y físico”.
EI5: “No solo mide notas o contenidos, también observa relaciones, valores, resolución de problemas y aplicación del aprendizaje en la vida diaria”.

Estas voces revelan que los docentes reconocen el carácter holístico de la evaluación, destacando la necesidad de trascender el enfoque cuantitativo hacia uno que valore los aprendizajes significativos y contextualizados.

Estas concepciones definen las creencias acerca de la naturaleza del conocimiento y de cómo éste se evidencia en desempeños. Una concepción epistemológica formativa entiende el conocimiento como producido y reconstruido en interacción social y en contextos auténticos; por tanto, evaluar implica explorar procesos cognitivos, estrategias metacognitivas y evidencias de aplicación del saber en situaciones reales (Bruner, 1996). Desde esta óptica, la evaluación no solo certifica conocimiento estático, sino que ayuda a producir conocimiento más sofisticado y transferible.

Epistemológicamente, esto implica un cambio en los tipos de evidencias que se consideran válidas: se priorizan tareas auténticas, performances, portafolios y proyectos que muestran cómo el estudiante aplica, integra y transforma saberes (Stiggins, 2018). Además, la evaluación como mediación epistemológica admite la incertidumbre y la progresión: se valora el desarrollo de la competencia más que el acierto puntual, y se considera la evaluación formativa como un mecanismo epistemológico que facilita la construcción paulatina de saberes complejos (Díaz Barriga, 2021).

Esta concepción epistemológica se triangula con el discurso de los informantes,

EI2: afirma que la evaluación integral es “un proceso continuo y formativo” que valora no solo conocimientos, sino competencias en dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales, y que permite al estudiante aplicar lo aprendido en contextos reales.
EI1 concibe la evaluación como un proceso “sistemático, permanente y multidimensional” y señala que su finalidad es comprender y mejorar el proceso educativo, no solo asignar una nota.

La primera afirmación revela una comprensión del conocimiento como saber en uso, coherente con una epistemología del aprendizaje situada y orientada a la transferencia, en la cual evaluar es inseparable de aprender. Cuando el informante describe que utiliza la evaluación para identificar debilidades y reestructurar la enseñanza en la clase siguiente, se evidencia una concepción epistemológica en la que el error es entendido como fuente de información y oportunidad de aprendizaje, y no como falla que debe sancionarse. Este posicionamiento se alinea con lo planteado por Nicol (2021), quien sostiene que evaluar para aprender implica usar la evidencia evaluativa para activar procesos metacognitivos y de autorregulación en los estudiantes.

Asimismo, Boud et al (2021) enfatizan que una epistemología de la evaluación para el aprendizaje desplaza el foco desde el juicio docente hacia el desarrollo de capacidades evaluativas en los estudiantes, permitiéndoles interpretar estándares de calidad y monitorear su propio progreso. Esta idea se refleja en el discurso de los informantes:

EI5, quien señala que la evaluación “no se queda en una nota”, sino que se utiliza para orientar, retroalimentar y ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

EI2: “Pasé de ver la evaluación como un control, a verla como un proceso formativo”.

EI4: “La evaluación integral acompaña el proceso, identifica avances y brinda retroalimentación

Al concebir la evaluación como herramienta de progreso, el informante asume implícitamente que el conocimiento es dinámico y perfectible, y que aprender implica revisar, mejorar y resignificar lo aprendido. Esta concepción exige criterios de validez y fiabilidad propios: la triangulación de evidencias, la coherencia entre criterios y tareas, y la transparencia en las expectativas son condiciones epistemológicas para que la evaluación realmente contribuya al aprendizaje profundo y transferible (Hattie & Timperley, 2007).

Estas concepciones expresan una transformación epistemológica: la evaluación deja de ser un mecanismo de control para convertirse en un medio de aprendizaje. Según Stiggins (2018), este tránsito implica reconocer que el propósito principal de la evaluación es empoderar al estudiante mediante la retroalimentación y la autorregulación. De este

modo, los docentes asumen que el acto evaluativo produce conocimiento, favorece la reflexión y orienta la práctica educativa hacia la mejora continua.

La triangulación entre teoría y evidencia empírica permite identificar una convergencia significativa: los docentes entrevistados conciben la evaluación como un proceso formativo que acompaña el aprendizaje, lo regula y lo transforma. No obstante, también emergen tensiones epistemológicas, especialmente cuando los informantes reconocen dificultades institucionales, resistencia estudiantil o énfasis persistentes en lo cognitivo, lo que sugiere que estas concepciones conviven con marcos tradicionales aún vigentes. Tal coexistencia confirma lo señalado por Carless y Boud (2018), quien advierte que evaluar para aprender no es solo un cambio metodológico, sino un cambio profundo en las creencias sobre qué significa conocer, aprender y enseñar.

En síntesis, el código *“Concepciones epistemológicas sobre evaluar para aprender”* permite comprender que la evaluación formativa no se explica únicamente por el uso de ciertas técnicas, sino por una manera particular de entender el conocimiento y el aprendizaje. Esto muestra que, cuando los docentes asumen una epistemología constructiva y procesual del aprendizaje, la evaluación se convierte en un dispositivo pedagógico que promueve la reflexión, la autorregulación y la mejora continua, consolidándose como un componente estructural del aprender y no como un acto posterior al mismo (Panadero et al, 2018).

Código: Contraste evaluación integral vs. tradicional

Al respecto, Carless y Boud (2018) sostiene que el principal quiebre entre la evaluación tradicional y la evaluación integral no es instrumental, sino epistemológico: mientras la evaluación tradicional concibe el aprendizaje como un producto que se mide al final de un proceso, la evaluación integral lo entiende como una construcción progresiva que debe ser acompañada, interpretada y regulada. Desde esta perspectiva, el contraste entre ambos enfoques permite evidenciar dos racionalidades evaluativas en disputa dentro de la práctica docente contemporánea.

En la evaluación tradicional, el énfasis se sitúa en la medición de resultados cognitivos mediante pruebas estandarizadas, generalmente escritas, cuyo propósito central es la calificación y la certificación del aprendizaje. Boud y Falchikov (2007) referentes aún vigentes en la literatura reciente advierten que este enfoque privilegia la reproducción de contenidos, limita la participación del estudiante y reduce la evaluación a un acto terminal y jerárquico. El contraste entre evaluación integral y tradicional permite evidenciar el tránsito de un modelo centrado en la calificación hacia otro orientado al aprendizaje.

La evaluación tradicional se ha caracterizado por su enfoque sumativo, su énfasis en la memorización y su función selectiva y jerárquica (Popham, 2017). Por el contrario, la evaluación integral promueve la reflexión, la participación y la comprensión del proceso educativo en su totalidad (Díaz Barriga, 2021). Mientras la evaluación tradicional se asocia con la objetividad y el control docente, la evaluación integral valora la subjetividad, la autonomía y la dimensión ética del aprendizaje. Como lo expresan los informantes:

EI1: quien señala que la evaluación tradicional se centra en el resultado (nota), es cognitiva y se basa en exámenes estandarizados,
EI3: enfatiza en que antes evaluábamos para calificar, ahora evaluamos para entender lo que aprendemos

Esto evidencia una concepción evaluativa focalizada en el producto y no en el proceso. Desde la perspectiva de Santos Guerra (2020), este contraste implica un cambio epistemológico que resignifica la evaluación como una práctica democrática y transformadora. En este nuevo paradigma, el error deja de ser una falta para convertirse en un punto de partida para la mejora

Desde una perspectiva pedagógica, la evaluación tradicional tiende a establecer una relación vertical entre docente y estudiante, donde el primero actúa como juez y el segundo como receptor pasivo del veredicto evaluativo. Carless y Boud (2018) argumentan que este modelo dificulta el desarrollo de capacidades evaluativas en los estudiantes y limita la comprensión de los criterios de calidad. Por el contrario, la evaluación integral promueve relaciones más horizontales y dialógicas, en las que el

estudiante participa en procesos de autoevaluación, coevaluación y reflexión sobre su aprendizaje. Esta diferencia se refleja en el discurso del informante,

EI5: sostiene que la evaluación integral “acompaña el proceso de aprendizaje, identifica avances y dificultades, y brinda retroalimentación para mejorar”,

Otro punto de contraste clave, se relaciona con el uso del tiempo y la planificación pedagógica. Mientras la evaluación tradicional tiende a concentrarse en momentos puntuales y terminales como exámenes parciales o finales, la evaluación integral exige seguimiento continuo, observación sistemática y retroalimentación permanente. Nicol (2021) sostiene que este tipo de evaluación demanda mayor inversión temporal y planificación didáctica, pero que dicho esfuerzo resulta pedagógicamente justificable en tanto mejora la calidad del aprendizaje y fortalece los procesos de autorregulación.

Esta tensión se expresa de manera explícita en los relatos de los informantes.

EI1: reconoce abiertamente que la evaluación integral “sí requiere más tiempo”, pero señala que esta dificultad se gestiona mediante el uso de estrategias como la organización del tiempo en intervalos de trabajo, el apoyo en herramientas digitales y el diseño previo de rúbricas compartidas con los estudiantes.

EI2: afirma que la evaluación integral “requiere más tiempo en la planeación y el seguimiento”, especialmente cuando se incorporan actividades variadas como proyectos, evaluaciones gamificadas y retroalimentación personalizada

El contraste con la evaluación tradicional se hace evidente en la forma como los docentes comparan ambos enfoques: mientras la evaluación tradicional optimiza el tiempo desde una lógica de eficiencia administrativa (menos planificación, aplicación puntual, corrección rápida), la evaluación integral redistribuye el tiempo hacia el acompañamiento del proceso, la retroalimentación y el ajuste de la enseñanza. La coincidencia entre EI1 y EI2 permite identificar un patrón empírico relevante: los docentes no niegan la mayor exigencia temporal de la evaluación integral, pero resignifican dicha exigencia como una condición necesaria para comprender mejor el proceso formativo del estudiante y para mejorar la práctica pedagógica.

En conclusión, la triangulación entre la literatura especializada y los relatos de los informantes confirma que el tiempo constituye un eje de tensión estructural entre evaluación tradicional y evaluación integral. Sin embargo, dicha tensión no se resuelve reduciendo la evaluación integral, sino redefiniendo el sentido pedagógico del tiempo, en coherencia con una evaluación orientada al aprendizaje y no exclusivamente a la calificación (Nicol, 2021).

Código: Integración de componentes cognitivos, actitudinales y procedimentales

Uno de los rasgos más recurrentes en las respuestas docentes es la insistencia en que la evaluación debe incluir las tres dimensiones del desarrollo humano: cognitiva, procedimental y actitudinal. Como afirman Jorba y Sanmartí (1996), una evaluación integral es aquella que logra articular los saberes conceptuales con los valores y las habilidades que el estudiante moviliza en contextos reales.

EI2: *“Debe medir conocimientos, habilidades y actitudes; el aprendizaje implica práctica y valores”.*

EI5: *“Porque el estudiante demuestra lo que sabe, cómo lo aplica y cómo se comporta”.*

Estas afirmaciones se relacionan con la visión de Díaz Barriga (2021), quien sostiene que la evaluación integral permite valorar no solo lo que el estudiante sabe, sino cómo lo aplica y cómo lo asume éticamente. En coherencia, Hattie y Timperley (2007) resaltan que la retroalimentación efectiva debe dirigirse a mejorar tanto el conocimiento como la acción y la disposición emocional hacia el aprendizaje.

Los docentes, además, emplean instrumentos variados como rúbricas, proyectos, autoevaluaciones y diarios de campo que evidencian la búsqueda de esta integración. Así, la práctica evaluativa se convierte en un espacio de comprensión y acompañamiento integral. Las concepciones docentes sobre la evaluación integral se orientan hacia una práctica formativa, dialógica y contextualizada, centrada en el aprendizaje significativo y la justicia educativa. Este cambio paradigmático evidencia una reconfiguración

epistemológica y ética del rol docente, que coloca la evaluación al servicio del desarrollo humano y de la transformación social en el territorio (Santos Guerra, 2020).

En ese orden de ideas, Torrance (2022) sostiene que una evaluación orientada al aprendizaje exige superar la fragmentación de los saberes y reconocer que el conocimiento escolar se construye a partir de la interacción entre comprender, hacer y actuar éticamente en contextos situados. Desde esta perspectiva, el código “Integración de componentes cognitivos, actitudinales y procedimentales” refiere a la manera en que los docentes articulan, en sus prácticas evaluativas, el saber conceptual, el desempeño práctico y las disposiciones actitudinales del estudiante, evitando su tratamiento aislado o jerarquizado.

Esta concepción se alinea con enfoques contemporáneos de evaluación por competencias y con perspectivas socio constructivistas del aprendizaje. La evidencia empírica confirma esta orientación integradora. Por ejemplo, los informantes dan su punto de vista así:

EI3 refuerza esta mirada al afirmar que la evaluación integral exige “mejorar la caracterización de los estudiantes” e identificar criterios que se enfoquen simultáneamente en el ser, el conocimiento y las habilidades. En su práctica, lo cognitivo se evalúa mediante pruebas escritas, lo procedimental a través de talleres y laboratorios, y lo actitudinal mediante la autoevaluación y la observación de valores como la responsabilidad y el compromiso

EI1 señala que incorpora los componentes cognitivos mediante preguntas de análisis, síntesis y aplicación.

EI2 describe una integración explícita de los tres componentes: lo cognitivo se valora mediante pruebas escritas, lecturas y análisis de textos; lo procedimental, a través de exposiciones, dramatizaciones y producciones comunicativas; y lo actitudinal, mediante la observación sistemática de actitudes como la responsabilidad, la empatía y la cooperación en trabajos grupales.

Lo anterior quiere decir que, los aspectos procedimentales se evalúan a través del desarrollo de algoritmos y la resolución de problemas, observan cómo el estudiante analiza una situación, estructura una solución y aplica la lógica correspondiente. A su vez, el componente actitudinal se hace visible en la forma como el estudiante asume el trabajo colaborativo y enfrenta los retos planteados en el aula. Esta práctica evidencia una concepción de la evaluación como lectura del proceso y no solo del resultado final.

Esto pone de manifiesto que la integración no se limita al diseño de instrumentos, sino que se concreta en la interpretación pedagógica de múltiples evidencias del aprendizaje, coherente con lo planteado por Panadero (2017) sobre la evaluación como proceso inferencial y regulador.

Esta postura revela una comprensión de la integración como una tarea pedagógica deliberada, que requiere criterios claros y seguimiento sistemático, y no como una sumatoria espontánea de dimensiones. Esto permite identificar una convergencia significativa: los docentes reconocen que evaluar de manera integral implica articular los componentes cognitivos, procedimentales y actitudinales para comprender el aprendizaje en su complejidad. No obstante, también emergen tensiones, especialmente en la necesidad de unificar criterios institucionales y fortalecer la caracterización de los estudiantes, lo que coincide con lo señalado por Carless y Boud (2018) respecto a las dificultades de sostener prácticas evaluativas integradas en contextos aún atravesados por lógicas tradicionales.

Sí las cosas, el código *“Integración de componentes cognitivos, actitudinales y procedimentales”* permite argumentar que la evaluación integral se fundamenta en una concepción holística del aprendizaje, donde saber, hacer y ser se articulan como dimensiones interdependientes. La triangulación confirma que, cuando los docentes asumen esta integración como principio evaluativo, la evaluación se convierte en un dispositivo pedagógico más justo, comprensivo y formativo, capaz de dar cuenta del aprendizaje en contextos reales y de contribuir al desarrollo integral del estudiante (Torrance, 2022).

Luego de la disquisición hecha de los códigos que conformaron la categoría *Concepciones docentes sobre la evaluación integral surge el concepto emergente: Tensión entre paradigma tradicional e integral*. Así, al hablar de este concepto emergente, Carless y Boud (2018) sostiene que la evaluación educativa contemporánea no se desarrolla en un escenario de sustitución paradigmática, sino en uno de coexistencia conflictiva entre racionalidades evaluativas divergentes. En este sentido, cuando se habla de tensión entre paradigma tradicional e integral, se hace referencia a

la presencia simultánea y contradictoria de dos formas de comprender la evaluación, el aprendizaje y la función pedagógica de valorar los procesos educativos.

Desde esta perspectiva, la tensión no implica únicamente una diferencia metodológica, sino un conflicto epistemológico y teleológico sobre qué se considera aprendizaje válido y para qué se evalúa. Por su parte, el paradigma tradicional concibe la evaluación como un mecanismo de medición y certificación de resultados, centrado en la calificación, la comparación y la estandarización, bajo la premisa de que el conocimiento es un producto objetivable y verificable al final del proceso (Bennett & Checkel, 2020). En contraste, el paradigma integral entiende la evaluación como una práctica formativa, continua y multidimensional, orientada a comprender el aprendizaje en proceso, promover la autorregulación y reconocer dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales del desarrollo del estudiante (Boud, et al, 2021).

Del mismo modo, Carless y Boud (2018) advierten que los sistemas educativos rara vez abandonan el paradigma tradicional para adoptar plenamente el enfoque integral. En lugar de ello, se producen configuraciones híbridas, en las que los discursos pedagógicos promueven la evaluación para el aprendizaje, mientras las estructuras institucionales tiempos, exigencias curriculares, políticas de promoción y pruebas externas continúan respondiendo a lógicas de control y rendición de cuentas. Esta situación genera una tensión permanente entre lo que se declara como ideal formativo y lo que efectivamente se operacionaliza en la práctica evaluativa.

En este sentido, la tensión paradigma tradicional–integral se manifiesta cuando se formulan propósitos evaluativos orientados al aprendizaje, pero las decisiones finales se subordinan a la nota; cuando se diseñan instrumentos integrales, pero se utilizan con fines exclusivamente calificativos; o cuando se reconoce la importancia del proceso, pero la cultura escolar privilegia el resultado final. Torrance (2022) denomina este fenómeno como la captura de lo formativo por lógicas performativas, en las que la evaluación integral es incorporada discursivamente, pero restringida en su alcance por presiones de eficiencia, estandarización y desempeño.

Asimismo, Boud et al. (2021) subrayan que esta tensión no puede explicarse como una resistencia individual del docente ni como una falla técnica en la aplicación de instrumentos, sino como un problema estructural y cultural. La evaluación es una práctica socialmente situada, y las formas tradicionales de evaluar conservan hegemonía porque están alineadas con sistemas de acreditación, promoción y control institucional que otorgan legitimidad a la calificación por encima de la comprensión del aprendizaje.

En consecuencia, hablar de tensión paradigma tradicional–integral implica reconocer que la evaluación escolar se encuentra atravesada por un conflicto persistente de racionalidades, donde la evaluación como control y la evaluación como aprendizaje disputan sentido, legitimidad y poder pedagógico. Este concepto permite comprender por qué la evaluación integral, aun siendo ampliamente reconocida en la literatura y en los discursos educativos contemporáneos, enfrenta dificultades para consolidarse plenamente en la práctica, y por qué las transformaciones evaluativas requieren cambios no solo instrumentales, sino también epistemológicos, culturales e institucionales. (Carless y Boud, 2018).

De la misma manera, el concepto emergente *Tensión entre paradigma tradicional e integral* se configura como un eje articulador que permite integrar, explicar y dar coherencia teórica a las categorías y códigos construidos en el análisis. Más que un hallazgo aislado, este concepto opera como una categoría integradora de segundo orden, desde la cual se comprenden las contradicciones, desplazamientos y coexistencias observadas en las concepciones y prácticas evaluativas docentes.

Las concepciones evaluativas constituyen el plano declarativo desde el cual los docentes explicitan qué entienden por evaluación y qué función le asignan en el proceso educativo. Sin embargo, el análisis muestra que estas concepciones no se inscriben de manera homogénea en un único paradigma. Tal como señalan Carless y Boud (2018), es frecuente que los docentes sostengan discursos alineados con la evaluación para el aprendizaje, mientras operan dentro de estructuras tradicionales de calificación. En este sentido, la tensión paradigma tradicional–integral explica por qué las concepciones evaluativas aparecen, en muchos casos, como ambivalentes: coexisten nociones de

evaluación como proceso formativo con referencias persistentes a la nota, el examen y la certificación. El concepto emergente permite interpretar esta ambivalencia no como incoherencia conceptual del docente, sino como efecto de una disputa entre racionalidades evaluativas que atraviesa su práctica.

Al articular este concepto emergente con la categoría Concepciones docentes sobre la evaluación integral se evidencia una clara adscripción discursiva al paradigma integral: los docentes reconocen la necesidad de evaluar dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales, y de orientar la evaluación hacia el proceso y la mejora. No obstante, como advierte Boud et al. (2021), la adopción conceptual de la evaluación integral no implica automáticamente su consolidación práctica. Aquí, el concepto *Tensión paradigma tradicional–integral* permite comprender por qué estas concepciones, aun siendo sólidas a nivel discursivo, se ven limitadas o moduladas por exigencias institucionales, tiempos, recursos y culturas escolares que responden a lógicas tradicionales. La tensión emerge, entonces, como un desfase estructural entre la evaluación integral como ideal pedagógico y las condiciones reales de su implementación.

En conjunto, el concepto emergente Tensión paradigma tradicional–integral actúa como un nodo teórico integrador que conecta: las concepciones evaluativas (nivel discursivo); las concepciones epistemológicas (nivel profundo); las prácticas evaluativas (nivel operativo), y la integración de dimensiones del aprendizaje (nivel formativo).

Desde una perspectiva crítica de la evaluación, Torrance (2022) sostiene que las reformas orientadas a enfoques formativos suelen ser capturadas o reconfiguradas por lógicas performativas preexistentes. Bajo esta lectura, el concepto propuesto permite comprender que las inconsistencias, hibridaciones y resistencias observadas no constituyen fallas o desviaciones del sistema, sino manifestaciones de una tensión estructural entre paradigmas evaluativos en disputa, en la que el paradigma tradicional conserva hegemonía institucional mientras el paradigma integral se abre paso como horizonte pedagógico (Carless & Boud, 2018).

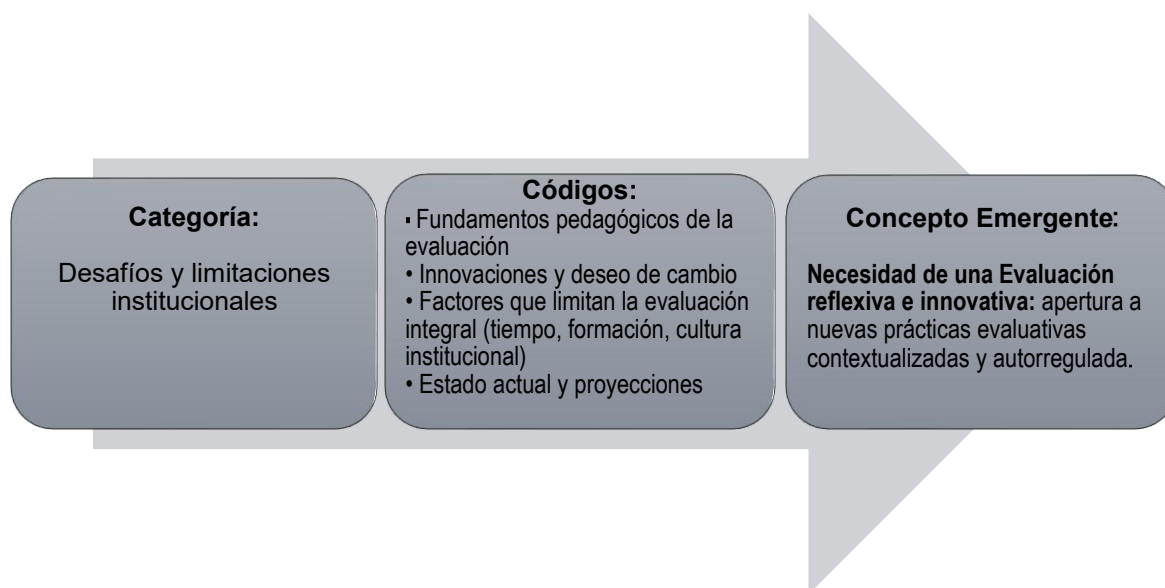
De este modo, la investigación aporta una lectura crítica que explica la complejidad del tránsito evaluativo y fundamenta la necesidad de transformaciones que vayan más allá del cambio instrumental, hacia una resignificación epistemológica, cultural e institucional de la evaluación.

Categoría: Desafíos y limitaciones institucionales

De esta unidad se deriva una segunda categoría denominada desafíos y limitaciones institucionales y de ella se conformaron los siguientes códigos: fundamentos pedagógicos de la evaluación, innovaciones y deseo de cambio, factores que limitan la evaluación integral (tiempo, formación, cultura institucional), y estado actual y proyecciones, de los cuales surgió el concepto emergente *Necesidad de una Evaluación reflexiva e innovativa*. A continuación, se presenta la gráfica 4, a través de la cual se presenta los elementos que conforman los desafíos y limitaciones institucionales.

Gráfica 4.

Desafíos y limitaciones institucionales



Fuente: elaboración de la investigadora

La categoría desafíos y limitaciones institucionales se refiere al conjunto de condiciones estructurales, organizacionales y culturales de la institución educativa

incluido su entramado normativo y administrativo que restringen, distorsionan o ralentizan la implementación sostenida de una práctica pedagógica, como los enfoques evaluativos, incluso cuando existe disposición docente para transformarlos (Fullan, 2020). En este sentido, las prácticas pedagógicas no se desarrollan en un vacío, sino dentro de marcos institucionales que delimitan lo posible y lo legítimo en el quehacer docente.

De igual forma, Brooks (2024) expresa que esta categoría designa el conjunto de restricciones estructurales, culturales, normativas y de capacidad organizacional que, desde el interior de una institución (p. ej., una IES), condicionan y/o delimitan la formulación, implementación y sostenibilidad de políticas, procesos y modelos (académicos, administrativos, tecnológicos o misionales). Este planteamiento se ajusta a lo evidenciado por, quienes muestran que las instituciones enfrentan limitaciones sustantivas asociadas a insuficiencia de tiempo, falta de infraestructura, prioridades impuestas por ejercicios externos de evaluación y patrones culturales organizacionales, los cuales restringen la adopción sistemática de prácticas como la gestión basada en datos.

No se trata, por tanto, de “dificultades operativas” aisladas, sino de mecanismos institucionales que operan como límites de acción y producen brechas sistemáticas entre el diseño intencional (lo que se pretende hacer) y la práctica efectiva (lo que realmente puede hacerse). En esta misma línea, Gkrimpizi et al (2023) demuestran que estas limitaciones son multidimensionales organizacionales, estratégicas, tecnológicas, culturales y relacionadas con las personas y que actúan como un entramado de barreras interdependientes que condicionan la capacidad institucional para implementar y sostener iniciativas de transformación.

Desde esta perspectiva, dichas limitaciones no se explican únicamente por la escasez de recursos, sino por el modo en que operan tanto las reglas formales normas, tiempos escolares, formatos estandarizados, sistemas de reporte y exigencias de rendición de cuentas como las reglas informales, asociadas a hábitos institucionales, tradiciones arraigadas, jerarquías internas y expectativas culturales, las cuales

configuran un margen real de acción para el cambio pedagógico (Sahlberg, 2021). Estas dinámicas institucionales tienden a privilegiar prácticas fácilmente medibles y administrables, en detrimento de procesos evaluativos complejos, formativos y situados.

Ahora bien, los desafíos y limitaciones emergen como una categoría crítica en esta investigación, pues atraviesan todas las concepciones, prácticas, integración de dimensiones y retroalimentación. La evaluación integral exige instrumentos, software, plataformas, laboratorios y condiciones tecnológicas que no siempre están disponibles. Esto genera una brecha entre las intenciones pedagógicas de los docentes y lo que materialmente pueden realizar en el aula. Estas limitaciones dificultan la implementación plena de la evaluación integral en los establecimientos educativos del Chocó:

EI5: “Muchas veces queremos evaluar de manera formativa, pero los formatos institucionales nos obligan a poner notas”.

EI1: “Falta de recursos físicos como computadores. Los que se tienen disponibles ya están en muy mal estado.”

EI3: “Una barrera frecuente es la falta de recursos, ya que limita la implementación de estrategias variadas.”

Los docentes identifican múltiples desafíos que dificultan la consolidación de una evaluación integral. Entre los más mencionados se encuentran la falta de formación específica, la sobrecarga administrativa, la escasez de recursos tecnológicos y las estructuras curriculares rígidas (López Pastor, 2019).

Desde una perspectiva crítica, Santos Guerra (2020) advierte que las instituciones educativas deben transitar de una cultura burocrática de la evaluación hacia una cultura formativa del aprendizaje. Ello requiere procesos de acompañamiento docente, revisión de políticas institucionales y construcción colectiva de criterios que den sentido a la evaluación.

Asimismo, Díaz Barriga (2021) subraya la necesidad de articular la evaluación con la planeación curricular, de modo que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean coherentes con los fines formativos y no con las exigencias normativas externas. En el

caso del Chocó, estas limitaciones se amplifican por las condiciones de desigualdad territorial, lo que exige estrategias diferenciadas y contextualizadas de evaluación.

En esta categoría se incluyen, por ejemplo, la sobrecarga laboral y burocrática del profesorado, los calendarios rígidos, la presión por resultados estandarizados, las incoherencias entre el discurso institucional de innovación y las prácticas de control, así como la insuficiencia de procesos sistemáticos de formación y acompañamiento pedagógico, y la debilidad de condiciones para la retroalimentación, el seguimiento y el trabajo colaborativo. Estos factores, lejos de ser elementos aislados, constituyen rasgos estructurales de la organización escolar que inciden directamente en la posibilidad de consolidar transformaciones evaluativas sostenibles (Sahlberg, 2021).

Código: Fundamentos pedagógicos de la evaluación

El código Fundamentos pedagógicos de la evaluación alude al conjunto de principios teóricos, concepciones educativas y enfoques formativos que orientan el sentido, la finalidad y las formas de la evaluación en el aula. Estos fundamentos determinan si la evaluación se concibe como un acto de medición y control del aprendizaje o como un proceso formativo, integral y orientado al desarrollo de competencias, en el que se articulan dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales, y se reconoce al estudiante como sujeto activo de su aprendizaje. Según Panadero (2023), desde una perspectiva pedagógica contemporánea, la evaluación se entiende como un proceso intrínsecamente vinculado al aprendizaje, cuya función principal es favorecer la comprensión, la autorregulación y la mejora continua, más que la simple certificación de resultados

Asimismo, Los fundamentos pedagógicos de la evaluación se sustentan en la concepción del aprendizaje como un proceso social, contextual y formativo. Desde una mirada socio constructivista, la evaluación no puede reducirse a la medición de resultados, sino que debe orientarse a la comprensión del proceso de aprendizaje y al desarrollo integral del estudiante (Vygotsky, 1978). En este sentido, la evaluación

adquiere un carácter dialógico, participativo y reflexivo, en coherencia con el principio de aprender con otros y desde la experiencia compartida.

Por su parte, Vander Steen, et al. (2023) sostienen que la evaluación formativa implica diseñar procesos que hagan explícita la coherencia entre metas, evidencias y decisiones pedagógicas, usando la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; esto coincide con la comprensión de EI2 como evaluación continua, formativa y basada en desempeño/competencias.

Como plantea Santos Guerra (2020), “...evaluar es un acto moral, pedagógico y político que refleja la concepción que se tiene del ser humano y de la educación” (p. 45). Por ello, los fundamentos de la evaluación integral descansan en el reconocimiento del estudiante como sujeto activo, capaz de autorregular su aprendizaje y participar en la construcción de los criterios de evaluación.

Los fundamentos pedagógicos de la evaluación remiten a las bases teóricas y axiológicas que orientan *por qué* y *para qué* se evalúa en la escuela. Desde una perspectiva socio constructivista, la evaluación es parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje: no es un procedimiento externo que “mide” resultados aislados, sino una mediación pedagógica que facilita la construcción social del conocimiento y la regulación del aprendizaje (Vygotsky, 1978). En este sentido, la evaluación tiene una función epistémica (revelar proceso y progreso), normativa (orientar prácticas) y emancipadora (favorecer la agencia del aprendiz, tal y como lo manifiesta Díaz Barriga, 2021).

EI2: concibe la evaluación como “un proceso continuo y formativo que no se limita a medir conocimientos, sino que valora competencias en dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales”, sustentado en el constructivismo, la evaluación por competencias y la evaluación auténtica.

EI3: señala que la evaluación integral implica la “valoración de los aprendizajes, comportamientos y actitudes frente a los avances mostrados por los alumnos”, destacando que solo una evaluación integral permite responder a los grandes retos sociales actuales.

EI1: define la evaluación integral como “un proceso sistemático, permanente y multidimensional que busca valorar no sólo conocimientos académicos, sino también el desarrollo emocional, ético y físico del estudiante”, y la fundamenta en el pensamiento computacional y en un enfoque socio tecnológico crítico.

Las respuestas de los informantes evidencian una base pedagógica común que se distancia claramente de una concepción reduccionista de la evaluación. En los tres casos, la evaluación es comprendida como un proceso formativo, continuo y multidimensional, en el que el aprendizaje no se reduce a la adquisición de contenidos, sino que incorpora habilidades, actitudes, valores y contextos de aplicación. Se observa, además, una fuerte alineación con enfoques pedagógicos contemporáneos como el constructivismo, la educación por competencias y la evaluación auténtica, lo que revela que los docentes fundamentan sus prácticas evaluativas en marcos teóricos que reconocen al estudiante como protagonista activo del proceso educativo.

Esta concepción pedagógica amplía el sentido de la evaluación, posicionándola como una herramienta para acompañar, orientar y transformar el aprendizaje, más que como un mecanismo de calificación. Asimismo, la inclusión de dimensiones éticas, emocionales y sociales en las definiciones de los informantes sugiere que los fundamentos pedagógicos de la evaluación están siendo resignificados en función de una formación integral, coherente con las demandas sociales y educativas actuales.

Esta comprensión de la evaluación coincide con los planteamientos de Panadero (2023), quien sostiene que la evaluación, cuando se fundamenta pedagógicamente, debe orientarse al desarrollo de competencias, la autorregulación y la mejora del aprendizaje, integrando criterios claros, retroalimentación formativa y participación del estudiante. Desde esta perspectiva, los fundamentos pedagógicos no solo legitiman las prácticas evaluativas, sino que configuran una nueva racionalidad evaluativa, centrada en el aprendizaje profundo y significativo.

Código: Innovaciones y deseo de cambio

El código Innovaciones y deseo de cambio refiere a las disposiciones, expectativas y proyecciones de transformación que manifiestan los docentes frente a las prácticas evaluativas institucionales y de aula. Este código no se limita a describir innovaciones ya consolidadas, sino que captura el impulso reflexivo y prospectivo del profesorado por transitar hacia modelos de evaluación más formativos, integrales y

coherentes con las necesidades de los estudiantes y los contextos educativos contemporáneos.

Desde enfoques actuales sobre innovación educativa, el deseo de cambio se entiende como un componente clave del desarrollo profesional docente, en tanto expresa conciencia crítica sobre las limitaciones del modelo vigente y apertura a la experimentación pedagógica orientada a la mejora del aprendizaje (Kirkwood & Price, 2022).

Este código agrupa todas aquellas propuestas, aspiraciones y transformaciones que los docentes desean incorporar en los procesos de evaluación para mejorar su carácter formativo, integral y pertinente. Incluye tanto innovaciones técnicas (nuevos instrumentos, uso de tecnologías, estrategias activas) como innovaciones pedagógicas, cambios conceptuales hacia la evaluación formativa, mayor retroalimentación, flexibilización de criterios, enfoque en el *SER*.

EI2: expresa su interés en que “se consolide una cultura institucional de evaluación formativa y continua, que reconozca la diversidad de los estudiantes y permita más flexibilidad en los procesos”, destacando además la necesidad de fortalecer el uso de herramientas tecnológicas y la capacitación docente.

EI4: señala que desearía que “la evaluación tenga un enfoque formativo más que calificativo y que se evalúe de forma integral”, enfatizando el cambio en la concepción del aprendizaje y el rol activo del estudiante.

EI5: manifiesta que le gustaría que las políticas institucionales “impulsen una evaluación más formativa e integral, que no se limite a medir resultados, sino que valore procesos, habilidades y actitudes, además de ofrecer apoyo y recursos a los docentes”.

Las respuestas de los informantes revelan un deseo explícito de transformación evaluativa que trasciende la dimensión individual y se proyecta hacia el plano institucional. En los tres casos, el cambio es concebido no solo como una mejora técnica en instrumentos o estrategias, sino como una reorientación del sentido de la evaluación, pasando de una lógica calificativa y terminal a una lógica formativa, procesual e inclusiva.

Este código evidencia que los docentes reconocen las limitaciones estructurales y culturales del modelo evaluativo tradicional, pero también identifican la necesidad de

construir condiciones institucionales habilitantes, tales como flexibilidad curricular, formación pedagógica continua y coherencia entre discurso y práctica. El deseo de cambio aparece, así como una forma de agencia pedagógica, mediante la cual los docentes buscan resignificar su práctica evaluativa y alinearla con una visión más integral del aprendizaje. Asimismo, el énfasis en la cultura institucional sugiere que la innovación evaluativa no es entendida como una acción aislada, sino como un proceso colectivo y sistémico, que requiere acuerdos, acompañamiento y sostenibilidad en el tiempo.

Lo anterior se articula con los planteamientos de Fullan y Quinn (2023), quienes sostienen que la innovación educativa sostenible surge cuando existe coherencia entre propósito, prácticas y cultura organizacional, y cuando los docentes participan activamente en procesos de cambio con sentido pedagógico. Desde esta perspectiva, el deseo de cambio expresado por los participantes constituye un indicador clave de madurez profesional, así como una condición necesaria para la transformación de las prácticas evaluativas hacia enfoques más integrales y formativos.

Código: Factores que limitan la evaluación integral (tiempo, formación, cultura institucional).

El código Factores que limitan la evaluación integral refiere a las condiciones estructurales, profesionales y culturales que obstaculizan la implementación sistemática y sostenida de enfoques evaluativos integrales en la institución educativa. Estos factores incluyen, de manera recurrente, la escasez de tiempo pedagógico, las insuficiencias en la formación docente específica en evaluación, y una cultura institucional anclada en lógicas tradicionales de control, calificación y cumplimiento administrativo. Este código se refiere a las condiciones estructurales, profesionales y culturales que obstaculizan la implementación sistemática y sostenida de enfoques evaluativos integrales en la institución educativa.

Estos factores incluyen, de manera recurrente, la escasez de tiempo pedagógico, las insuficiencias en la formación docente específica en evaluación, y una cultura institucional anclada en lógicas tradicionales de control, calificación y cumplimiento

administrativo. Desde una perspectiva pedagógica contemporánea, estas limitaciones no deben entenderse como fallas individuales del docente, sino como restricciones sistémicas que condicionan las prácticas evaluativas y reducen la viabilidad de enfoques formativos y dialógicos, aun cuando exista disposición para el cambio (Torrance, 2022).

EI1: identifica como principal barrera la *“falta de recursos físicos como computadores, ya que los disponibles están en muy mal estado”*, lo que limita el uso de estrategias y herramientas necesarias para una evaluación integral.

EI2: señala que *“la principal barrera ha sido el tiempo”*, explicando que la planeación, aplicación y seguimiento de actividades evaluativas diversas requieren una dedicación mayor que la evaluación tradicional, la cual no siempre es compatible con el cronograma académico.

EI3: enfatiza la necesidad de *“mayor organización, capacitación y unificación de criterios institucionales”*, indicando que las deficiencias en la caracterización de los estudiantes y la falta de formación inciden directamente en la dificultad para implementar evaluaciones integrales de manera coherente.

Las respuestas de los informantes evidencian que los factores limitantes de la evaluación integral operan de manera interrelacionada y no aislada. El tiempo emerge como una restricción transversal, asociada tanto a la carga laboral docente como a calendarios rígidos que privilegian la cobertura de contenidos sobre el seguimiento formativo del aprendizaje. Esta limitación temporal tiende a favorecer prácticas evaluativas rápidas y estandarizadas, en detrimento de procesos reflexivos y personalizados.

La formación docente aparece como un segundo factor crítico. Aunque los informantes manifiestan claridad conceptual sobre la evaluación integral, también reconocen vacíos en capacitación específica y acompañamiento institucional, lo que dificulta la consolidación de criterios comunes y prácticas evaluativas coherentes. Esto genera escenarios de heterogeneidad y fragmentación en la evaluación, debilitando su carácter formativo.

Finalmente, la cultura institucional, se configura como un factor estructural que condiciona los anteriores. La persistencia de modelos tradicionales centrados en la calificación, el cumplimiento y la rendición de cuentas limita la legitimación de prácticas evaluativas innovadoras, y produce tensiones entre el discurso institucional de

integralidad y las prácticas reales de aula. En conjunto, estos factores explican por qué la evaluación integral suele implementarse de forma parcial, episódica o dependiente de esfuerzos individuales.

Lo anterior se relaciona con los planteamientos de Torrance (2022), quien advierte que las reformas evaluativas fracasan cuando no se transforman simultáneamente las condiciones culturales, organizativas y formativas que sostienen la práctica docente. El autor subraya que el tiempo, la formación y la cultura institucional actúan como mediadores críticos del cambio evaluativo, y que sin su reconfiguración la evaluación formativa corre el riesgo de convertirse en una retórica sin impacto real en el aprendizaje.

Código: Estado actual y proyecciones Estado actual y proyecciones

El código Estado actual y proyecciones refiere a la autoevaluación reflexiva que realizan los docentes sobre sus concepciones y prácticas evaluativas en el presente, así como a las expectativas, aspiraciones y orientaciones futuras que proyectan respecto a la evaluación integral. Este código permite identificar el grado de tránsito, estancamiento o transformación de las prácticas evaluativas, y evidencia cómo los docentes reinterpretan su experiencia profesional a la luz de nuevos enfoques pedagógicos.

Desde una perspectiva contemporánea, el análisis del estado actual y las proyecciones constituye un componente central del desarrollo profesional docente, en tanto refleja procesos de aprendizaje reflexivo, resignificación de la práctica y disposición al cambio pedagógico (Darling-Hammond et al., 2022).

Además, este código recoge las percepciones docentes sobre la situación presente de sus prácticas evaluativas cómo entienden y aplican actualmente la evaluación y sus proyecciones a futuro, es decir, los cambios que consideran necesarios, los ajustes deseables y la dirección en la que imaginan el desarrollo de la evaluación en su institución o en sus propias prácticas profesionales. Incluye aspectos como: reflexión sobre cómo ha cambiado o no la evaluación con el tiempo; motivaciones personales y profesionales para transformar la práctica; expectativas sobre mejoras institucionales;

proyección hacia modelos más formativos, integrales, coherentes y centrados en el aprendizaje.

En este sentido, Vegliante (2025) sostiene que la evaluación educativa tiene un carácter evolutivo, en el que docentes y estudiantes participan en un proceso continuo de monitoreo, ajuste y proyección, al ser la evaluación formativa un instrumento clave para identificar avances, necesidades y orientar el mejoramiento futuro del proceso educativo.

EI2 reconoce una transformación progresiva de su concepción evaluativa al afirmar que “al inicio concebía la evaluación como un proceso de control de conocimientos, pero con la experiencia entendí que debe ser un proceso formativo, flexible y orientado al desarrollo de competencias”.

EI4 señala explícitamente un cambio en su trayectoria profesional, indicando que su motivación ha sido “el cambio en la concepción del aprendizaje, para que el estudiante deje de ser un receptor y sea artífice de su propio aprendizaje”.

EI3, en contraste, expresa que ha modificado “poco” sus concepciones sobre la evaluación, evidenciando una postura más estable o resistente al cambio, asociada a dificultades en la aceptación de procesos como la autoevaluación por parte de los estudiantes.

Las respuestas de los informantes permiten identificar trayectorias diferenciadas en el estado actual de las prácticas evaluativas y en las proyecciones de cambio. En algunos casos, como EI2 y EI4, se observa un desplazamiento consciente desde una evaluación centrada en el control y la calificación hacia una evaluación formativa, orientada al desarrollo de competencias y a la participación activa del estudiante. Este tránsito sugiere procesos de aprendizaje profesional reflexivo, en los que la experiencia, la formación y el contacto con nuevas demandas educativas han reconfigurado el sentido de la evaluación.

En contraste, la postura de EI3 evidencia un estado de cambio limitado, marcado por tensiones entre la intención de integralidad y las prácticas efectivas, especialmente cuando estas implican transformaciones culturales profundas como la autoevaluación y la corresponsabilidad del estudiante. Esta diversidad de posiciones muestra que el estado actual de la evaluación integral en la institución no es homogéneo, sino que se sitúa en distintos niveles de apropiación y proyección.

En conjunto, el código revela que las proyecciones docentes no se orientan únicamente a mejorar instrumentos, sino a redefinir el rol del estudiante, el sentido del aprendizaje y la función pedagógica de la evaluación, lo que refuerza la idea de un proceso de cambio en construcción, aún atravesado por resistencias y condicionamientos institucionales.

Esta lectura se articula con los planteamientos de Darling-Hammond et al. (2022), quienes sostienen que el cambio pedagógico sostenible depende de la capacidad del docente para reflexionar críticamente sobre su práctica, aprender de la experiencia y proyectar nuevas formas de enseñanza y evaluación coherentes con una visión centrada en el aprendizaje profundo. Desde esta perspectiva, el estado actual y las proyecciones constituyen un indicador clave del nivel de desarrollo profesional y del potencial de transformación de las prácticas evaluativas.

En conjunto, los códigos analizados evidencian que la evaluación integral se configura como un proceso en tránsito, atravesado por tensiones entre marcos pedagógicos renovados y condiciones institucionales que aún responden a lógicas tradicionales. Los fundamentos pedagógicos de la evaluación muestran un reconocimiento conceptual amplio de la integralidad, el enfoque formativo y el protagonismo del estudiante; sin embargo, este reconocimiento convive con factores que limitan su implementación, como el tiempo, la formación docente insuficiente y una cultura institucional centrada en la calificación y el control.

A pesar de estas restricciones, los códigos de innovaciones y deseo de cambio y estado actual y proyecciones revelan una disposición creciente del profesorado a resignificar la evaluación como herramienta de acompañamiento del aprendizaje y de desarrollo integral, proyectando transformaciones que trascienden el uso de instrumentos para apuntar a cambios culturales y organizacionales más profundos. En este sentido, los hallazgos permiten concluir que, la evaluación integral no puede comprenderse como una práctica aislada ni inmediata, sino como un proceso progresivo de reconfiguración pedagógica e institucional, en el que coexisten avances, resistencias

y aspiraciones de cambio, dando sustento empírico a la idea de una tensión estructural entre el paradigma evaluativo tradicional y el integral.

Luego de la disquisición hecha de los códigos que conformaron la categoría Desafíos y limitaciones institucionales surge *el concepto emergente **Necesidad de una evaluación reflexiva e innovativa: apertura a nuevas prácticas evaluativas contextualizadas y autorregulada.***

La necesidad de una evaluación reflexiva e innovativa se entiende como la exigencia pedagógica y ética de reconfigurar la evaluación escolar como un proceso consciente, crítico y creativo, orientado no solo a valorar aprendizajes, sino a interrogar permanentemente las prácticas educativas y a generar transformaciones coherentes con las realidades, ritmos y necesidades de los estudiantes (Panadero, 2023). Este concepto integra dos dimensiones inseparables: lo reflexivo, entendido como la capacidad del docente y del estudiante para analizar críticamente el sentido, los efectos y las decisiones evaluativas; y lo innovativo, concebido como la disposición a diseñar, experimentar y sostener prácticas evaluativas nuevas, contextualizadas y pedagógicamente significativas, más allá de la lógica instrumental de la calificación (Fullan & Quinn, 2023).

Desde esta perspectiva, Panadero (2023) argumenta que la evaluación deja de ser un acto técnico o rutinario y se convierte en un dispositivo pedagógico de mejora continua, capaz de promover aprendizajes profundos, procesos de autorregulación y desarrollo integral del estudiante, al articular retroalimentación formativa, reflexión pedagógica e innovación con sentido educativo

De igual manera, la *Necesidad de una evaluación reflexiva e innovativa* alude a la demanda creciente identificada en las prácticas docentes contemporáneas de transformar la evaluación en un proceso crítico, analítico y creativo, capaz de interpretar profundamente el aprendizaje y, al mismo tiempo, generar nuevas formas, estrategias y herramientas que respondan a las realidades cambiantes del aula y de los estudiantes. Esta orientación coincide con lo que plantea Velásquez Díaz (2024), al señalar que la evaluación formativa requiere nuevas estrategias centradas en el estudiante y una

revisión constante de la práctica para mejorar su impacto. Este concepto integra dos dimensiones complementarias:

Evaluación reflexiva. Implica que el docente analiza, interpreta y reconstruye continuamente sus prácticas evaluativas para comprender qué aprenden los estudiantes, cómo lo aprenden y qué ajustes pedagógicos se requieren. Supone mirar la evaluación como un acto consciente, fundamentado, ético y contextual. Esta perspectiva se relaciona con lo expuesto por Levy-Feldman (2025), quien sostiene que la evaluación debe transformarse para favorecer procesos más equitativos y pertinentes, guiados por la reflexión docente sobre el aprendizaje real del estudiante.

Evaluación innovativa. Comprende la incorporación de estrategias novedosas tecnológicas, metodológicas, formativas o instrumentales que permitan evaluar de manera más auténtica, inclusiva y significativa, superando modelos tradicionales basados en la memorización y la calificación. Esto se alinea con los hallazgos de Vander Steen et al. (2023), quienes destacan que la innovación en evaluación implica diseñar procesos coherentes, basados en evidencia, que habiliten decisiones pedagógicas oportunas y mejoren la calidad del aprendizaje.

La emergencia de este concepto se justifica, empíricamente, a partir de las tensiones identificadas entre los fundamentos pedagógicos declarados, los factores que limitan la evaluación integral y el deseo de cambio expresado por los docentes. Los hallazgos evidencian que, aunque existe un reconocimiento conceptual de la evaluación integral y formativa, su implementación suele verse reducida a prácticas parciales, instrumentales o episódicas, debido a restricciones de tiempo, formación y cultura institucional.

Ante este escenario, la evaluación reflexiva e innovativa surge como una categoría superadora que permite comprender que el problema no radica, únicamente, en la falta de instrumentos adecuados, sino en la ausencia de espacios sistemáticos de reflexión pedagógica y en la debilidad de una cultura institucional que legitime la experimentación evaluativa. La reflexión, en este marco, posibilita identificar las incoherencias entre

intención y práctica, mientras que la innovación ofrece rutas para resignificar la evaluación más allá de la calificación y el cumplimiento administrativo.

Además, este concepto reconoce que la innovación evaluativa no puede ser entendida como una imposición externa ni como una moda pedagógica, sino como un proceso situado, construido desde la experiencia docente, el análisis crítico del contexto y la participación activa de los estudiantes. Así, la necesidad de una evaluación reflexiva e innovativa expresa un cambio de racionalidad evaluativa, en el que la evaluación se concibe como un medio para aprender, transformar y humanizar el proceso educativo, y no solo para certificar resultados.

En consecuencia, este concepto emergente permite articular los hallazgos de la investigación en una propuesta teórica que explica por qué la evaluación integral requiere no solo ajustes técnicos, sino una reorientación profunda del sentido pedagógico de la evaluación, sustentada en la reflexión crítica y la innovación con propósito.

En conclusión, el concepto emergente de *necesidad de una evaluación reflexiva e innovativa* se erige como un eje articulador de los hallazgos de esta investigación doctoral, al evidenciar que la transformación de la evaluación no puede reducirse a la adopción de nuevos instrumentos ni a ajustes metodológicos aislados. Por el contrario, los resultados muestran que dicha transformación exige una reconfiguración profunda del sentido pedagógico de la evaluación, sustentada en la reflexión crítica permanente sobre las prácticas y en la innovación con propósito formativo, tal como lo plantean investigaciones recientes que destacan la relevancia de la retroalimentación continua y la actualización de las prácticas evaluativas para mejorar el aprendizaje (Velásquez Díaz, 2024).

Este concepto permite comprender que las tensiones, resistencias e hibridaciones observadas en las prácticas evaluativas docentes no constituyen fallas individuales, sino expresiones de un sistema educativo en transición, que oscila entre lógicas tradicionales centradas en el control y enfoques contemporáneos orientados al aprendizaje, en

coherencia con planteamientos que subrayan la necesidad de transformar la evaluación para garantizar mayor equidad, pertinencia y justicia educativa (Levy-Feldman, 2025).

En este marco, la evaluación reflexiva e innovativa se posiciona como una condición necesaria para humanizar, contextualizar y hacer sostenible la evaluación integral, al convertirla en un dispositivo pedagógico de mejora continua, desarrollo profesional docente y formación integral del estudiante, que aportan así, un marco teórico-explicativo robusto y pertinente para el campo de la evaluación educativa contemporánea.

Tabla 5.

Síntesis del Momento I - la Unidad de Información UI2 Concepciones evaluativas

UNIDAD DE INFORMACIÓN	CATEGORÍA	CONCEPTO	CONCEPTO EMERGENTE	CONCEPTO
Concepciones Evaluativas	Concepciones docentes sobre la evaluación integral	Los docentes conciben la evaluación como un proceso formativo, continuo y orientado al desarrollo integral del estudiante. Estas concepciones suelen coexistir con enfoques tradicionales, generando prácticas evaluativas híbridas.	Tensión entre paradigma tradicional e integral:	Conflicto entre una evaluación centrada en la medición y el control, y otra orientada a la comprensión, la retroalimentación y el desarrollo integral. Esta tensión expresa una disputa estructural del sistema educativo más que una incoherencia individual del docente.
	Desafíos y limitaciones institucionales	Condiciones organizativas y culturales que dificultan la evaluación integral, como la sobrecarga administrativa, la rigidez curricular y la presión por resultados estandarizados.	Necesidad de una Evaluación reflexiva e innovativa:	Repensar la evaluación desde una mirada crítica y creativa que permita transformar las prácticas pedagógicas. Implica evaluar para mejorar el aprendizaje, atender la diversidad y fortalecer la autonomía.

Fuente: elaboración de la investigadora

Momento II de Teorización

Este momento de la teorización constituye una fase interpretativa de alto nivel analítico en la que los conceptos emergentes contruidos a partir del análisis sistemático de cada unidad de información se articulan y trascienden su comprensión fragmentada. Este proceso no se limita a la síntesis descriptiva de hallazgos, sino que implica un ejercicio de integración conceptual orientado a develar relaciones, tensiones y convergencias que permiten explicar el fenómeno estudiado en su complejidad.

En este sentido, la teorización posibilita la construcción de un concepto abarcador que integra las distintas dimensiones analizadas, reconoce tanto las regularidades como las contradicciones presentes en las prácticas y concepciones docentes sobre la evaluación. Así, el concepto abarcador de orden superior se configura como una elaboración teórica situada, sustentada en la voz de los informantes y en el diálogo crítico con el marco teórico, que aporta a la comprensión profunda de la evaluación integral en el contexto educativo investigado. A continuación, se presenta la tabla 6, la cual integra los conceptos emergentes y el concepto abarcador de cada unidad de información

Tabla 6.

Síntesis Momento II teorización

CONCEPTOS EMERGENTES	CONCEPTO EMERGENTE ABARCADOR
- Tensión entre paradigma tradicional e integral - Necesidad de una Evaluación reflexiva e innovativa - Concepciones docentes sobre la evaluación integral - Desafíos y limitaciones institucionales	Transición evaluativa hacia una práctica reflexiva e innovadora Configuración situada de la evaluación integral en contextos institucionales

Fuente: elaboración de la investigadora

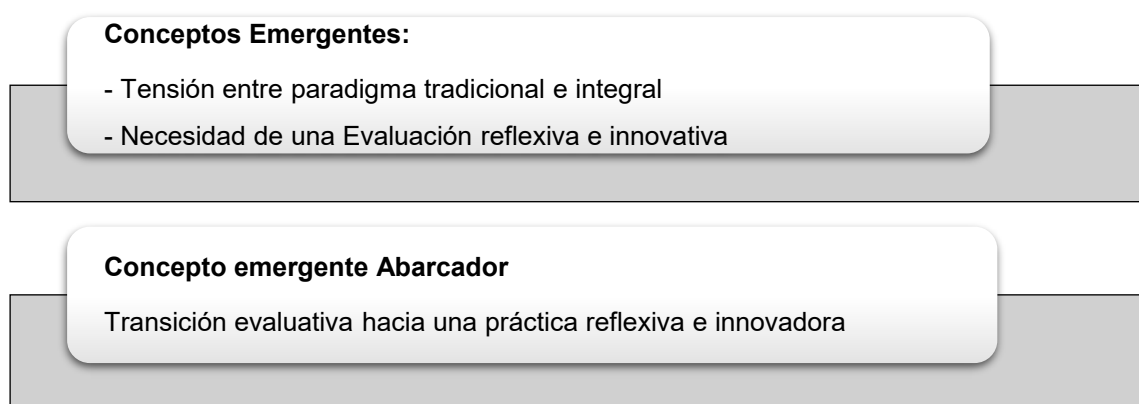
De acuerdo con lo expuesto y con base en el proceso de sistematización, interpretación y análisis inductivo de la información obtenida mediante entrevistas y observaciones, se desarrolló un ejercicio analítico sustentado en la comparación constante de datos, que permitió interpretar las evidencias empíricas en diálogo crítico con el marco teórico de la investigación. Este ejercicio corresponde al segundo momento

de la teorización, en el cual se avanzó desde la identificación de categorías y conceptos emergentes hacia una comprensión relacional del fenómeno evaluativo, al evidenciar las tensiones entre prácticas evaluativas tradicionales e integrales y la necesidad de su transformación.

El análisis realizado posibilitó la articulación progresiva de los conceptos emergentes, dando lugar a una red de relaciones conceptuales hacia un concepto emergente abarcador, que fundamenta el segundo momento de la teorización. En este nivel analítico, los conceptos abarcadores construidos permiten aproximarse al concepto central de la investigación, entendido como la transición evaluativa hacia una práctica reflexiva e innovadora, la cual sintetiza el proceso investigativo al explicar cómo las prácticas evaluativas docentes se configuran en medio de tensiones paradigmáticas y se orientan, de manera situada y gradual, hacia enfoques formativos, dialógicos e integrales. La siguiente gráfica explica la articulación de los conceptos emergentes hacia el concepto emergente abarcador de la UI1. Prácticas Evaluativas

Gráfica 5.

Articulación conceptos emergentes hacia concepto abarcador UI1 Prácticas Evaluativas



Fuente: elaboración de la investigadora

La transición evaluativa hacia una práctica reflexiva e innovadora se configura como un concepto emergente abarcador que integra y da sentido a dos hallazgos centrales del análisis: la tensión entre el paradigma tradicional y el paradigma integral de

la evaluación, y la necesidad de una evaluación reflexiva e innovativa como respuesta pedagógica a dicha tensión. Esta construcción teórica emerge del análisis inductivo y del método de comparación constante, permite trascender la fragmentación inicial de los datos para avanzar hacia una comprensión explicativa del fenómeno evaluativo en contexto (DeLuca et al., 2019).

La tensión entre el paradigma tradicional y el paradigma integral se expresa en la coexistencia de racionalidades evaluativas contrapuestas. Mientras el paradigma tradicional privilegia la medición del rendimiento, la calificación y la estandarización, el paradigma integral concibe la evaluación como un proceso formativo, dialógico y orientado al desarrollo integral del estudiante. Investigaciones recientes coinciden en que esta tensión es estructural y se intensifica en sistemas educativos atravesados por políticas de rendición de cuentas, estandarización y presión por resultados cuantificables (Gutiérrez-Martínez & Vergara-Núñez, 2023). En este sentido, la evaluación se convierte en un espacio de disputa pedagógica donde el profesorado debe negociar entre exigencias administrativas y convicciones formativas.

Frente a esta tensión, emerge la necesidad de una evaluación reflexiva e innovativa como condición para la transformación de las prácticas evaluativas. La reflexividad evaluativa implica cuestionar, críticamente, el sentido, la coherencia y los efectos de las decisiones evaluativas, mientras que la innovación supone la capacidad de diseñar estrategias contextualizadas que respondan a la diversidad, promuevan la autorregulación y conviertan la evaluación en aprendizaje (Andrade, 2021). Estudios recientes señalan que la innovación evaluativa no se limita a la incorporación de nuevos instrumentos, sino que exige una reconfiguración del propósito y la función de evaluar dentro de la cultura escolar (Fajaryati, 2024).

Desde esta perspectiva, la evaluación reflexiva e innovativa opera como un mecanismo mediador que permite gestionar la tensión entre paradigmas, posibilitando prácticas evaluativas más coherentes con el aprendizaje profundo y significativo. No obstante, la literatura actual advierte que estos procesos suelen desarrollarse de manera gradual y desigual, ya que las prácticas innovadoras tienden a coexistir con formatos

tradicionales cuando no se transforman las condiciones institucionales que sostienen la evaluación sumativa (Brookhart, 2024). Este planteamiento dialoga con los hallazgos del presente estudio, donde la evaluación formativa aparece con mayor fuerza en el discurso docente que en la materialidad de los instrumentos aplicados.

En este marco, la transición evaluativa hacia una práctica reflexiva e innovadora se comprende como un proceso situado, progresivo y no lineal, mediante el cual las prácticas evaluativas se reconfiguran en medio de la disputa entre paradigmas. Esta transición no supone la superación inmediata del enfoque tradicional, sino la emergencia de prácticas híbridas que evidencian avances parciales, resistencias y negociaciones permanentes. Como señalan DeLuca et al. (2019) el cambio evaluativo debe entenderse como un proceso cultural y profesional, más que como una simple adopción técnica de enfoques formativos.

Así, el concepto abarcador integra tres niveles analíticos: una condición estructural, representada por la tensión entre evaluación tradicional e integral; un mecanismo pedagógico, expresado en la necesidad de una evaluación reflexiva e innovativa; y un proceso de cambio, materializado en la transición evaluativa hacia prácticas más dialógicas, formativas e inclusivas.

Este enfoque es coherente con perspectivas contemporáneas que conciben la evaluación como co-regulación del aprendizaje, construcción compartida de sentido y mediación pedagógica situada (Brookhart, 2024). En consecuencia, la transición evaluativa hacia una práctica reflexiva e innovadora se consolida como un concepto emergente de orden superior que permite comprender por qué, en el contexto estudiado, la transformación evaluativa se manifiesta como una intención pedagógica en desarrollo más que como una práctica institucional plenamente consolidada. Este concepto abarcador aporta un marco interpretativo y actualizado para analizar las dinámicas evaluativas en la educación media y fundamenta la urgencia de avanzar hacia modelos evaluativos coherentes con el desarrollo de aprendizajes inferenciales, críticos y contextualizados.

Ahora bien, la transición evaluativa hacia una práctica reflexiva e innovadora se entiende como un proceso situado, gradual y no lineal mediante el cual las prácticas evaluativas docentes se desplazan con avances, retrocesos e hibridaciones desde una racionalidad tradicional (medición, control, calificación) hacia una racionalidad formativa e integral (retroalimentación, regulación del aprendizaje, participación y sentido pedagógico). Esta transición es “real” porque ocurre en la tensión entre lo que el docente declara (intención formativa/integral) y lo que logra materializar en el aula (instrumentos, criterios, feedback), tal como evidencias al contrastar entrevistas y observaciones.

Este concepto abarcador presenta tres elementos fundamentales:

La transición es situada y diferencial (no homogénea). DeLuca y et al (2019) muestran que la competencia evaluativa docente es diferencial y situada, pues los docentes no aplican la evaluación como un paquete estable, sino que ajustan sus decisiones según propósitos, escenarios, presiones y condiciones del contexto escolar. Esto sostiene que la transformación evaluativa no es un cambio técnico inmediato, sino una reconfiguración progresiva atravesada por condiciones institucionales y culturales. Esto se explica porque aun cuando los docentes expresan enfoques formativos (rúbricas, proyectos, retroalimentación), las observaciones pueden mostrar predominio de pruebas cerradas: la práctica evaluativa responde a presiones de viabilidad, tiempo, formatos instalados y cultura escolar.

La transición se da en un marco de tensiones reformistas. Ketonen y colaboradores (2024) evidencian que las reformas y los criterios más explícitos pueden generar tensiones en las concepciones docentes, precisamente, porque se intenta conciliar comparabilidad/rendición de cuentas con finalidades formativas. Esto respalda la visión de que la transición surge porque el docente habita un campo tensionado entre lógicas tradicionales e integrales y lo que aparece está lleno de ajustes e hibridaciones. Tal y como se ha expresado, el “discurso formativo vs práctica tradicional” no es una contradicción personal, sino una **tensión estructural**: el sistema empuja hacia resultados cuantificables mientras se exige evaluación integral y el docente transita negociando ambos mandatos.

La transición requiere fortalecer la capacidad profesional para transferir enfoques al aula. Pastore (2023), en su revisión sistemática sintetiza que una dificultad persistente es la transferencia, es decir, muchos docentes comprenden enfoques contemporáneos, pero encuentran problemas para llevarlos a la práctica en contextos reales. Esta evidencia respalda la idea de transición como proceso en construcción, pues el cambio no falla por falta de conocimiento docente, sino por condiciones de implementación, cultura institucional y desarrollo profesional. Esto no se describe tanto como un “deber ser”, sino como una realidad donde la escuela puede estar en tránsito, con avances en intencionalidad y lenguaje evaluativo, pero con prácticas todavía ancladas a formatos tradicionales por límites institucionales y rutinas instaladas.

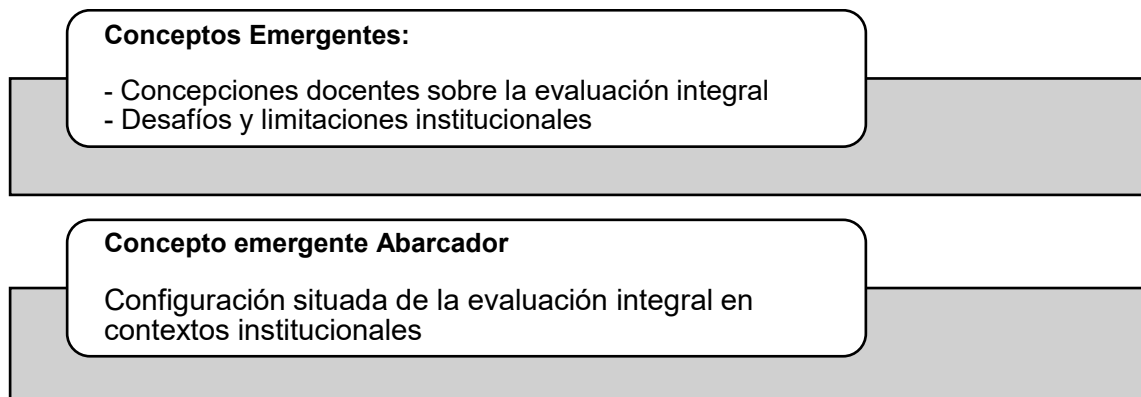
Por ende, la Transición evaluativa hacia una práctica reflexiva e innovadora se consolida como un concepto abarcador porque integra: la evaluación como práctica *situada y diferencial*, la presencia de tensiones paradigmáticas intensificadas por exigencias del sistema (Ketonen et al., 2024) y la necesidad de fortalecer la capacidad profesional para traducir enfoques contemporáneos en prácticas sostenibles (Pastore, 2023).

Así, el concepto abarcador explica por qué la transformación evaluativa se expresa como trayectoria y no como sustitución inmediata, esto debido a que se avanza hacia prácticas más formativas e integrales en la medida en que el docente reflexiona sobre la coherencia entre propósito y método y reconfigura instrumentos, criterios y retroalimentación en condiciones institucionales concretas.

En el mismo orden de ideas, se presenta la articulación de los conceptos emergentes hacia el concepto abarcador de la UI2 Concepciones evaluativas, los cuales están representados en la gráfica siguiente:

Gráfica 6.

Articulación conceptos emergentes hacia el concepto abarcador UI2 Concepciones evaluativas



Fuente: elaboración de la investigadora

La articulación de los conceptos emergentes Concepciones docentes sobre la evaluación integral y Desafíos y limitaciones institucionales permite la construcción del concepto emergente abarcador *Configuración situada de la evaluación integral en contextos institucionales*, el cual sintetiza e integra las relaciones identificadas durante el proceso de análisis inductivo y comparación constante de la información recolectada en la Unidad de Información 2. Esta articulación no responde a una suma de categorías, sino a un proceso interpretativo que da cuenta de la interacción dinámica entre las creencias pedagógicas del profesorado y las condiciones estructurales que median la práctica evaluativa.

Las concepciones docentes sobre la evaluación integral se configuran como marcos de sentido desde los cuales los docentes comprenden la evaluación como un proceso formativo, continuo y orientado al desarrollo integral del estudiante. Estas concepciones expresan una La valoración explícita de la evaluación como mediación pedagógica, donde “Adquieren relevancia la retroalimentación, la participación estudiantil y la coherencia entre propósito y método evaluativo, se sustenta en la concepción de la evaluación formativa como proceso de regulación del aprendizaje” (Brookhart, 2024, p.12). Sin embargo, el análisis evidenció que dichas concepciones no se traducen de

manera automática en prácticas evaluativas integrales, sino que conviven con enfoques tradicionales profundamente arraigados en la cultura escolar.

Por su parte, los desafíos y limitaciones institucionales no se reducen a factores operativos, sino que constituyen un entramado estructural de condiciones normativas, organizativas, administrativas y culturales que median la objetivación de las concepciones docentes en la práctica. En este sentido, la acción pedagógica se inscribe en un campo institucional que delimita, posibilita y tensiona las decisiones didácticas, configurando el horizonte real de transformación educativa (Bolívar, 2006). Entre estas limitaciones se identifican la presión por el cumplimiento de indicadores estandarizados, la sobrecarga administrativa, la rigidez curricular y la ausencia de lineamientos institucionales coherentes con la evaluación formativa. Estas condiciones generan un escenario en el que las prácticas evaluativas se ven tensionadas entre el ideal pedagógico de la evaluación integral y la viabilidad real de su implementación en el aula.

En este marco, la Configuración situada de la evaluación integral en contextos institucionales se comprende como el proceso mediante el cual la evaluación se construye y reconfigura en la interacción entre las concepciones pedagógicas del docente y las condiciones institucionales que regulan su acción. La evaluación integral no puede comprenderse como una práctica individual desligada del contexto, sino como una acción pedagógica situada cuya configuración depende de un entramado estructural que delimita el margen de agencia docente. En esta perspectiva, las condiciones institucionales no son externas a la evaluación, sino constitutivas de su posibilidad, al estructurar las relaciones entre propósito formativo, mediación didáctica y práctica evaluativa (Fullan, 2020). Esta configuración explica por qué, en el contexto analizado, la evaluación integral se expresa con mayor fuerza en el plano discursivo y axiológico de los profesores que en la consolidación de prácticas evaluativas institucionalizadas

Así, el concepto emergente abarcador permite comprender que las tensiones observadas entre discurso y práctica no constituyen fallas individuales, sino manifestaciones de un sistema educativo en el que las concepciones docentes interactúan permanentemente con restricciones estructurales. En consecuencia, la

evaluación integral se configura como una práctica situada y en tránsito, cuya consolidación exige no solo la transformación de las concepciones docentes, sino también la reconfiguración de las condiciones institucionales que posibilitan su implementación efectiva. De este modo, la coherencia entre propósitos evaluativos, condiciones organizativas y prácticas pedagógicas reales se convierte en un requisito estructural para la sostenibilidad del cambio educativo (William, 2009, p. 11).

El concepto abarcador *Configuración situada de la evaluación integral en contextos institucionales* presenta una gran importancia a partir del reconocimiento de que la evaluación no es una práctica neutra ni exclusivamente técnica, sino una acción pedagógica profundamente condicionada por las concepciones docentes, las estructuras institucionales y las culturas escolares en las que se inscribe. En este sentido, la evaluación integral trasciende la esfera de la mera voluntad docente y se inscribe en una lógica relacional donde la intención pedagógica interactúa dialécticamente con las condiciones normativas, organizativas y culturales que estructuran la práctica educativa. Desde esta perspectiva, la evaluación se configura como una práctica situada cuya racionalidad emerge de la tensión entre agencia profesional y estructura institucional, lo que exige comprenderla como fenómeno sistémico y no exclusivamente individual (Bolívar, 2006).

Diversos estudios contemporáneos coinciden en que las concepciones docentes sobre la evaluación cumplen un papel orientador fundamental, pero no determinante, en la configuración de las prácticas evaluativas. DeLuca et al. (2019) sostienen que las decisiones evaluativas del profesor son situadas y diferenciales, ya que se configuran en función de múltiples propósitos (medición, acompañamiento, justicia, rendición de cuentas) y responden a presiones institucionales específicas. Esto permite comprender por qué los docentes pueden sostener concepciones alineadas con la evaluación formativa e integral, mientras que sus prácticas continúan reproduciendo enfoques tradicionales de calificación y control.

Desde esta perspectiva, la evaluación integral se configura como una práctica contextualizada, más que como la aplicación directa de un enfoque teórico. Yan (2022)

advierde que existe una brecha persistente entre las concepciones progresistas del profesorado y la implementación efectiva de prácticas evaluativas formativas, brecha que se explica, en gran medida, por las restricciones institucionales que limitan la autonomía docente y condicionan el uso del tiempo, los instrumentos y los criterios de evaluación. Este planteamiento entra en relación directamente con los hallazgos de la presente investigación, donde la evaluación integral aparece con mayor fuerza en el plano discursivo que en la práctica evaluativa observada.

En coherencia con lo anterior, los desafíos y limitaciones institucionales se constituyen en un eje explicativo central para comprender la configuración de la evaluación. Brookhart (2024) señala que los sistemas escolares tienden a privilegiar instrumentos evaluativos que facilitan la estandarización, la comparabilidad y la eficiencia administrativa, lo cual restringe la implementación de prácticas evaluativas más complejas, reflexivas y dialógicas. Bajo estas condiciones, la evaluación integral se ve tensionada por exigencias externas que priorizan la calificación y el reporte de resultados por encima de la regulación del aprendizaje.

Asimismo, Ávila Orjuela y Rodríguez Leuro (2023) plantean que la transformación evaluativa requiere coherencia institucional, ya que las innovaciones promovidas a nivel discursivo fracasan cuando no se modifican las estructuras que sostienen la evaluación tradicional. En ausencia de lineamientos claros, formación sistemática y tiempos pedagógicos suficientes, la evaluación integral se convierte en una responsabilidad individual del docente, lo que profundiza la brecha entre concepción y práctica.

En este marco, el concepto de Configuración situada de la evaluación integral en contextos institucionales permite explicar que la evaluación no se define exclusivamente por lo que el docente cree o desea implementar, sino por lo que resulta posible dentro de un entramado institucional específico. La evaluación integral emerge, entonces, como una práctica situada, en constante negociación entre el sentido pedagógico atribuido por el profesorado y las condiciones estructurales que median su acción. Esta idea es consistente con los planteamientos de Pastore (2023), quien enfatiza que el desarrollo de prácticas evaluativas formativas depende; tanto de la alfabetización evaluativa del

docente como de las condiciones institucionales que habilitan o restringen su transferencia al aula.

En consecuencia, el concepto abarcador se sostiene teóricamente porque integra dos niveles de análisis que no pueden comprenderse de manera aislada: (a) el nivel subjetivo–pedagógico, representado por las concepciones docentes sobre la evaluación integral, y (b) el nivel estructural–institucional, representado por los desafíos y limitaciones que inciden en la práctica evaluativa. La evaluación integral se configura, así, como una práctica situada, condicionada y en tránsito, cuya consolidación exige transformaciones tanto en las concepciones del profesor como en las estructuras institucionales que regulan el acto de evaluar.

Desde esta perspectiva, la Configuración situada de la evaluación integral en contextos institucionales se consolida como un concepto emergente de orden superior que permite comprender las tensiones entre discurso y práctica identificadas en la Unidad de Información 2 Concepciones evaluativas y aporta un marco interpretativo robusto para explicar por qué la evaluación integral, aunque reconocida y valorada por los docentes, aún no se materializa de manera sistemática en las prácticas evaluativas observadas.

CAPÍTULO V

APROXIMACIÓN TEÓRICA EMERGENTE

La configuración institucional de la transición evaluativa hacia prácticas reflexivas e innovadoras

El presente capítulo tiene como propósito analizar, interpretar y teorizar los hallazgos derivados del proceso de investigación desarrollado, a partir de las voces de los informantes y observación sistemática de sus prácticas evaluativas. Desde un enfoque inductivo y comprensivo, este capítulo trasciende la descripción de los datos para avanzar hacia la construcción teórica emergente del fenómeno evaluativo, en coherencia con los principios de la Teoría Fundamentada, como lo son, el proceso inductivo, sistemático y riguroso de análisis para generar nuevas conceptualizaciones, todo ello, desde la técnica analítica, método de comparación constante (MCC).

En este sentido, el análisis se orientó al alcance teórico desde el análisis de las prácticas evaluativas realizadas por los docentes que identifiquen tendencias históricas, teóricas, empíricas y su estado actual y de la explicación de las concepciones que estos mismos informantes tienen sobre la evaluación integral. El capítulo se estructura a partir del culmen de unidades de información y en ellas, categorías, códigos y conceptos emergentes, y conceptos abarcadores, los cuales fueron emergiendo mediante un proceso riguroso de codificación abierta, axial y selectiva, para la reducción de datos y la categorización y conceptos emergentes para la aproximación teórica emergente que garantizó la coherencia analítica y la saturación teórica de los hallazgos.

Asimismo, da cuenta del proceso de teorización progresiva, en el que los conceptos emergentes se articulan para dar lugar a conceptos abarcadores y, finalmente, a un constructo teórico emergente que sintetiza el fenómeno estudiado y permite explicar

la evaluación no como un acto técnico aislado, sino como una práctica pedagógica situada, institucionalmente mediada y en tránsito, cuya transformación resulta clave para el fortalecimiento de aprendizajes inferenciales, críticos y reflexivos.

De esta manera, el capítulo se constituye en un eje central de la tesis doctoral, en tanto ofrece una comprensión profunda y sistemática de las dinámicas evaluativas presentes en el contexto investigado y sienta las bases para la aproximación teórica, las conclusiones y las implicaciones pedagógicas que se integran en las reflexiones finales.

En este sentido, la articulación entre conceptos abarcadores *Transición evaluativa hacia una práctica reflexiva e innovadora* y *Configuración situada de la evaluación integral en contextos institucionales* permitió avanzar hacia el constructo teóricos emergente: ***La configuración institucional de la transición evaluativa hacia prácticas reflexivas e innovadoras***, entendido como un constructo emergente integrador que explica, de manera comprehensiva, el fenómeno evaluativo identificado en esta investigación doctoral. Ambos conceptos no operan de forma aislada, sino que se complementan al dar cuenta, respectivamente, del proceso de cambio evaluativo y de las condiciones estructurales y contextuales que median dicho proceso.

Por un lado, la Transición evaluativa hacia una práctica reflexiva e innovadora explica el movimiento pedagógico mediante el cual los docentes, desde sus concepciones y prácticas, intentan reconfigurar la evaluación desde una lógica tradicional hacia enfoques formativos, dialógicos e integrales. Este tránsito, como señala Yan (2022), es gradual, no lineal y atravesado por tensiones paradigmáticas, lo que da lugar a prácticas híbridas donde coexisten intenciones formativas y dispositivos evaluativos tradicionales.

Por otro lado, la Configuración situada de la evaluación integral en contextos institucionales aporta el marco explicativo que permite comprender por qué dicha transición no se consolida plenamente en la práctica. Este concepto evidencia que la evaluación integral se construye en la interacción entre las concepciones docentes y los condicionamientos institucionales, tales como la presión por la estandarización, la

sobrecarga administrativa y la rigidez curricular, los cuales inciden directamente en la viabilidad de implementar prácticas evaluativas coherentes con el enfoque integral (Ávila Orjuela & Rodríguez Leuro, 2023).

La articulación de ambos conceptos abarcadores permite sostener que la transformación evaluativa no depende exclusivamente de la voluntad o competencia individual del docente, sino de un entramado institucional que puede potenciar o limitar la innovación pedagógica. En este sentido, Pastore (2023) subraya que la brecha entre concepciones evaluativas progresistas y prácticas reales se explica, en gran medida, por la ausencia de condiciones institucionales que favorezcan la transferencia de enfoques formativos al aula. Así, la evaluación integral se manifiesta como una práctica situada, en tránsito y estructuralmente mediada.

Así, la Configuración institucional de la transición evaluativa hacia prácticas reflexivas e innovadoras permite tener una visión comprensiva de una integración procedimental y conceptual, y a su vez, se entiende como el proceso mediante el cual las prácticas evaluativas docentes se reconfiguran de manera gradual y situada, en medio de tensiones paradigmáticas entre enfoques tradicionales e integrales, y bajo condiciones institucionales que median, limitan o posibilitan la implementación de una evaluación formativa, dialógica e integral.

Este constructo emergente integra la dimensión procesual del cambio evaluativo con la dimensión estructural que condiciona su materialización, permitiendo comprender la evaluación como una práctica pedagógica en tránsito, más que como un modelo plenamente consolidado. Desde esta perspectiva, la evaluación deja de ser concebida como un acto técnico o individual para entenderse como un fenómeno cultural e institucional, en el que confluyen concepciones docentes, políticas educativas, exigencias administrativas y dinámicas escolares. Como advierte Brookhart (2024), mientras las estructuras institucionales sigan privilegiando la calificación y la eficiencia administrativa, la evaluación formativa tenderá a permanecer en el plano discursivo. En consecuencia, la consolidación de prácticas evaluativas reflexivas e innovadoras exige transformaciones sistémicas que acompañen el cambio en las concepciones docentes.

De igual manera, el constructo emergente permite cerrar el proceso de teorización al ofrecer una explicación integrada de la evaluación que se configura como una aspiración pedagógica en desarrollo más que como una práctica institucionalizada. Al respecto, se converge en un eje explicativo común, denominado *Configuración institucional de la transición evaluativa hacia prácticas reflexivas e innovadoras*, el cual sintetiza la dinámica evaluativa observada en el contexto educativo analizado.

Este constructo emergente surge de la articulación entre dos procesos interdependientes: por un lado, la transición evaluativa hacia una práctica reflexiva e innovadora, que da cuenta del movimiento pedagógico mediante el cual los docentes intentan resignificar la evaluación desde una lógica tradicional hacia enfoques formativos e integrales; y por otro, la configuración situada de la evaluación integral en contextos institucionales, que evidencia cómo dicho tránsito se encuentra mediado por condiciones normativas, organizativas y culturales que limitan o posibilitan su materialización.

Desde esta perspectiva, la evaluación no se comprende como una práctica exclusivamente determinada por las concepciones docentes, ni como un procedimiento técnico neutral, sino como un proceso institucionalmente mediado, en el que confluyen tensiones paradigmáticas, exigencias administrativas y apuestas pedagógicas. El constructo teórico emergente aquí, explica en el contexto estudiado, la evaluación integral que se manifiesta con mayor fuerza en el plano axiológico y discursivo del profesor, mientras que en la práctica evaluativa observada persisten dispositivos tradicionales centrados en la calificación y el control.

La Configuración institucional de la transición evaluativa hacia prácticas reflexivas e innovadoras explica, además, que la transformación evaluativa no se produce de manera lineal ni homogénea, sino como un proceso gradual, situado y en permanente negociación. En este proceso, los docentes desarrollan prácticas evaluativas híbridas que intentan conciliar finalidades formativas con exigencias institucionales, lo que da lugar a escenarios de tensión, resistencia y cambio parcial.

En consecuencia, el constructo teórico emergente desde la postura de la investigadora integra las condiciones, acciones e interacciones y consecuencias identificadas a lo largo del análisis, permitiendo comprender la evaluación como un fenómeno pedagógico en tránsito. Este hallazgo teórico aporta una explicación sustantiva sobre por qué la evaluación continúa operando como un factor limitante del desarrollo de la comprensión inferencial y crítica, y fundamenta la necesidad de una transformación evaluativa sistémica que articule cambios en las concepciones docentes con transformaciones institucionales coherentes.

La Configuración institucional de la transición evaluativa hacia prácticas reflexivas e innovadoras expresa que la evaluación no se configura exclusivamente a partir de las concepciones individuales del profesor ni se reduce a un conjunto de técnicas o instrumentos, sino que emerge como una práctica pedagógica situada, mediada por condiciones institucionales, normativas y culturales que influyen directamente en su materialización. En este sentido, la evaluación se comprende como un fenómeno dinámico y en tránsito, en el que confluyen tensiones entre paradigmas tradicionales e integrales, exigencias administrativas y apuestas pedagógicas orientadas al desarrollo integral del estudiante.

Desde esta nueva concepción emergente, las concepciones docentes sobre la evaluación integral se interpretan como el punto de partida axiológico y pedagógico del proceso evaluativo. Dichas concepciones revelan una comprensión de la evaluación como proceso formativo, reflexivo y orientado a la mejora del aprendizaje; no obstante, el análisis evidenció que estas concepciones no se traducen de manera automática en prácticas evaluativas coherentes con el enfoque integral. Esta brecha se explica, en gran medida, por los desafíos y limitaciones institucionales que median la acción docente, tales como la presión por la estandarización, la rigidez curricular, la sobrecarga administrativa y la centralidad de la calificación como mecanismo de control y certificación.

En este escenario, se comprende la transición evaluativa hacia prácticas reflexivas e innovadoras como un proceso gradual y no lineal, en el cual los docentes

desarrollan estrategias evaluativas híbridas para responder simultáneamente a las exigencias institucionales y a sus convicciones pedagógicas. Estas estrategias se manifiestan en la coexistencia de discursos formativos centrados en la retroalimentación, el uso reflexivo de los instrumentos y la participación del estudiante con prácticas evaluativas tradicionales observadas en el aula, caracterizadas por instrumentos cerrados y énfasis en la calificación. Lejos de constituir una contradicción, esta coexistencia expresa una fase transicional propia de sistemas educativos en proceso de transformación.

Asimismo, se integran las consecuencias pedagógicas derivadas de esta configuración institucional. Cuando la transición evaluativa no cuenta con respaldo estructural suficiente, la evaluación integral tiende a permanecer en el plano discursivo, limitando su impacto en el desarrollo de aprendizajes inferenciales, críticos y autorregulados. En este sentido, la evaluación continúa operando como un dispositivo de control más que como una mediación pedagógica para el aprendizaje, reproduciendo prácticas que dificultan la transformación educativa que los propios docentes reconocen como necesaria.

Desde la lógica del paradigma que concentra la visión de la investigadora, la disquisición, los hallazgos y el apoyo referencial que, ***la Configuración institucional de la transición evaluativa hacia prácticas reflexivas e innovadoras*** integra de manera coherente: condiciones causales, representadas por las tensiones paradigmáticas y las restricciones institucionales; acciones e interacciones, expresadas en las estrategias evaluativas híbridas desarrolladas por los docentes; y consecuencias, evidenciadas en la limitada consolidación de la evaluación integral como práctica sistemática y en su impacto en los procesos de aprendizaje.

En consecuencia, se puede afirmar que, la evaluación en el contexto investigado se configura como una práctica pedagógica institucionalmente mediada y en tránsito, cuya transformación no depende exclusivamente de la voluntad docente, sino de la articulación entre concepciones pedagógicas, prácticas evaluativas y condiciones estructurales. Este hallazgo teórico aporta una explicación sustantiva del fenómeno

evaluativo y constituye el núcleo interpretativo desde el cual se derivan las conclusiones, implicaciones pedagógicas y recomendaciones institucionales que cierran la investigación doctoral presentada.

Es menester en este constructo teórico que emerge, precisar las Dimensiones anexas a este proceso de teorización:

Condiciones estructurales que configuran la práctica evaluativa

Se infiere que las prácticas evaluativas docentes se desarrollan en un entramado institucional caracterizado por presiones normativas, exigencias de estandarización, sobrecarga administrativa y culturas escolares centradas en la calificación, lo cual configura un escenario estructural que condiciona de manera significativa la materialización de enfoques de evaluación integral. En este contexto, aun cuando los docentes expresan concepciones formativas, dialógicas e inclusivas de la evaluación, dichas concepciones se ven moduladas por condiciones que priorizan la medición del rendimiento y la rendición de cuentas, intensificando la tensión entre el paradigma tradicional y el paradigma integral.

Esta proposición permite comprender que la tensión identificada no responde a inconsistencias individuales, sino a una lógica sistémica que atraviesa el acto evaluativo y delimita sus posibilidades de transformación.

Estrategias docentes e hibridación evaluativa

Las estrategias docentes en contextos contemporáneos se inscriben en un proceso de hibridación pedagógica que articula presencialidad y virtualidad, redefiniendo simultáneamente las prácticas evaluativas. La hibridación evaluativa no implica únicamente la incorporación de herramientas digitales, sino la reconfiguración coherente entre diseño didáctico, interacción formativa y retroalimentación continua, en consonancia con los principios de la evaluación formativa (Black & Wiliam, 2009) y los marcos actuales de competencia digital docente (Redecker, 2017).

En este sentido, el aprendizaje híbrido demanda estrategias que integren actividades síncronas y asíncronas, diversificación de evidencias de desempeño y regulación continua del aprendizaje, configurando una evaluación situada, flexible y tecnológicamente mediada (Hrastinski, 2019).

De ahí que se infiera que, frente a las tensiones estructurales descritas, los docentes despliegan estrategias evaluativas híbridas como forma de negociación pedagógica entre sus concepciones formativas y las exigencias institucionales. Estas estrategias se manifiestan en la coexistencia de discursos orientados a la evaluación integral retroalimentación, énfasis en el proceso, reconocimiento del estudiante como agente activo con prácticas evaluativas tradicionales centradas en instrumentos cerrados y calificación.

Esta hibridación no debe interpretarse como resistencia al cambio, sino como una fase transicional en la que la evaluación se reconfigura de manera gradual, situada y no lineal, dando lugar a una transición evaluativa hacia prácticas reflexivas e innovadoras.

Consecuencias pedagógicas y límites de la transformación evaluativa

La transformación evaluativa comporta consecuencias pedagógicas significativas, en tanto redefine la evaluación como mediación reguladora del aprendizaje y no como simple dispositivo de medición. Esta reconfiguración implica la centralidad de la retroalimentación, la participación activa del estudiante y la coherencia entre propósito formativo y acción didáctica (Brookhart, 2024). Sin embargo, su consolidación enfrenta límites estructurales, culturales y epistemológicos que condicionan su alcance. Las normativas institucionales, las lógicas administrativas de certificación y las culturas escolares centradas en la calificación pueden modular o restringir su implementación efectiva (Fullan, 2020). En consecuencia, la transformación evaluativa no constituye un acto exclusivamente técnico ni voluntarista, sino un proceso sistémico que requiere reconfiguración institucional y resignificación cultural para materializar su potencial pedagógico.

Se infiere que, en ausencia de transformaciones institucionales coherentes que acompañen las concepciones docentes y las prácticas emergentes, la evaluación integral tiende a permanecer en el plano discursivo, sin consolidarse como práctica sistemática en el aula. Esta situación limita el potencial formativo de la evaluación, al restringir la retroalimentación significativa, la participación estudiantil y la autorregulación del aprendizaje, afectando de manera directa el desarrollo de aprendizajes inferenciales y críticos.

En consecuencia, la evaluación continúa operando como un dispositivo de control más que como una mediación pedagógica, reproduciendo las desigualdades y las lógicas tradicionales que la investigación busca problematizar, así, la transformación evaluativa entendida como el tránsito de modelos centrados en la medición hacia enfoques formativos, integrales y reguladores del aprendizaje genera implicaciones profundas en la cultura pedagógica, pero también enfrenta límites estructurales y epistemológicos. Esta transformación evaluativa propone los siguientes efectos:

Reconfiguración del rol docente. La evaluación deja de ser un mecanismo de control para convertirse en mediación pedagógica reguladora del aprendizaje. Esto exige al docente mayor capacidad de diseño, retroalimentación estratégica y toma de decisiones didácticas fundamentadas (Brookhart, 2024).

Centralidad de la retroalimentación. La transformación evaluativa desplaza el foco desde la calificación hacia la regulación continua del aprendizaje, promoviendo procesos de metacognición y autorregulación (Carless y Boud, 2018).

Participación activa del estudiante. El estudiante se convierte en agente evaluador (auto y coevaluación), lo que fortalece la comprensión crítica y la construcción de significado (Black & Wiliam, 2009).

Integración entre enseñanza y evaluación. Se supera la fragmentación tradicional entre instrucción y evaluación, consolidando coherencia entre propósito formativo, actividad didáctica y criterio evaluativo.

En este orden, la transformación evaluativa permite trascender los siguientes límites:

Límites estructurales. Las normativas institucionales, las exigencias administrativas y los sistemas de calificación estandarizados pueden obstaculizar la implementación plena de modelos formativos (Fullan, 2020).

Límites culturales. Las culturas escolares centradas en la nota, la competencia o el cumplimiento formal reducen el potencial transformador de la evaluación.

Límites epistemológicos. Persisten concepciones positivistas de la evaluación como medición objetiva del rendimiento, lo que dificulta asumirla como proceso interpretativo y formativo.

Límites en la formación docente. Sin desarrollo profesional continuo, la transformación evaluativa se reduce a innovación superficial o instrumental.

Condición para la consolidación de la evaluación integral

La consolidación de la evaluación integral depende de la articulación sistémica entre claridad epistemológica, transformación de las concepciones docentes y condiciones institucionales habilitantes. No se trata únicamente de redefinir instrumentos, sino de reconfigurar la racionalidad pedagógica que orienta la práctica evaluativa. En este sentido, la coherencia entre propósito formativo, diseño didáctico y criterios explícitos constituye una condición estructural para su sostenibilidad (Black & Wiliam, 2009). Asimismo, la transformación requiere una cultura institucional que privilegie la retroalimentación reguladora sobre la lógica certificadora, generando condiciones organizativas y temporales que hagan viable la mediación pedagógica (Fullan, 2020). Sin esta articulación entre agencia docente y estructura institucional, la evaluación integral corre el riesgo de reducirse a innovación superficial sin impacto real en el desarrollo de la comprensión inferencial y crítica.

Se infiere que la consolidación de una evaluación integral, reflexiva e innovadora requiere una articulación sistémica entre las concepciones docentes, las prácticas evaluativas y las condiciones institucionales. La transformación evaluativa solo se vuelve sostenible cuando existen lineamientos institucionales claros, tiempos pedagógicos adecuados, formación docente continua y una cultura escolar que legitime la evaluación como proceso de aprendizaje y no únicamente como mecanismo de certificación.

Esta proposición refuerza que la evaluación integral no es una responsabilidad exclusiva del docente, sino un proyecto institucional que demanda coherencia entre discurso, estructura y práctica. La evaluación integral se concibe como un proceso formativo, regulador, participativo y coherente con el desarrollo de la comprensión inferencial y crítica no se consolida por simple declaración normativa ni por voluntad individual del docente. Su sostenibilidad depende de un conjunto de condiciones estructurales, pedagógicas y culturales que articulen intención formativa, diseño didáctico y contexto institucional. A continuación, se presentan algunas de las condiciones para la consolidación de la evaluación integral:

Coherencia epistemológica. La primera condición es la claridad conceptual sobre qué se entiende por evaluación integral. Si persisten concepciones reduccionistas centradas en la medición, la práctica evaluativa tenderá a reproducir modelos tradicionales. La evaluación formativa requiere alineación entre propósito, tarea y criterios de logro (Black & Wiliam, 2009). Esto implica: definición explícita de criterios, diseño de instrumentos coherentes con niveles de comprensión y retroalimentación orientada a la mejora.

Evaluación como práctica pedagógica en tránsito

Se infiere que la evaluación, en el contexto investigado, se configura como una práctica pedagógica en tránsito, atravesada por tensiones paradigmáticas, negociaciones profesionales y condicionamientos institucionales. Este tránsito no representa un estadio intermedio fallido, sino un proceso legítimo de reconfiguración

pedagógica que expresa tanto avances hacia la evaluación integral como persistencias del enfoque tradicional.

Transformación de las concepciones docentes. La consolidación exige que el profesor transite desde una lógica calificadora hacia una lógica reguladora del aprendizaje. Brookhart (2024) sostiene que la retroalimentación efectiva es núcleo estructural del cambio evaluativo. Sin transformación cognitiva y didáctica del docente, la evaluación integral se vuelve formal y no sustantiva.

Condiciones institucionales habilitantes. La evaluación integral requiere: flexibilidad normativa, tiempo pedagógico para retroalimentación, cultura institucional centrada en aprendizaje más que en nota, acompañamiento formativo y desarrollo profesional. Fullan (2020) advierte que el cambio educativo solo se consolida cuando existe coherencia sistémica entre política, liderazgo y práctica.

Reconocer la evaluación como práctica en tránsito permite comprender la transformación evaluativa como un proceso cultural y progresivo, y no como un cambio técnico inmediato, aportando una mirada más compleja y realista del fenómeno evaluativo.

Estas dimensiones sintetizan el proceso de teorización desarrollado y fundamentan el constructo teórico de la investigación: *la configuración institucional de la transición evaluativa hacia prácticas reflexivas e innovadoras*, el cual explica de manera integrada las condiciones, acciones e interacciones y consecuencias que caracterizan las prácticas evaluativas docentes en el contexto estudiado.

Este alcance teórico permitió comprender que la transformación evaluativa no ocurre de forma lineal ni inmediata, sino a través de procesos graduales de negociación pedagógica, en los que los docentes desarrollan estrategias evaluativas híbridas para responder simultáneamente a sus concepciones formativas y a las exigencias institucionales. En este marco, la evaluación integral emerge como una aspiración pedagógica en desarrollo, cuya consolidación depende no solo de cambios en las

concepciones docentes, sino de transformaciones estructurales que garanticen coherencia entre discurso, práctica y condiciones de implementación.

Gráfica 7.

Constructo Teórico Emergente: La Configuración Institucional de la Transición Evaluativa hacia Prácticas Reflexivas e Innovadoras



Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO VI.

VERDADES PROVISIONALES

Como investigadora y docente comprometida con la realidad educativa del departamento del Chocó, asumo que esta tesis no constituye únicamente un logro académico, sino una responsabilidad ética y pedagógica. El proceso investigativo transformó no solo mi comprensión de la evaluación, sino también mi conciencia sobre el papel que desempeñamos como educadores en la construcción de oportunidades, dignidad y justicia epistémica para nuestros estudiantes. Evaluar dejó de ser para mí un acto técnico para convertirse en una práctica profundamente humana, que exige coherencia entre discurso y acción, entre convicción y estructura, entre territorio y teoría.

Este trabajo doctoral reafirma mi compromiso con una educación que no reproduzca desigualdades, sino que las cuestione y las transforme. Me comprometo a continuar promoviendo procesos formativos que fortalezcan la reflexión crítica, la evaluación dialógica y la construcción colectiva del conocimiento, reconociendo siempre el valor de los saberes situados y la riqueza cultural del contexto chocoano. Entiendo que la resignificación de la práctica evaluativa es un proceso permanente, y que su consolidación requiere perseverancia, formación continua y diálogo institucional.

Así, este cierre no representa un punto final, sino un punto de partida para seguir investigando, enseñando y aprendiendo desde una pedagogía comprometida con la justicia educativa y la transformación social.

Desde una mirada personal y epistémicamente situada, la evaluación integral dejó de comprenderse como un dispositivo técnico o normativo, para revelarse como una práctica pedagógica profundamente ética, cultural y política. Al inicio del proceso investigativo, el dominio conceptual sobre la evaluación formativa se sostenía en

referentes normativos y socio constructivistas; sin embargo, el proceso de teorización permitió ampliar, profundizar y complejizar dicha comprensión.

Hoy se reconoce que la evaluación no es solamente un acto de medición del aprendizaje, sino un fenómeno institucionalmente mediado, atravesado por tensiones paradigmáticas, condiciones estructurales y negociaciones profesionales. La evaluación integral se configura como una práctica en tránsito, cuya transformación depende tanto de las concepciones docentes como de la reconfiguración institucional.

Esta resignificación implicó un tránsito epistemológico: de concebir la evaluación como categoría pedagógica a comprenderla como categoría ontológica, epistémica y política del quehacer educativo en territorios históricamente excluidos como el Chocó.

Desde una perspectiva crítica, intercultural y decolonial, la resignificación de la práctica evaluativa docente no puede reducirse a un ajuste metodológico ni a una actualización instrumental. La investigación permitió comprender que la evaluación integral constituye un territorio epistemológico en disputa, donde convergen relaciones de poder, racionalidades normativas, saberes hegemónicos y conocimientos situados.

En el proceso investigativo se produjo un desplazamiento ontológico significativo: la evaluación dejó de ser comprendida como procedimiento técnico-administrativo y pasó a configurarse como práctica pedagógica situada, culturalmente mediada y estructuralmente condicionada. Este tránsito no fue meramente conceptual, sino epistémico. Implicó reconocer que toda práctica evaluativa está atravesada por matrices de colonialidad del saber que privilegian la medición, la estandarización y la homogeneización del aprendizaje.

De igual forma, La generación del constructo teórico emergente: *Configuración institucional de la transición evaluativa hacia prácticas reflexivas e innovadoras* no constituye únicamente una síntesis analítica, sino una aportación epistemológica situada que permite explicar el fenómeno evaluativo como proceso sistémico, no lineal y culturalmente mediado.

Este constructo integra dimensiones causales, interaccionales y consecuenciales, evidenciando que la transformación evaluativa no depende exclusivamente de la agencia docente, sino de la articulación entre estructuras institucionales, culturas escolares y prácticas pedagógicas. En este sentido, la evaluación integral emerge como categoría crítica que interpela las lógicas tecnocráticas dominantes y propone una racionalidad pedagógica centrada en la dignidad, la justicia epistémica y el reconocimiento de los saberes territoriales.

En el mismo orden de ideas, las prácticas evaluativas analizadas revelan una coexistencia paradigmática que expresa la tensión entre racionalidades tradicionales de control y apuestas formativas emancipadoras. Esta hibridación evaluativa no debe leerse como inconsistencia individual, sino como manifestación de una transición paradigmática incompleta. Se confirma que la evaluación integral opera con mayor fuerza en el plano discursivo axiológico que en la materialización práctica, debido a la persistencia de estructuras institucionales que reproducen lógicas de medición y certificación.

Además, Las concepciones docentes evidencian una disposición ética hacia la evaluación formativa, dialógica e inclusiva. Sin embargo, la brecha entre concepción y práctica no es producto de incoherencia profesional, sino resultado de condicionamientos estructurales que limitan la autonomía pedagógica. Desde una lectura decolonial, esta brecha se interpreta como efecto de la colonialidad evaluativa: un sistema que privilegia el rendimiento estandarizado sobre la experiencia situada del aprendizaje.

En cuanto al constructo teórico propuesto se fundamenta en una epistemología crítica que asume la evaluación como praxis reflexiva, ética y territorializada. No se trata de capacitar técnicamente, sino de **reconfigurar la conciencia pedagógica** en torno al sentido político y cultural de evaluar. La formación docente se constituye, así, en dispositivo estratégico para la justicia educativa y la resignificación institucional de la práctica evaluativa.

Así, del proceso de teorización emergen las siguientes verdades provisionales: La evaluación integral es una aspiración paradigmática tensionada por estructuras

institucionales que reproducen racionalidades de control; La transformación evaluativa requiere ruptura con la colonialidad del saber evaluativo; Las prácticas híbridas constituyen expresiones legítimas de transición paradigmática; La evaluación es un acto político que incide en la producción de subjetividades escolares; Sin justicia epistémica, la evaluación integral se convierte en retórica normativa; La resignificación evaluativa exige transformación cultural institucional y no solo ajuste metodológico.

Finalmente, estas conclusiones se asumen como verdades provisionales en coherencia con la naturaleza dialógica y no clausurada del conocimiento cualitativo. No constituyen cierre definitivo del fenómeno, sino apertura a nuevas problematizaciones sobre la evaluación en contextos de desigualdad estructural. La investigación demuestra que resignificar la práctica evaluativa docente implica disputar sentidos, desmontar lógicas coloniales de medición y reconstruir la evaluación como práctica ética, cultural y emancipadora. La evaluación integral, en consecuencia, no se consolida por mandato normativo ni por voluntad individual, sino por la articulación crítica entre conciencia pedagógica, formación docente y transformación institucional sistémica.

Lo anterior significa que, la resignificación de la práctica evaluativa docente en la educación media del Chocó no puede entenderse como ajuste técnico, sino como proceso sistémico que exige articulación entre concepciones pedagógicas, formación profesional y transformación institucional. Las verdades provisionales aquí expuestas no clausuran el fenómeno estudiado, sino que abren nuevas rutas investigativas y pedagógicas para profundizar en la construcción de una evaluación integral coherente con la justicia educativa y la dignidad humana.

Las recomendaciones que se presentan a continuación derivan directamente de los hallazgos obtenidos en el proceso investigativo y del constructo teórico emergente formulado. Se estructuran en tres dimensiones: metodológica, académica y de proyección institucional. Estas sugerencias no introducen nuevos contenidos, sino que amplían las implicaciones del estudio y orientan futuras acciones e investigaciones en el campo de la resignificación de la práctica evaluativa docente.

Recomendaciones desde el punto de vista metodológico:

Se recomienda que futuras investigaciones amplíen el análisis del fenómeno evaluativo mediante estudios longitudinales que permitan observar la evolución de la transición evaluativa en el tiempo, con el fin de identificar si las prácticas híbridas constituyen fases transicionales hacia modelos integrales consolidados.

Se sugiere complementar estudios cualitativos con enfoques mixtos que integren indicadores cuantitativos de desempeño, permanencia y logro académico, fortaleciendo la triangulación metodológica y la robustez interpretativa.

Se propone replicar el constructo teórico emergente en otros contextos territoriales con características socioculturales diversas, con el propósito de validar su pertinencia, ampliar su alcance explicativo y enriquecer su desarrollo conceptual.

Se recomienda incorporar la voz de estudiantes, directivos y familias en investigaciones posteriores, con el fin de ampliar la comprensión sistémica de la evaluación como práctica institucionalmente mediada.

Se sugiere fortalecer el uso del método de comparación constante en estudios educativos territoriales, como estrategia para la generación de teoría sustantiva contextualizada.

Recomendaciones desde el punto de vista académico

Se recomienda a las instituciones formadoras de docentes integrar espacios sistemáticos de reflexión crítica sobre evaluación integral, coherencia epistemológica y justicia educativa en los programas de formación inicial y continua.

Se sugiere revisar los currículos de formación docente para garantizar el desarrollo de competencias en diseño evaluativo, retroalimentación dialógica y autorregulación del aprendizaje.

Se propone fomentar comunidades académicas de práctica evaluativa que promuevan el diálogo, la investigación colaborativa y la resignificación colectiva de la cultura evaluativa institucional.

Se recomienda revisar los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) para asegurar coherencia entre principios normativos y prácticas pedagógicas efectivas.

Se sugiere consolidar líneas de investigación sobre evaluación integral desde perspectivas interculturales y territoriales, especialmente en regiones históricamente marginadas.

Recomendaciones desde el punto de vista de proyección institucional y política educativa

Se recomienda a las autoridades educativas territoriales diseñar programas de acompañamiento pedagógico que respalden la transición evaluativa hacia prácticas reflexivas e innovadoras, garantizando tiempos institucionales para la reflexión docente.

Se sugiere articular la evaluación integral con políticas de justicia educativa territorial, evitando que los sistemas de medición estandarizada se constituyan en el único referente de calidad.

Se recomienda promover condiciones institucionales habilitantes, tales como flexibilidad normativa, reducción de cargas administrativas y fortalecimiento del liderazgo pedagógico.

Se propone pilotar el modelo teórico-práctico derivado de la investigación en otras instituciones educativas del departamento del Chocó, con el propósito de evaluar su aplicabilidad y sostenibilidad.

Se sugiere fortalecer procesos de desarrollo profesional docente orientados a la coherencia entre concepción evaluativa, práctica pedagógica y contexto sociocultural.

Finalmente, El desarrollo de esta investigación permitió consolidar una comprensión más compleja y situada de la práctica evaluativa docente, reafirmando que su resignificación constituye un desafío estructural y no exclusivamente individual. La evaluación integral, entendida como mediación pedagógica para el aprendizaje, exige coherencia entre concepciones, prácticas y condiciones institucionales. En este sentido, las recomendaciones aquí formuladas no se limitan a orientaciones operativas, sino que convocan a asumir la transformación evaluativa como proyecto colectivo, sostenido en procesos de formación crítica, acompañamiento institucional y reflexión sistemática.

El estudio reafirma que la evaluación participa activamente en la configuración de las dinámicas pedagógicas y en la producción de oportunidades educativas. Por tanto, su resignificación demanda compromiso académico, rigor investigativo y responsabilidad institucional. La consolidación de prácticas evaluativas reflexivas e innovadoras constituye una tarea continua, abierta a nuevas problematizaciones y desarrollos investigativos, en coherencia con la naturaleza dinámica del conocimiento educativo y con el compromiso ético que sustenta esta investigación doctoral.

REFERENCIAS

- Álvarez Méndez, J. (2001). ***Evaluar para conocer, examinar para excluir***. Madrid: Morata.
- Andrade, H. L. (2021). **La evaluación en el aula como corregulación del aprendizaje**. *Evaluación en Educación: Principios, Política y Práctica*, 28(4), 350–372. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1914571>
- Anijovich, R. (2017). ***Evaluación con sentido pedagógico: La mediación docente en los procesos de evaluación***. En R. Anijovich, *Evaluación formativa: Nuevas formas de enseñar y aprender* (pp. 25-48). Buenos Aires: Paidós.
- Ávila Orjuela, D. A., & Rodríguez Leuro, A. I. (2025). Prácticas evaluativas del docente en el marco de la educación global: Una revisión sistemática de las barreras para la implementación de la evaluación formativa. ***Reincisol***, 4(7), 774–798. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)774-798](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)774-798)
- Ávila Orjuela, M., & Rodríguez Leuro, D. (2023). La evaluación formativa como práctica pedagógica situada: tensiones entre discurso y acción docente. ***Revista Colombiana de Educación***, 1(85), 1–23. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-15033>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment* [Desarrollando la teoría de la evaluación formativa]. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Classroom assessment and pedagogy* [Evaluación en el aula y pedagogía]. *Assessment in Education*, 25(6), 551–575.
- Bolívar, A. (2006). ***Evaluación institucional y mejora educativa: Un enfoque crítico y reflexivo***. En A. Bolívar, *La evaluación de centros educativos* (pp. 45-78). Madrid: Morata.
- Brookhart, S. M. (2024). *What does feedback mean to teachers and how it can improve learning* [¿Qué significa la retroalimentación para los docentes y cómo puede mejorar el aprendizaje?]. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 43(1), 5–15. <https://doi.org/10.1111/emip.12573>
- Brooks, R. (2024). ***Institutional constraints to higher education datafication: An English case study***. Higher Education. [\[link.springer.com\]](https://link.springer.com)
- Bruner, J. (1996). ***La cultura de la educación***. Alianza.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). *The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback* [El desarrollo de la alfabetización en retroalimentación de los estudiantes: favoreciendo el aprovechamiento de la retroalimentación]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carpintero, E., González, C., & Cabezas, D. (2014). Evaluación integral en docentes. Perfiles de docentes con respecto a su percepción de la evaluación. ***Estudios Pedagógicos***, 40(1), 61–74. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173531772004.pdf> [redalyc.org]

- Casanova, M. (1998). **La evaluación educativa: escuela básica**. México D.F: Muralla.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* [Indagación cualitativa y diseño de investigación: elección entre cinco tradiciones]. Sage Publications.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., y Osher, D. (2022). **Implicaciones para la práctica educativa de la ciencia del aprendizaje y el desarrollo**. *Ciencia Aplicada del Desarrollo*, 26(1), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1858666>
- DeLuca, C., Chapman-Chin, A. E., LaPointe-McEwan, D., y Klinger, D. A. (2019). **Perspectivas estudiantiles sobre la evaluación para el aprendizaje**. *Fronteras en la Educación*, 4, Artículo 94. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00094>
- De Zubiría, J. (2024). La educación como formación humana. *Revista Internacional de Pedagogía*, 15(2), 45-58.
- Díaz, J. (2019). Pedagogía, historia y contexto: Reflexiones sobre el carácter situado de la práctica educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 76(1), 89-104.
- Díaz Barriga, Á. (2021). **La evaluación formativa y compartida del aprendizaje: Un enfoque para la mejora educativa**. Fondo de Cultura Económica.
- Fajaryati, D. (2024). *Utilization of Wordwall in formative assessment to improve learning outcomes in physics subjects* [Utilización de Wordwall en la evaluación formativa para mejorar los resultados de aprendizaje en la asignatura de física]. *International Journal of Education and Social Science Research and Development (IJESSRD)*, 14(2), 224. <https://doi.org/10.3390/educsci14020224>
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M. B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques* [La evaluación dinámica de personas con discapacidad intelectual: el dispositivo de evaluación del potencial de aprendizaje, teoría, instrumentos y técnicas]. Baltimore, MD: University Park Press.
- Freire, P. (1997). **Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa**. Siglo XXI Editores.
- Flick, U. (2004). **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* [Liderar en una cultura de cambio] (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2023). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems* [Coherencia: los impulsores adecuados en acción para escuelas, distritos y sistemas].
- Furman, M. (2018). **Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la enseñanza**. En M. Furman (Ed.), *Educación para la curiosidad: La enseñanza como práctica de indagación* (pp. 89-112). Buenos Aires: Paidós.

- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* [El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa]. Aldine
- Gkrimpizi, T., Peristeras, V., & Magnisalis, I. (2023). *Classification of barriers to digital transformation in higher education institutions: Systematic literature review* [Clasificación de las barreras para la transformación digital en las instituciones de educación superior: una revisión sistemática de la literatura]. *Education Sciences*, 13(7), 746
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation* [Evaluación de cuarta generación]. Sage Publications..
- Gutiérrez-Martínez, R., & Vergara-Núñez, J. (2023). Fundamentos epistemológicos de la representación del concepto evaluación en docentes de un establecimiento educacional chileno. *Educare*, 27(1). <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14393> [scielo.sa.cr]
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback [El poder de la retroalimentación]. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hrastinski, S. (2019). *What do we mean by blended learning* [¿Qué entendemos por aprendizaje híbrido?]. *TechTrends*, 63, 564–569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
- Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (2010). *La innovación educativa: Nuevas tecnologías y cambio en la práctica docente*. En F. Imbernón (Coord.), *La innovación educativa en la formación del profesorado* (pp. 9-28). Madrid: Morata.
- Jiménez Moreno, J. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo. *Foro de Educación*, 17(27), 185–202. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7137485.pdf> [dialnet.unirioja.es]
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (1996). *La evaluación como instrumento de aprendizaje*. Graó.
- Jornet, J., & Perafán, G. (2016). *Evaluación educativa y formación del sujeto: Perspectivas y desafíos*. En J. M. Jornet & G. A. Perafán (Eds.), *Evaluación educativa: Diálogos entre España y Colombia* (pp. 15-42). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional / Valencia: Universitat de València.
- Ketonen, E., Nieminen, P., & Häikiöniemi, M. (2024). *Teachers' assessment conceptions under curriculum reform: Tensions and professional challenges* [Las concepciones docentes sobre la evaluación en el contexto de la reforma curricular: tensiones y desafíos profesionales]. *Studies in Educational Evaluation*, 80, 101312. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101312>

- Kirkwood, A., & Price, L. (2022). *Technology-enabled innovation in higher education: Challenges and change* [Innovación habilitada por la tecnología en la educación superior: desafíos y cambio]. Routledge.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9493099.pdf>.
- Levy-Feldman, I. (2025). *The role of assessment in improving education and promoting educational equity* [El papel de la evaluación en la mejora de la educación y la promoción de la equidad educativa]. *Education Sciences*, 15(2), 224. <https://doi.org/10.3390/educsci15020224>
- Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación*.
- López, F., & Tiana, A. (2010). **La evaluación educativa como proceso dialógico: Perspectivas y desafíos**. En F. López & A. Tiana (Eds.), *Evaluación educativa: Diálogos para la mejora* (pp. 11-35). Madrid: Fundación Santillana / Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- López-Pastor, V. (2019). **Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de innovación docente**. Graó.
- Moreno Olivos, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. **Perspectiva Educacional, Formación de Profesores**, 53(1), 3–18. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329700002.pdf>
- Panadero, E. (2023). **Evaluación para el aprendizaje: avances en la evaluación formativa y el aprendizaje autorregulado**. Routledge.
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. M. (2018). *Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going* [Integrando el aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa: una hoja de ruta sobre dónde estamos, cómo llegamos aquí y hacia dónde vamos]. *The Australian Educational Researcher*.
- Pastore, S. (2023). **Alfabetización docente en evaluación: una revisión sistemática de la investigación**. *Fronteras en la Educación*, 8, Artículo 1217167. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1217167>
- Popham, W. (2017). *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Standards-Based Instruction* [Evaluación en el aula: principios y práctica para una enseñanza eficaz basada en estándares]. Pearson.
- República de Colombia. (2009). **Decreto 1290 de 2009: Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media**. Diario Oficial N.º 47.324.
- Quintana Acosta, J. (2023). **La evaluación a través del sistema institucional de evaluación de los estudiantes (SIEE): Un camino para la productividad académica** [Tesis Doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

- Sadler, R. (2010). *Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal* [Más allá de la retroalimentación: desarrollo de la capacidad estudiantil para la valoración compleja]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550.
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* [Lecciones finlandesas 3.0: ¿Qué puede aprender el mundo del cambio educativo en Finlandia?]. Teachers College Press.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGrawHill. <https://dokumen.pub/investigacion-cualitativa-en-educacion-fundamentos-y-tradiciones-1nbsped-8448137795-9788448137793.html>
- Santos Guerra, M. (2020). *La evaluación como aprendizaje: repensar la evaluación educativa*. Caracas: Narcea.
- Santos, B. (2021). *El fin del imperio cognitivo*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Stake, C. (2006). *Saber y práctica pedagógica*. Aulas abiertas a la investigación educativa. Ediciones Universidad Simón Bolívar. <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/1133/saberypractica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2006). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2.ª ed.). Universidad de Antioquia.
- Stiggins, R. (2018). *Revolutionize assessment: Empower students, inspire learning* [Revolucionar la evaluación: empoderar a los estudiantes e inspirar el aprendizaje]. Corwin Press.
- Tobón, S. (2022). *Evaluación de competencias y desempeño integral*. CIFE.
- Torrance, H. (2022). *Assessment, accountability and standards: Using assessment to control learning* [Evaluación, rendición de cuentas y estándares: el uso de la evaluación para controlar el aprendizaje]. Routledge
- Trujillo, F. (2017). *La pedagogía como práctica situada: impacto en la práctica docente y construcción del conocimiento profesional*. México: Trillas.
- Tudge, E & Rogoff, A. (1989). *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI*. IIPÉ-UNESCO / Siglo XXI Editores. <https://formacioncontinuaedomex.wordpress.com/wp-content/uploads/1989/08/el-oficio-docente.pdf>
- Vander Steen, J., van Schilt-Mol, T., van der Vleuten, C., & Joosten-ten Brinke, D. (2023). *Designing formative assessment that improves teaching and learning: What can be learned from the design stories of experienced teachers?* [Diseñando evaluación formativa que mejora la enseñanza y el aprendizaje: ¿qué puede aprenderse de las experiencias de diseño de docentes experimentados?]. *Journal of Formative Design in Learning*, 7, 182–194. <https://doi.org/10.1007/s41686-023-00080-w>

- Vargas Porras, A. E. (2001). Enfoques evaluativos. **Revista de Ciencias Sociales** (Cr), II-III (93), 35–45. Universidad de Costa Rica.
https://revistacienciassociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS92_93/03.pdf
- Velásquez Díaz, W. (2024). La evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los estudiantes de secundaria. **AULA VIRTUAL**, 5(12). <https://doi.org/10.5281/zenodo.11121674> [periodicos.ufmg.br]
- Vygotsky, L. (1978). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Crítica.
- Walsh, C. (2009). **Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.
- William, D. (2018). **Embedded formative assessment** (2nd ed.). Solution Tree.
- Yan, Z. (2022). *Teacher beliefs and practices of formative assessment: A review of empirical studies* [Creencias y prácticas docentes sobre la evaluación formativa: una revisión de estudios empíricos]. *Educational Research Review*, 36, 100453.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453>

ANEXOS

Anexo A-1

INSTRUMENTO. GUION DE ENTREVISTA PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA

Propósito Concreto: Explicar las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación integral.

I. Datos Generales

1. Institución educativa:
2. Nivel educativo: (Media / Bachillerato)
3. Docente entrevistado: (código asignado)
5. Fecha de Entrevista: (Este formato se aplicará 1 sola vez)

Criterios de Valoración de la Entrevista:

1. Fundamentos pedagógicos:

- 1.1. ¿Cómo definiría usted la evaluación integral en el contexto educativo?
- 1.2. ¿En qué teorías o modelos pedagógicos basa su enfoque de evaluación?"* (Ej.: constructivismo, competencias, evaluación auténtica).
- 1.3. ¿Considera que la evaluación debe medir solo conocimientos, o también habilidades y actitudes? ¿Por qué?"*

2. Evaluación integral vs. tradicional:

- 2.1. ¿Qué diferencias ve entre una evaluación integral y una evaluación tradicional (centrada en exámenes)?
- 2.2. ¿Cree que la evaluación integral requiere más tiempo? ¿Cómo lo resuelve?

3. Prácticas Evaluativas en el aula:

3.1. Técnicas

- 3.1.1. ¿Qué técnicas o instrumentos utiliza para lograr una evaluación integral?"* (Ej.: rúbricas, portafolios, proyectos, autoevaluación).
- 3.1.2. Usted mencionó que usa rúbricas. ¿Podría describir cómo diseña estos instrumentos para que sean integrales?

3.2. Integración de componentes

- 3.2.1. ¿Cómo incorpora en sus evaluaciones aspectos cognitivos, socioemocionales y prácticos?

3.3. Retroalimentación

- 3.3.1. ¿Cómo utiliza los resultados de la evaluación para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes?

4. Desafíos y limitaciones

4.1. Factores institucionales:

- 4.1.1. ¿Qué barreras enfrenta para implementar una evaluación integral? (Ej.: currículo rígido, falta de recursos, tiempo).

4.2. Percepción de estudiantes y colegas:

- 4.2.1. ¿Cómo reciben los estudiantes y otros docentes este enfoque evaluativo?

5. Estado actual y proyecciones

- 5.1. Cambios en el tiempo:

- 5.2. Innovaciones deseadas:

Anexo A-2

RESPUESTA ENTREVISTAS A DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA

Respuesta EI1

Propósito Concreto: Explicar las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación integral.

I. Datos Generales

1. Institución educativa: IE San Pablo Industrial
2. Nivel educativo: (Media / Bachillerato) Media
3. Docente entrevistado: (código asignado) EI1
5. Fecha de Entrevista: (Este formato se aplicará 1 sola vez)

Criterios de Valoración de la Entrevista:

1. Fundamentos pedagógicos:

1.1. ¿Cómo definiría usted la evaluación integral en el contexto educativo?

Un proceso sistemático, permanente y multidimensional que busca valorar no sólo conocimientos académicos de nuestros estudiantes, sino también su desarrollo emocional, ético y físico.

1.2. ¿En qué teorías o modelos pedagógicos basa su enfoque de evaluación?"* (Ej.: constructivismo, competencias, evaluación auténtica).

En el pensamiento computacional (descomposición, reconocimiento de patrones, abstracción, algoritmos. Enfoque socio tecnológico crítico y también como parte de una evaluación de competencias digitales y éticas. Que permite desarrollar habilidades como: pensamiento crítico, alfabetización digital, conciencia ética etc

1.3. ¿Considera que la evaluación debe medir solo conocimientos, o también habilidades y actitudes? ¿Por qué?"*

No, debe concebirse como un proceso integral, dinámico y contextualizar.

2. Evaluación integral vs. tradicional:

2.1. ¿Qué diferencias ve entre una evaluación integral y una evaluación tradicional (centrada en exámenes)?

La evaluación tradicional se centra en el resultado (nota). Es cognitiva, exámenes estandarizados. La evaluación integral se centra en el proceso de aprendizaje y desarrollo del estudiante. Es cognitiva, emocional, ética, social, psicomotora, contextual. Comprende acompaña y mejora el proceso educativo.

2.2. ¿Cree que la evaluación integral requiere más tiempo? ¿Cómo lo resuelve?

Si requiere más tiempo. Utilizando estrategias. Herramientas digitales. Wordwall. Genially. Dividir el tiempo en intervalos de alta concentración (actividades de 20 a 25 minutos en grupos de trabajo. Máximo 4 estudiantes) diseñar Rubricas que integren dimensiones cognitivas y compartirlas con los estudiantes. Involucrar a los estudiantes en la evaluación de sus pares

3. Prácticas Evaluativas en el aula:

3.1. Técnicas

3.1.1. ¿Qué técnicas o instrumentos utiliza para lograr una evaluación integral?"* (Ej.: rúbricas, portafolios, proyectos, autoevaluación).

Rubricas, actividades basadas en problemas. Actividades por retos y en grupos de trabajo

3.1.2. Usted mencionó que usa rúbricas. ¿Podría describir cómo diseña estos instrumentos para que sean integrales?

Por lo general las realizo en tablas en Excel. Se define el propósito de esta, se identifica los criterios a evaluar. Se establece los niveles de desempeño

3.2. Integración de componentes

3.2.1. ¿Cómo incorpora en sus evaluaciones aspectos cognitivos, socioemocionales y prácticos?

A través de preguntas de análisis, síntesis o aplicación. Preguntas reflexivas o situaciones. En desarrollo de algoritmos que evalúa al estudiante como analiza el problema, estructura el algoritmo y aplica lógica

3.3. Retroalimentación

3.3.1. ¿Cómo utiliza los resultados de la evaluación para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes?

Identificar debilidades, para reestructurar la temática y aplicarla nuevamente en la clase siguiente. Nuevas estrategias según sea el caso.

4. Desafíos y limitaciones

4.1. Factores institucionales:

4.1.1. ¿Qué barreras enfrenta para implementar una evaluación integral? (Ej.: currículo rígido, falta de recursos, tiempo).

Falta de recursos físicos como computadores. Los que se tienen disponibles ya están en muy mal estado

4.2. Percepción de estudiantes y colegas:

4.2.1. ¿Cómo reciben los estudiantes y otros docentes este enfoque evaluativo?

A los estudiantes les parece un poco difícil, ya que en su mayoría no les gusta leer.

5. Estado actual y proyecciones

- 5.1. Cambios en el tiempo:

5.1.1. ¿Ha modificado sus concepciones sobre la evaluación a lo largo de su carrera?

Sí, depende mucho el contexto y sus necesidades

5.1.2. ¿Qué lo ha motivado a ir transformando su práctica evaluativa o a mantener su práctica en caso de que no la haya cambiado?

Los estudiantes.

- 5.2. Innovaciones deseadas:

5.2.1. ¿Qué cambios le gustaría ver en las políticas o prácticas institucionales sobre evaluación?

Se tenga más en cuenta la formación del SER

Respuesta EI2

Propósito Concreto: Explicar las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación integral.

I. Datos Generales

1. Institución educativa: IE San Pablo Industrial

2. Nivel educativo: (Media / Bachillerato) Media

3. Docente entrevistado: (código asignado) EI2

5. Fecha de Entrevista: (Este formato se aplicará 1 sola vez)

Criterios de Valoración de la Entrevista:

1. Fundamentos pedagógicos:

1.1. ¿Cómo definiría usted la evaluación integral en el contexto educativo?

La evaluación integral es un proceso continuo y formativo que no se limita a medir conocimientos, sino que busca valorar las competencias de los estudiantes en sus dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales. Implica considerar el aprendizaje como una construcción activa que se evidencia en el desempeño, en la aplicación práctica del saber y en las actitudes frente al trabajo académico y social.

1.2. ¿En qué teorías o modelos pedagógicos basa su enfoque de evaluación?"* (Ej.: constructivismo, competencias, evaluación auténtica).

Mi enfoque se sustenta en el constructivismo, que concibe al estudiante como protagonista de su aprendizaje, y en la evaluación por competencias, que reconoce la importancia de aplicar los conocimientos en contextos reales. También incorporo elementos de la evaluación auténtica, ya que busco diseñar tareas que simulen situaciones de la vida real, fomentando la reflexión crítica y el uso del inglés en contextos significativos.

1.3. ¿Considera que la evaluación debe medir solo conocimientos, o también habilidades y actitudes?
¿Por qué?""

La evaluación debe medir conocimientos, habilidades y actitudes, porque el aprendizaje no es únicamente memorizar información. El estudiante necesita demostrar que puede usar lo aprendido en la práctica (habilidades) y desarrollar valores como la responsabilidad, la autonomía y el trabajo colaborativo (actitudes), que son esenciales para su formación integral.

2. Evaluación integral vs. tradicional:

2.1. ¿Qué diferencias ve entre una evaluación integral y una evaluación tradicional (centrada en exámenes)?

La evaluación tradicional se centra en exámenes escritos que miden memorización de contenidos, mientras que la evaluación integral utiliza diversas técnicas como proyectos, rúbricas y autoevaluación, valorando el proceso de aprendizaje más que solo el resultado final. La evaluación integral reconoce la diversidad de estilos de aprendizaje y fomenta la motivación y la reflexión.

2.2. ¿Cree que la evaluación integral requiere más tiempo? ¿Cómo lo resuelve?

Sí, requiere más tiempo en la planeación y seguimiento, pero lo resuelvo con una programación anticipada de actividades, el uso de rúbricas claras y el apoyo de plataformas digitales para retroalimentar de manera ágil. Además, el tiempo invertido se compensa con la calidad de los aprendizajes alcanzados.

3. Prácticas Evaluativas en el aula:

3.1. Técnicas

3.1.1. ¿Qué técnicas o instrumentos utiliza para lograr una evaluación integral?"" (Ej.: rúbricas, portafolios, proyectos, autoevaluación).

Uso rúbricas, transversalización, evaluaciones gamificadas (Kahoot, Quizizz, plickers), y actividades de auto y coevaluación. También integro presentaciones orales, análisis de textos y producciones escritas para valorar habilidades comunicativas en inglés.

3.1.2. Usted mencionó que usa rúbricas. ¿Podría describir cómo diseña estos instrumentos para que sean integrales?

Las rúbricas que diseño incluyen criterios cognitivos (uso de vocabulario, gramática, comprensión de textos), procedimentales (desempeño en tareas, uso de estrategias de comunicación) y actitudinales (responsabilidad, participación, trabajo colaborativo). Cada criterio tiene niveles de desempeño que orientan tanto al estudiante como al docente en el proceso evaluativo.

3.2. Integración de componentes

3.2.1. ¿Cómo incorpora en sus evaluaciones aspectos cognitivos, socioemocionales y prácticos?

Los aspectos cognitivos se valoran con pruebas escritas, lecturas y análisis de textos; los socioemocionales mediante la observación de actitudes como respeto, empatía y cooperación en trabajos en grupo; y los prácticos a través de actividades comunicativas como exposiciones, dramatizaciones y creación de contenido audiovisual.

3.3. Retroalimentación

3.3.1. ¿Cómo utiliza los resultados de la evaluación para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes?

Los resultados me permiten identificar fortalezas y debilidades individuales y colectivas. Con base en ellos diseño estrategias de refuerzo, actividades diferenciadas y retroalimentación personalizada.

4. Desafíos y limitaciones

4.1. Factores institucionales:

4.1.1. ¿Qué barreras enfrenta para implementar una evaluación integral? (Ej.: currículo rígido, falta de recursos, tiempo).

La principal barrera ha sido el tiempo, ya que preparar y aplicar actividades variadas (gamificadas, proyectos y evaluaciones tipo ICFES) requiere más dedicación que una evaluación tradicional, y en ocasiones el cronograma académico resulta limitado para abarcar todas las estrategias previstas.

4.2. Percepción de estudiantes y colegas:

4.2.1. ¿Cómo reciben los estudiantes y otros docentes este enfoque evaluativo?

Los estudiantes perciben la evaluación tipo ICFES como un reto importante, pero valoran que se combine con la gamificación, pues les permite prepararse de forma gradual para preguntas de selección múltiple, lectura crítica y resolución de problemas, aumentando su seguridad frente a estas pruebas externas.

Los docentes, aunque reconocen que demanda mayor preparación, consideran positivo este enfoque porque articula diversas estrategias evaluativas (gamificada, diagnóstica, formativa, autoevaluación, coevaluación y tipo ICFES), ofreciendo una visión más integral del aprendizaje y enriqueciendo el proceso pedagógico.

5. Estado actual y proyecciones

- 5.1. Cambios en el tiempo:

5.1.1. ¿Ha modificado sus concepciones sobre la evaluación a lo largo de su carrera?

Sí, al inicio concebía la evaluación como un proceso principalmente de control de conocimientos, pero con la experiencia y formación pedagógica entendí que debe ser un proceso formativo, flexible y orientado al desarrollo de competencias.

5.1.2. ¿Qué lo ha motivado a ir transformando su práctica evaluativa o a mantener su práctica en caso de que no la haya cambiado?

Me ha motivado la necesidad de que los estudiantes vean la evaluación no como un fin en sí mismo, sino como una oportunidad para mejorar. También me ha impulsado la diversidad de estilos de aprendizaje en el aula y el reto de preparar a los estudiantes para pruebas externas como el ICFES, sin descuidar su formación integral.

- 5.2. Innovaciones deseadas:

5.2.1. ¿Qué cambios le gustaría ver en las políticas o prácticas institucionales sobre evaluación?

Me gustaría que se consolidara una cultura institucional de evaluación formativa y continua, que reconozca la diversidad de los estudiantes y permita más flexibilidad en los procesos. También sería valioso promover el uso de herramientas tecnológicas para innovar en las prácticas evaluativas y fortalecer la capacitación docente en diseño de instrumentos de evaluación integral.

Respuesta EI3

Propósito Concreto: Explicar las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación integral.

I. Datos Generales

1. Institución educativa: IE San Pablo Industrial
2. Nivel educativo: (Media / Bachillerato) Media
3. Docente entrevistado: (código asignado) EI3
5. Fecha de Entrevista: (Este formato se aplicará 1 sola vez)

Criterios de Valoración de la Entrevista:

1. Fundamentos pedagógicos:

- 1.1. ¿Cómo definiría usted la evaluación integral en el contexto educativo?

Valoración de los aprendizajes, comportamientos, y actitudes frente los avances mostrados por los alumnos en el aula.

- 1.2. ¿En qué teorías o modelos pedagógicos basa su enfoque de evaluación?"* (Ej.: constructivismo, competencias, evaluación auténtica).

Competencias

- 1.3. ¿Considera que la evaluación debe medir solo conocimientos, o también habilidades y actitudes? ¿Por qué?"*

Todos los elementos. Solo la evaluación integral nos puede ayudar a transformar para los grandes retos sociales de nuestra actualidad.

2. Evaluación integral vs. tradicional:

- 2.1. ¿Qué diferencias ve entre una evaluación integral y una evaluación tradicional (centrada en exámenes)?

La evaluación integral nos exige mejorar la caracterización de los estudiantes e identificar criterios de evaluación que se enfoquen en el ser, el conocimiento y las habilidades. Mientras que la tradicional se centra en el conocimiento, sin desconocer que algunos valores se ven reflejados en los s resultados.

- 2.2. ¿Cree que la evaluación integral requiere más tiempo? ¿Cómo lo resuelve?

Requiere más organización y seguimiento, sobre todo estrategias conjuntas institucionales, con criterios claros y seguimiento a su ejecución.

3. Prácticas Evaluativas en el aula:

3.1. Técnicas

- 3.1.1. ¿Qué técnicas o instrumentos utiliza para lograr una evaluación integral?"* (Ej.: rúbricas, portafolios, proyectos, autoevaluación).

Establecemos criterios de evaluación actitudinales, procedimentales y conceptuales, trabajamos con proyectos y realizamos autoevaluación.

- 3.1.2. Usted mencionó que usa rúbricas. ¿Podría describir cómo diseña estos instrumentos para que sean integrales?

No estoy utilizando rúbricas, establecemos criterios a los cuales se les hace seguimiento y registro durante las actividades

3.2. Integración de componentes

3.2.1. ¿Cómo incorpora en sus evaluaciones aspectos cognitivos, socioemocionales y prácticos?

Lo cognitivo se evalúa en pruebas escritas, lo práctico en talleres y laboratorios. Lo socioeconómico a través de la autoevaluación y la evidencia de valores como la responsabilidad, participación en los grupos de trabajo y el esfuerzo por aprender.

3.3. Retroalimentación

3.3.1. ¿Cómo utiliza los resultados de la evaluación para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes?

Utilizando la evaluación como punto de partida de la próxima clase y reflexionar sobre algunas estrategias y prácticas a implementar

4. Desafíos y limitaciones

4.1. Factores institucionales:

4.1.1. ¿Qué barreras enfrenta para implementar una evaluación integral? (Ej.: currículo rígido, falta de recursos, tiempo).

Diversidad de estrategias, deficiencias en la caracterización de los estudiantes, limitaciones de recursos, capacitación.

4.2. Percepción de estudiantes y colegas:

4.2.1. ¿Cómo reciben los estudiantes y otros docentes este enfoque evaluativo?

Debemos unificar criterios para mejorar la percepción y aceptación de todos

5. Estado actual y proyecciones

- 5.1. Cambios en el tiempo:

5.1.1. ¿Ha modificado sus concepciones sobre la evaluación a lo largo de su carrera?

Poco

5.1.2. ¿Qué lo ha motivado a ir transformando su práctica evaluativa o a mantener su práctica en caso de que no la haya cambiado?

En muchos casos, los estudiantes no aceptan de buenas maneras las correcciones que implican la autoevaluación y los resultados tienden a parecerse a lo cognitivo, ya que los demás valores, responsabilidad, respeto, compromiso se conjugan con los resultados.

- 5.2. Innovaciones deseadas:

5.2.1. ¿Qué cambios le gustaría ver en las políticas o prácticas institucionales sobre evaluación?

Capacitación, unificar de criterios para garantizar la aceptación y mejoramiento de los procesos evaluativos en todos.

Respuesta EI4

Propósito Concreto: Explicar las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación integral.

I. Datos Generales

1. Institución educativa: IE San Pablo Industrial
2. Nivel educativo: (Media / Bachillerato) Media
3. Docente entrevistado: (código asignado) EI4
5. Fecha de Entrevista: (Este formato se aplicará 1 sola vez) 10 de septiembre de 2025

Criterios de Valoración de la Entrevista:

1. Fundamentos pedagógicos:

1.1. ¿Cómo definiría usted la evaluación integral en el contexto educativo?

Con la Evaluación integral el estudiante desarrolla el pensamiento crítico la comprensión y resolución de problemas

1.2. ¿En qué teorías o modelos pedagógicos basa su enfoque de evaluación?"* (Ej.: constructivismo, competencias, evaluación auténtica).

Constructivismo

1.3. ¿Considera que la evaluación debe medir solo conocimientos, o también habilidades y actitudes?
¿Por qué?"

CONOCIMIENTO HABILIDADES Y ACTITUDES

2. Evaluación integral vs. tradicional:

2.1. ¿Qué diferencias ve entre una evaluación integral y una evaluación tradicional (centrada en exámenes)?

Tradicional se centra en los contenidos la integral se enfoca en el desarrollo completo del estudiante valores, emociones, aptitudes y habilidades

2.2. ¿Cree que la evaluación integral requiere más tiempo? ¿Cómo lo resuelve?

Diseño rúbrica, Autoevaluación, coevaluación o trabajo grupal

3. Prácticas Evaluativas en el aula:

3.1. Técnicas

3.1.1. ¿Qué técnicas o instrumentos utiliza para lograr una evaluación integral?"* (Ej.: rúbricas, portafolios, proyectos, autoevaluación).

Trabajos escritos exposiciones prácticas de laboratorio elaboración de ensayos

3.1.2. Usted mencionó que usa rúbricas. ¿Podría describir cómo diseña estos instrumentos para que sean integrales?

Tener claro el propósito de la evaluación que evaluamos que habilidades o criterio voy a evaluar procedimental aptitudinal y cognitivo

3.2. Integración de componentes

3.2.1. ¿Cómo incorpora en sus evaluaciones aspectos cognitivos, socioemocionales y prácticos?

Cognitivo: conocimiento comprensión y pensamiento Socio emocional: emociones valores trabajo en equipo

3.3. Retroalimentación

3.3.1. ¿Cómo utiliza los resultados de la evaluación para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes?

Enfocándome más en el proceso que el resultado cuantitativo siendo específico constructivo usando un lenguaje motivador reconociendo lo bueno y haciendo ver los aspectos a mejorar

4. Desafíos y limitaciones

4.1. Factores institucionales:

4.1.1. ¿Qué barreras enfrenta para implementar una evaluación integral? (Ej.: currículo rígido, falta de recursos, tiempo). Tiempo

4.2. Percepción de estudiantes y colegas:

4.2.1. ¿Cómo reciben los estudiantes y otros docentes este enfoque evaluativo?

Algunos muy bien otros aún siguen con lo tradicional

5. Estado actual y proyecciones

- 5.1. Cambios en el tiempo:

5.1.1. ¿Ha modificado sus concepciones sobre la evaluación a lo largo de su carrera? Sí

5.1.2. ¿Qué lo ha motivado a ir transformando su práctica evaluativa o a mantener su práctica en caso de que no la haya cambiado?

Cambio en la concepción del aprendizaje, ir a la vanguardia del momento que el estudiante deje de ser un receptor y sea artífice de su propio aprendizaje

- 5.2. Innovaciones deseadas:

5.2.1. ¿Qué cambios le gustaría ver en las políticas o prácticas institucionales sobre evaluación?

Que la evaluación tenga un enfoque formativo más que calificativo y que se valúe de forma integral

Respuesta EI5

Propósito Concreto: Explicar las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación integral.

I. Datos Generales

1. Institución educativa: IE San Pablo Industrial

2. Nivel educativo: (Media / Bachillerato) Media

3. Docente entrevistado: (código asignado) EI5

5. Fecha de Entrevista: (Este formato se aplicará 1 sola vez)

Criterios de Valoración de la Entrevista:

1. Fundamentos pedagógicos:

1.1. ¿Cómo definiría usted la evaluación integral en el contexto educativo?

Como aquella que no solo mide las notas o los contenidos aprendidos, sino que también observa cómo los estudiantes se relacionan, qué valores practican, cómo resuelven problemas y cómo ponen en práctica lo aprendido en su vida diaria

1.2. ¿En qué teorías o modelos pedagógicos basa su enfoque de evaluación?"* (Ej.: constructivismo, competencias, evaluación auténtica).

Desde un **enfoque por competencias, en el que se evalúan no** solo conocimientos, sino también habilidades, actitudes y valores aplicados a situaciones reales del contexto.

1.3. ¿Considera que la evaluación debe medir solo conocimientos, o también habilidades y actitudes? ¿Por qué?"*

Porque un estudiante no solo demuestra lo que sabe, sino cómo lo aplica y cómo se comporta en diferentes contextos. Esto garantiza una formación integral, coherente con las necesidades reflejadas desde el ambiente en el que se desarrolla.

2. Evaluación integral vs. tradicional:

2.1. ¿Qué diferencias ve entre una evaluación integral y una evaluación tradicional (centrada en exámenes)?

La evaluación tradicional, mide resultados finales para asignar una nota, mientras la integral, acompaña el proceso de aprendizaje, identificar avances y dificultades, y brindar retroalimentación para mejorar.

2.2. ¿Cree que la evaluación integral requiere más tiempo? ¿Cómo lo resuelve?

Obviamente, es un proceso formativo, el cual implica observar, retroalimentar, diseñar instrumentos y acompañar de manera constante al estudiante. Sin embargo, este tiempo adicional no debe entenderse como una carga, sino como una inversión en la calidad del aprendizaje y en la formación integral de los estudiantes.

3. Prácticas Evaluativas en el aula:

3.1. Técnicas

3.1.1. ¿Qué técnicas o instrumentos utiliza para lograr una evaluación integral?"* (Ej.: rúbricas, portafolios, proyectos, autoevaluación).

Diario de campo, planeadores, proyectos, rúbricas autoevaluación, éstos instrumentos me permiten valorar al estudiante en sus conocimientos, habilidades y actitudes, asegurando una formación integral y un acompañamiento constante.

3.1.2. Usted mencionó que usa rúbricas. ¿Podría describir cómo diseña estos instrumentos para que sean integrales?

Se diseñan, a partir de criterios que abarquen varias dimensiones (cognitiva, procedimental y actitudinal) y se definen niveles de desempeño claros. Además, debe presentarse al estudiante desde el inicio como guía, y utilizarse no solo para calificar, sino también para retroalimentar y hacer autoevaluación.

3.2. Integración de componentes

3.2.1. ¿Cómo incorpora en sus evaluaciones aspectos cognitivos, socioemocionales y prácticos?

3.3. Retroalimentación

3.3.1. ¿Cómo utiliza los resultados de la evaluación para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes?

Utilizo los resultados de la evaluación para identificar fortalezas y dificultades en el aprendizaje, dar retroalimentación oportuna, ajustar mis estrategias de enseñanza y orientar a los estudiantes en cómo mejorar. De esta manera, la evaluación no se queda en una nota, sino que se convierte en una herramienta para el progreso y la formación integral.

4. Desafíos y limitaciones

4.1. Factores institucionales:

4.1.1. ¿Qué barreras enfrenta para implementar una evaluación integral? (Ej.: currículo rígido, falta de recursos, tiempo).

Una barrera frecuente es la falta de recursos, ya que limita la implementación de estrategias variadas; sin embargo, puede afrontarse con creatividad, aprovechando los medios disponibles y fomentando la participación activa de los estudiantes.

4.2. Percepción de estudiantes y colegas:

4.2.1. ¿Cómo reciben los estudiantes y otros docentes este enfoque evaluativo?

Los estudiantes suelen recibir este enfoque con motivación, porque se sienten reconocidos en diferentes aspectos de su proceso, no solo en las notas. Los docentes, aunque al inicio pueden mostrar resistencia por el cambio que implica, poco a poco valoran que la evaluación integral brinda una visión más completa del aprendizaje y fortalece la práctica pedagógica.

5. Estado actual y proyecciones

- 5.1. Cambios en el tiempo:

5.1.1. ¿Ha modificado sus concepciones sobre la evaluación a lo largo de su carrera?

Sí, antes veía la evaluación solo como un medio para calificar, pero ahora la concibo como un proceso formativo que orienta, retroalimenta y favorece el desarrollo integral de los estudiantes.

5.1.2. ¿Qué lo ha motivado a ir transformando su práctica evaluativa o a mantener su práctica en caso de que no la haya cambiado?

Me ha motivado reconocer que la evaluación puede ser una herramienta para apoyar el aprendizaje y el desarrollo integral, más allá de solo calificar.

- 5.2. Innovaciones deseadas:

5.2.1. ¿Qué cambios le gustaría ver en las políticas o prácticas institucionales sobre evaluación?

Me gustaría que las políticas y prácticas institucionales impulsen una evaluación más formativa e integral, que no se limite a medir resultados, sino que valore procesos, habilidades y actitudes, además de ofrecer a los docentes apoyo y recursos para aplicarla de manera efectiva.

Anexo A-3

INSTRUMENTO GUION DE OBSERVACIÓN PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA

Propósito Concreto: Caracterizar las prácticas evaluativas realizadas por los docentes, identificando tendencias históricas, teóricas y empíricas, así como su estado actual.

I. Datos Generales

1. Institución educativa:
2. Nivel educativo: (Media / Bachillerato)
3. Asignatura/Grado observado:
4. Docente observado: (código asignado)
5. Fecha de observación: (Este formato se aplicará en 2 observaciones)

II. Criterios de Valoración de Observación

1. Enfoque teórico de la evaluación

- 1.1 ¿Qué fundamentos teóricos implícitos guían la evaluación? (conductismo, constructivismo, evaluación auténtica, etc.)
- 1.2 ¿Cómo se realizan de forma explícita esos fundamentos guían la evaluación? (conductismo, constructivismo, evaluación auténtica, etc.)
- 1.3 ¿Qué referentes pedagógicos o normativos (ej.: enfoque por competencias, estándares curriculares) desarrolla el docente en el proceso de evaluación?
- 1.4 ¿Cómo se alinea la evaluación con el modelo educativo institucional?

2. Instrumentos y técnicas de evaluación utilizadas

- 2.1. Lista de técnicas empleadas: (exámenes escritos, rúbricas, portafolios, proyectos, autoevaluación, coevaluación, etc.)
- 2.2. Frecuencia de uso: ¿Qué tipo de evaluación predomina sobre otros y cómo lo realiza?
- 2.3. Adaptaciones: ¿Hay ajustes para estudiantes con necesidades educativas especiales y cómo las realiza?

3. Criterios y comunicación de la evaluación

- 3.1 ¿Cómo se definen y comunican los criterios de evaluación a los estudiantes?
- 3.2 ¿Cómo se evidencia si existe transparencia en los estándares de calificación?
- 3.3 ¿Cómo se fomenta la participación de los estudiantes en su propia evaluación?

4. Finalidad de la evaluación

- 4.1. Función predominante (describir y explicar como la desarrolla):
 - Sumativa (calificación final)
 - Formativa (retroalimentación para mejora)
 - Diagnóstica (identificación de necesidades)

4.2. ¿Cómo usa la evaluación para ajustar estrategias de enseñanza?

5. Tendencias históricas y prácticas actuales

5.1. ¿Se identifican métodos tradicionales (ej.: exámenes memorísticos) vs. enfoques innovadores (ej.: evaluación por proyectos) y cómo los aplica?

5.2. ¿Hay evidencia de cambios en las prácticas evaluativas a lo largo del tiempo? (Consultar con el docente si es posible).

5.3. ¿Influyen políticas educativas recientes en la evaluación, describir o explicar cómo son evidentes?

6. Retroalimentación

6.1. ¿Cómo se proporciona feedback a los estudiantes? (oral, escrito, individual/grupal)

6.2. ¿Cómo es la retroalimentación, es oportuna y permite la mejora, no es oportuna?

7. Participación estudiantil

7.1. ¿De qué forma el docente da a conocer a los estudiantes los objetivos de aprendizaje evaluados?

7.2. ¿Existen mecanismos de autoevaluación o coevaluación, ¿cómo se realizan?

III. Registro de Evidencias

- Guion de observación: Descripción y explicación detallada de las prácticas observadas.

- fotografías (si está permitido por el docente).

- Documentos revisados que complementan la observación de la práctica evaluativa: Instrumentos de evaluación, rúbricas, planeaciones.

Anexo A-4

RESPUESTA A OBSERVACIONES

Observación 1

Propósito Concreto: Caracterizar las prácticas evaluativas realizadas por los docentes, identificando tendencias históricas, teóricas y empíricas, así como su estado actual.

I. Datos Generales

1. Institución educativa:
2. Nivel educativo: (Media / Bachillerato)
3. Asignatura/Grado observado:
4. Docente observado: (código asignado)
5. Fecha de observación: (Este formato se aplicará en 2 observaciones)

II. Criterios de Valoración de Observación

1. Enfoque teórico de la evaluación

1.1 ¿Qué fundamentos teóricos implícitos guían la evaluación? (conductismo, constructivismo, evaluación auténtica, etc.)

Se evidencia un enfoque principalmente tradicional/conductista, porque: predomina prueba escrita, evaluación por respuestas correctas/incorrectas, medición del desempeño bajo lógica de “acierto”.

1.2 ¿Cómo se realizan de forma explícita esos fundamentos guían la evaluación? (conductismo, constructivismo, evaluación auténtica, etc.)

El enfoque se operacionaliza así:

- Instrumento de **selección múltiple (A, B, C, D)**,
- 10 ítems numerados,
- Hoja de marcado al final (tipo “plantilla”)
- Evaluación centrada en dominio conceptual de temas como: cambios físicos/químicos, tipos de reacción, neutralización, combustión, balanceo para conservación de la masa.

1.3 ¿Qué referentes pedagógicos o normativos (ej.: enfoque por competencias, estándares curriculares) desarrolla el docente en el proceso de evaluación?

Implícitamente se conecta con: **enfoque por competencias** (identificar, clasificar, interpretar fenómenos químicos cotidianos); contenidos curriculares de ciencias naturales/química para media.

Ejemplos claros del instrumento: identificación de reacción (síntesis, sustitución/desplazamiento, descomposición), conservación de la masa asociada al balanceo, distinción entre cambio físico/químico en situaciones cotidianas (hervir agua, derretir hielo, cocinar huevo, explosión de pólvora)

1.4 ¿Cómo se alinea la evaluación con el modelo educativo institucional?

Se alinea con un modelo institucional centrado en: valoración del aprendizaje mediante evidencias cuantificables, medición sumativa periódica por pruebas, estandarización del formato.

No se observan elementos explícitos de enfoque inclusivo o socio-constructivista (no hay evaluación por desempeño extendido, proyectos o rúbricas).

2. Instrumentos y técnicas de evaluación utilizadas

2.1. Lista de técnicas empleadas: (exámenes escritos, rúbricas, portafolios, proyectos, autoevaluación, coevaluación, etc.)

- Examen escrito (cuestionario de opción múltiple)
- Ítems cerrados
- Evaluación objetiva por plantilla (marcación A–D)

2.2. Frecuencia de uso: ¿Qué tipo de evaluación predomina sobre otros y cómo lo realiza?

Predomina la evaluación **sumativa escrita**, aplicada con: instrumento único, respuestas cerradas, corrección rápida por plantilla (posible calificación automatizada o manual por aciertos)

2.3. Adaptaciones: ¿Hay ajustes para estudiantes con necesidades educativas especiales y cómo las realiza?

No se evidencian adaptaciones: no hay versión con lectura simplificada, no hay formatos diferenciados, no hay apoyos visuales específicos, no se mencionan tiempos diferenciales.

Conclusión: la evaluación se aplica de forma estandarizada

3. Criterios y comunicación de la evaluación

3.1 ¿Cómo se definen y comunican los criterios de evaluación a los estudiantes?

Los criterios se comunican de manera implícita: “saber seleccionar la respuesta correcta”,

- “dominar contenidos del tema”.

Sin embargo: no aparece indicador de logro, no aparecen criterios cualitativos.

Criterio central: **exactitud conceptual**.

3.2 ¿Cómo se evidencia si existe transparencia en los estándares de calificación?

Transparencia **parcial**: es claro qué se pregunta, es claro que hay respuestas únicas.

Pero no se especifica ponderación por pregunta, niveles de desempeño, criterios para retroalimentación del error.

3.3 ¿Cómo se fomenta la participación de los estudiantes en su propia evaluación?

Participación **baja**, porque no hay autoevaluación ni coevaluación, el estudiante solo responde el instrumento, no hay espacio de reflexión sobre su desempeño.

4. Finalidad de la evaluación

Función predominante: **SUMATIVA**

La evaluación busca establecer calificación, determinar dominio conceptual del tema, clasificar respuestas correctas. Se observa en su estructura cerrada y en plantilla final de respuestas

4.1. Función predominante (describir y explicar como la desarrolla):

- Sumativa (calificación final)
- Formativa (retroalimentación para mejora)
- Diagnóstica (identificación de necesidades)

4.2. ¿Cómo usa la evaluación para ajustar estrategias de enseñanza?

En el instrumento no se observa explícito, pero permite inferir ajustes si hay fallas recurrentes, el docente puede reforzar diferencias cambio físico/químico, tipos de reacciones, ley de conservación de la masa.

Sin evidencia directa de retroalimentación o plan de mejora.

5. Tendencias históricas y prácticas actuales

5.1. ¿Se identifican métodos tradicionales (ej.: exámenes memorísticos) vs. enfoques innovadores (ej.: evaluación por proyectos) y cómo los aplica?

Tradicional: prueba tipo cuestionario, memorización + clasificación, respuesta cerrada, evaluación por acierto.

Innovador: no hay proyectos, no hay estudios de caso abiertos, no hay experimentación o laboratorio evaluado, no hay rúbricas de desempeño. Claramente domina enfoque tradicional.

5.2. ¿Hay evidencia de cambios en las prácticas evaluativas a lo largo del tiempo? (Consultar con el docente si es posible).

No es posible inferir cambios históricos con un solo instrumento.

(Para esta pregunta en una segunda observación, sí convendría entrevista rápida al docente).

5.3. ¿Influyen políticas educativas recientes en la evaluación, describir o explicar cómo son evidentes?

Evidencia indirecta:

- Uso de formatos estandarizados y medición cuantitativa,
- Posible alineación con preparación para Saber 11 (lógica de preguntas cerradas).

Pero en el instrumento no se citan lineamientos MEN/DBA, por lo cual se infiere.

6. Retroalimentación

6.1. ¿Cómo se proporciona feedback a los estudiantes? (oral, escrito, individual/grupal)

No se evidencia en el instrumento si el feedback será oral, escrito, individual o grupal.

Por estructura, lo más probable es devolución de notas y corrección general.

6.2. ¿Cómo es la retroalimentación, es oportuna y permite la mejora, no es oportuna?

No se puede confirmar oportunidad ni calidad desde el material.

Riesgo frecuente en este tipo de evaluación: retroalimentación centrada en la nota, baja orientación al proceso.

7. Participación estudiantil

7.1. ¿De qué forma el docente da a conocer a los estudiantes los objetivos de aprendizaje evaluados?

El docente comunica de forma indirecta el objetivo evaluado corresponde a “reconocer y clasificar reacciones/cambios”, “comprender conservación de masa y balanceo”. Pero no aparecen objetivos redactados como tal en el instrumento

7.2. ¿Existen mecanismos de autoevaluación o coevaluación, ¿cómo se realizan?

No se identifican mecanismos de autoevaluación/coevaluación

III. Registro de Evidencias

- Guion de observación: Descripción y explicación detallada de las prácticas observadas.

Durante la observación se evidencia una práctica evaluativa basada en instrumento escrito estandarizado de opción múltiple orientado a medir conocimientos conceptuales sobre reacciones químicas y ecuaciones. El docente emplea situaciones cotidianas (hervir agua, zinc con ácido clorhídrico, combustión de gasolina, huevo cocinado, disolución de azúcar) como contexto para evaluar la clasificación de fenómenos y el reconocimiento de reacciones, lo cual permite valorar competencias de identificación y comprensión básica del fenómeno químico.

Sin embargo, la evaluación se estructura bajo una lógica tradicional centrada en respuestas cerradas, sin apertura a explicación argumentativa del estudiante, sin criterios visibles de evaluación cualitativa y sin evidencias dentro del instrumento de estrategias de retroalimentación formativa. La prueba se orienta hacia el producto (respuesta correcta) más que al proceso (razonamiento, explicación, demostración).

- Fotografías (si está permitido por el docente).

No es posible

- Documentos revisados que complementan la observación de la práctica evaluativa: Instrumentos de evaluación, rúbricas, planeaciones.

Evaluación de Química: “Reacciones y ecuaciones” (10 ítems, opción múltiple y plantilla).

Observación 2

Propósito Concreto: Caracterizar las prácticas evaluativas realizadas por los docentes, identificando tendencias históricas, teóricas y empíricas, así como su estado actual.

I. Datos Generales

1. Institución educativa:

2. Nivel educativo: (Media / Bachillerato)

3. Asignatura/Grado observado:

4. Docente observado: (código asignado)

5. Fecha de observación: (Este formato se aplicará en 2 observaciones)

II. Criterios de Valoración de Observación

1. Enfoque teórico de la evaluación

1.1 ¿Qué fundamentos teóricos implícitos guían la evaluación? (conductismo, constructivismo, evaluación auténtica, etc.)

Se evidencia un enfoque predominantemente conductista/tradicional

Aunque el tema exige comprensión conceptual (ondas, frecuencia, longitud de onda, velocidad), el instrumento privilegia la medición por respuestas puntuales.

Se evidencia un enfoque predominantemente conductista/tradicional, centrado en verificación de conocimientos, selección de respuestas correctas, resolución de problemas con resultados esperados.

1.2 ¿Cómo se realizan de forma explícita esos fundamentos guían la evaluación? (conductismo, constructivismo, evaluación auténtica, etc.)

El docente materializa el enfoque mediante: **prueba escrita tipo cuestionario** con ítems numerados, evaluación de conocimientos declarativos y procedimentales, calificación por aciertos.

El tipo de evaluación se orienta más al producto final que al proceso de razonamiento.

1.3 ¿Qué referentes pedagógicos o normativos (ej.: enfoque por competencias, estándares curriculares) desarrolla el docente en el proceso de evaluación?

De manera implícita se observa enfoque por competencias científicas básicas (interpretar, comprender fenómenos) y alineación con estándares de ciencias naturales (aunque no se citan explícitamente).

La evaluación se conecta con contenidos curriculares de Física (ondas, sonido, naturaleza y propagación).

1.4 ¿Cómo se alinea la evaluación con el modelo educativo institucional?

A partir del instrumento, la evaluación parece alinearse con un modelo institucional con énfasis en: rendimiento académico, medición periódica, pruebas objetivas como criterio de logro.

No se observa una integración explícita al PEI (no hay mención en el formato evaluativo), pero por su estructura es coherente con modelos centrados en desempeño cuantificable.

2. Instrumentos y técnicas de evaluación utilizadas

2.1. Lista de técnicas empleadas: (exámenes escritos, rúbricas, portafolios, proyectos, autoevaluación, coevaluación, etc.)

Durante la observación se evidencia el uso de: examen escrito, preguntas cerradas / de selección múltiple, ejercicios de aplicación conceptual (preguntas sobre ondas). No se observan rúbricas, portafolios ni proyectos.

2.2. Frecuencia de uso: ¿Qué tipo de evaluación predomina sobre otros y cómo lo realiza?

Predomina la evaluación **sumativa por prueba escrita**, aplicada como instrumento principal.

El formato sugiere una evaluación periódica tradicional: el estudiante responde individualmente y su desempeño es medido por exactitud.

2.3. Adaptaciones: ¿Hay ajustes para estudiantes con necesidades educativas especiales y cómo las realiza?

No se evidencian adaptaciones.

No hay versiones diferenciadas, ajustes de tiempo, cambios en complejidad, apoyos visuales adicionales. Se recomienda validar si en la institución existen PIAR y cómo se integran en este tipo de pruebas.

3. Criterios y comunicación de la evaluación

3.1 ¿Cómo se definen y comunican los criterios de evaluación a los estudiantes?

Se infiere que los criterios se comunican de forma tradicional: “se califica por respuestas correctas”, el contenido evaluado coincide con lo trabajado en clase. Sin embargo, en el material observado no se evidencian criterios explícitos como: desempeño esperado, nivel de logro, criterios por pregunta.

3.2 ¿Cómo se evidencia si existe transparencia en los estándares de calificación?

La transparencia está dada parcialmente por numeración de preguntas, claridad del contenido temático. Pero falta transparencia en: ponderación por ítem, criterios para evaluación de razonamiento, posibilidad de justificar respuestas.

3.3 ¿Cómo se fomenta la participación de los estudiantes en su propia evaluación?

En la evidencia observada no se ve participación directa, porque no hay autoevaluación, no hay coevaluación, no hay criterios discutidos con el grupo, no hay espacios visibles de metacognición.

La participación del estudiante queda reducida a responder.

4. Finalidad de la evaluación

4.1. Función predominante (describir y explicar como la desarrolla):

- Sumativa (calificación final)
- Formativa (retroalimentación para mejora)
- Diagnóstica (identificación de necesidades)

Función predominante: Sumativa

La prueba se orienta a obtener un resultado cuantificable, típico de una evaluación final o parcial.

No se evidencia explícitamente función formativa, porque: No hay indicaciones de retroalimentación, No hay análisis posterior del error, No hay reentrega o mejora.

4.2. ¿Cómo usa la evaluación para ajustar estrategias de enseñanza?

Con la evidencia disponible, el ajuste no es verificable directamente.

No obstante, se infiere que el examen puede funcionar como: diagnóstico de dificultades (ej. conceptos de frecuencia, amplitud, propagación), insumo para reforzar temas.

Recomendación: incluir evidencia posterior (acta, retroalimentación, plan de mejora)

5. Tendencias históricas y prácticas actuales

5.1. ¿Se identifican métodos tradicionales (ej.: exámenes memorísticos) vs. enfoques innovadores (ej.: evaluación por proyectos) y cómo los aplica?

Sí. Se identifica claramente un método **tradicional**: examen escrito, enfoque de medición, respuesta correcta vs incorrecta.

No se observa enfoque innovador tipo: evaluación por proyectos, experimentos, desempeño práctico, rúbricas.

5.2. ¿Hay evidencia de cambios en las prácticas evaluativas a lo largo del tiempo? (Consultar con el docente si es posible).

En la evidencia observada **no es posible confirmar cambios históricos**, porque solo se cuenta con un instrumento.

(En una segunda observación se podría indagar entrevista breve con el docente.)

5.3. ¿Influyen políticas educativas recientes en la evaluación, describir o explicar cómo son evidentes?

Se podría relacionar indirectamente con: presión por resultados externos (Saber 11), énfasis en medición de logro.
Pero el instrumento no cita lineamientos explícitos (MEN, DBA, estándares), por lo cual la evidencia es inferida.

6. Retroalimentación

6.1. ¿Cómo se proporciona feedback a los estudiantes? (oral, escrito, individual/grupal)

En la evidencia observada: no aparece feedback incorporado en la guía.

Lo más probable (por práctica usual) es: devolución de notas, corrección oral general pero esto no se evidencia en el instrumento como parte estructural

6.2. ¿Cómo es la retroalimentación, es oportuna y permite la mejora, no es oportuna?

No se puede confirmar con el material.

Sin embargo, al tratarse de evaluación sumativa tradicional, existe riesgo de retroalimentación: tardía, centrada solo en calificación, sin seguimiento individual.

7. Participación estudiantil

7.1. ¿De qué forma el docente da a conocer a los estudiantes los objetivos de aprendizaje evaluados?

Se evidencia indirectamente por coherencia temática (ondas, sonido, propagación, elementos de onda) pero no aparecen objetivos formulados (Ej: “al finalizar, el estudiante explica...”).

7.2. ¿Existen mecanismos de autoevaluación o coevaluación, ¿cómo se realizan?

No se evidencian mecanismos de autoevaluación/coevaluación.

III. Registro de Evidencias

- Guion de observación: Descripción y explicación detallada de las prácticas observadas.

Durante la observación se identificó que la evaluación implementada responde a una lógica de comprobación de aprendizajes en Física (grado 11°), especialmente sobre el componente de ondas. El instrumento aplicado se presenta como una prueba escrita estructurada por ítems numerados, lo cual evidencia una práctica evaluativa de orientación sumativa con predominio de criterios de medición objetiva. El modelo observado se centra en la demostración individual de conocimientos y habilidades de reconocimiento conceptual, con menor evidencia de evaluación procesual, argumentativa o metacognitiva. En tal sentido, el instrumento evidencia una práctica evaluativa consistente con modelos tradicionales ampliamente utilizados en la educación media, con énfasis en resultados cuantitativos y control del logro.

- Fotografías (si está permitido por el docente).

No se permitió

- Documentos revisados que complementan la observación de la práctica evaluativa: Instrumentos de evaluación, rúbricas, planeaciones.



INFORME DE VALORACIÓN DE INSTRUMENTOS

Quien suscribe: Marvelis Gómez Navarro, con título de: Doctora en Educación, a través del presente manifiesto que he revisado y valorado los instrumentos diseñados por: **Sandra María Sánchez Ibargüen**, participante del Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, bajo la tutoría del Dra. **Lucy Thamara Useche**. La Tesis Doctoral tiene como Propósito Abarcador: *Generar una aproximación teórica sobre el rol docente ante la resignificación de la evaluación integral en educación media del departamento del Chocó.*

Hecha la revisión, considero que los instrumentos presentados, Guión de entrevista, Guión de observación y Guía Documental:

- Reúnen los requisitos de coherencia y pertinencia con los propósitos de la investigación. Para lo cual, he dejado a disposición mis apreciaciones sobre las preguntas formuladas en los instrumentos y fue a través de la socialización de expertos junto con la tutora que se contribuyó en el mejoramiento de la versión final de los mismos para la debida aplicación.

En San Cristóbal, a los 09 días del mes de agosto de 2025

Experto Validador

Anexo B-2

ACTA DE SOCIALIZACIÓN DE INSTRUMENTOS

Quien suscribe, Luisa Sandía Rondel, Doctora en Educación, a través de la presente acta de socialización, manifiesto que he valorado los instrumentos: **Guiones de Entrevista, Observación y Documental** diseñados por **Sandra María Sánchez Ibargüen**, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuya Tesis Doctoral tiene como propósito Abarcador: *Generar una aproximación teórica sobre el rol docente ante la resignificación de la evaluación integral en educación media del departamento del Chocó.*

La valoración se desarrolló con los criterios de validez de contenido, redacción, coherencia, pertinencia con los propósitos concretos del estudio, en este sentido, luego de revisar el alcance y adecuación que realizó en los guiones, considero que:

El guion de observación permite caracterizar las prácticas evaluativas realizadas por los docentes y para ello he dejado algunas consideraciones para el mejoramiento de las interrogantes. Asimismo, el guion de entrevista permite Explicar las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación integral, para lo cual he dejado algunas observaciones que pueden mejorar la redacción de interrogantes. Y finalmente, la guía documental permite analizar las dimensiones teóricas que sustentan la Normatividad sobre la práctica evaluativa integral, para ello, he consensuado con el equipo de expertos y tutora en las fuentes documentales más pertinentes de revisar. ¡Éxito en la fase de obtención de información!

En San Cristóbal, a los 09 días del mes de agosto de 2025



Socialización de Expertos

SÍNTESIS CURRICULAR DE LA AUTORA

Sandra María Sánchez Ibargüen es Licenciada en Idiomas, Especialista en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera y Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. Cursa Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Profesional Líder del Área de Calidad Educativa de la Secretaría de Educación Departamental del Chocó, Colombia. Fue Profesional Especializado del Ministerio de Educación Nacional y participó como Formadora del Programa Todos a Aprender 2014 - 2022. Tiene más de 20 años de experiencia como docente en los niveles de Básica, Secundaria, Media y Educación Superior. Ha participado como ponente nacional e internacional y ha obtenido reconocimiento por sus buenas prácticas pedagógicas, a nivel departamental y municipal. Es asesora y jurado de trabajo de grado de maestría de la Universidad Tecnológica del Chocó.

SÍNTESIS CURRICULAR DE LA TUTORA

Lucy Thamara Useche, Doctora en Educación. Postdoctorado; PhD en Educación y Desarrollo Humano Sostenible. En su Referencia laboral, Coordinadora de Investigación de Santander Y Norte de Santander de la Rectoría Oriente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO. Colombia. Profesora Invitada en el Doctorado de la UPEL-Convenio: Asociación Cooperación Internacional e Integración para el Desarrollo y el Esfuerzo Regional, CIIDER. Cúcuta. INFORAC, Bucaramanga y SINDIDNAR, Nariño. Colombia. En el área de Seminarios de Investigación y Construcción de Texto Académico, Tutorías, Generación de Teoría y Presentación del Constructo. En relación con su Referencia formación de recurso educacional, Investigadora SENIOR. MINCIENCIAS 2025. Coeditora de la revista Social Science and Management Research Review. SCM. Colombia. Árbitro evaluador de artículos para la Revista: Investigación y Formación Pedagógica. Revista Ifp. CIEGC. Venezuela. Árbitro evaluador de proyecto postdoctoral en el Postdoctorado: Desarrollo Humano Sostenible. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. Tutora y Jurada Examinadora de Trabajos de Grado en el Postgrado de la UPEL, IMPM-Táchira. Tutora y Jurada Examinadora de Tesis Doctorales en el Postgrado de la UPEL, IPRGR-Rubio. Tutora y Jurada Examinadora de Tesis Doctorales en el Postgrado de la UNEFA- Táchira. Investigadora y miembro activa del “Centro de Investigación Georgina Calderón”. UPEL. IMPM-Táchira. En su Referencia publicación académica, -Coautora del Libro: El estado de la educación superior en Norte de Santander. ISBN: 978-628-95731-3-8. Primera edición, 2023. Colección Educación: Editorial UNIPAMPLONA. Coautora: Didáctica transformadora en educación primaria: Integrando Innovación para una educación de calidad. Mundo FESC. 2023. ISSN: 2216-0353. Coautora: El proceso de educación inclusiva a partir del uso de didácticas específicas. Mundo FESC. 2023. ISSN: 2216-0353. Coautora: La gestión educativa en la jornada regular y extendida desde los aportes de la complejidad como paradigma emergente. Revista Cuadernos Universitarios de Argentina. N (16) 2023 ISSN: 2250-7124. Coautora en el Libro Investigar y Educar para la Sostenibilidad. Principios Pedagógicos. ISBN 978-980-7815-09-3. 2022. <http://doi.org/10.5281/zenodo.7304695>. Autora: Articulación de los Procesos Investigativos del programa Especialización en Gerencia Financiera- EGF con las Líneas de Investigación Institucional y Tendencias de la Disciplina. 2022. The Journal of Social Science and Management Research Review 2022. Indexed in OpenAire. ISSN 2638-1001. Ponente y Conferencista en eventos científicos nacionales e internacionales en representación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela), Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia) Red de Semilleros de Investigación (Colombia).