REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Diseño, aplicación, evaluación y realimentación de estrategias pedagógicas y andragógicas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE ENFOQUES PEDAGÓGICOS CONTEMPORÁNEOS EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN PRIMARIA COLOMBIANA

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

Autora: Caro Pertuz Liliana
Tutora Dra.: Borges L., Yeisa A.

Caracas, enero de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-590

"FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE ENFOQUES PEDAGÓGICOS CONTEMPORÁNEOS EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE COLOMBIA"

POR: LILIANA CARO PERTRUZ
PAS. *Nº* ***BD041088***
Universidad Pedagógica

Tesis del **Doctorado de Educación**,aprobada en nombre de la

Experimental Libertador por el siguiente Jurado, a los 06 días del mes de julio de 2026.

Dra. Yeisa A. BorgesL
C.I. N.- 17.058.550
(Tutor)

Dra. Janine Peñaloza
C.I. N-. 13.549.249

Dra. Marjorie Suarez
C.I. N.- 11.028.161

Dr. Freddy Contreras
C.I. N°.- 9.217.256

Dr. Antonio Fuget
C.I. N.- 3.675.624

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el Nº de Control: 2 026053 457590

TABLA DE CONTENIDO

ACTA DE APROBACIÓN **2**
TABLA DE CONTENIDO **3**
LISTA DE TABLAS **6**
LISTA DE FIGURAS **7**
RESUMEN **8**
INTRODUCCIÓN **9**
CAPÍTULO I **12**
DESCRIPCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO **12**
Aproximación al Contexto de Estudio 12
Propósitos de investigación 22
Propósito general *22*
Propósitos específicos *22*
Justificación e importancia de la investigación 23
CAPÍTULO II **28**
MARCO REFERENCIAL **28**
Antecedentes Nacionales e Internacionales 28
Contextualización Teórica 35
Fundamentos, modelos y postulados de la evaluación de los aprendizajes 35
Distinción conceptual entre evaluación formativa, evaluación sumativa y evaluación formadora 39
Estado del Arte del Concepto Evaluación 43
Tipos de evaluación en los Contextos Educativos *44*
Evaluación Diagnóstica *46*
La evaluación formativa *47*
Evaluación Auténtica *51*
Evaluación por Competencias *52*
Evaluación participativa *53*
Autoevaluación *55*
Coevaluación *58*
Heteroevaluación *59*
La evaluación en la praxis educativa *59*
Estrategias pedagógicas formativas *61*
La evaluación formativa en la práctica docente 63
La educación 67
Enfoques pedagógicos contemporáneos 68
Enfoque conductista *70*
Enfoque cognitivista *71*
Enfoque constructivista *71*
Enfoque socio-constructivista y sociocultural *72*
Enfoque humanista *72*

Enfoque crítico *73*
Enfoque ecológico *73*
Contextualización jurídica – legal 74
Lineamientos nacionales e institucionales *74*
CAPÍTULO III **78**
ABORDAJE METODOLÓGICO **78**
Posición paradigmática de la investigación 78
Dimensiones ontológica, epistemológica, metodológica, axiológica y filosófica que sustentan la investigación 80
Enfoque, tipo y diseño de la investigación 85
Método de investigación 86
Técnicas e instrumentos de producción de información 87
Interpretación de los hallazgos 89
Escenario e Informantes claves en la investigación 92
Elementos de rigor metodológico para la evaluación de la investigación 96
Procedimiento de la investigación 97
Validez y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos 100
Sustento bioético 102
CAPÍTULO IV **103**
INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS **103**
Protocolo analítico de codificación abierta, axial y selectiva aplicado al corpus 104
Protocolo de codificación abierta *105*
Protocolo de codificación axial *106*
Protocolo de codificación selectiva *108*
Comprensiones docentes sobre la evaluación formativa 110
Categoría: Evaluación como punto de partida y esfuerzo del estudiante *110*
Categoría: Evaluación regulada por el sistema y tensiones con lo formativo *113*
Significados y sentidos que los docentes atribuyen a la evaluación 113
Categoría: Momentos y continuidad de la evaluación en el aula *114*
Categoría: Centralidad del examen y de la nota en el sistema de evaluación *116*
Prácticas Pedagógicas para la Evaluación Formativa 120
Categoría: Organización y atención a las necesidades del grupo *120*
Categoría: Recursos, participación y estrategias de enseñanza *124*
Hallazgos del diario de campo 126
IC-1. Matemática: evaluación centrada en control y verificación *126*
IC-2. Castellano (El teatro): activación constructiva con retroalimentación comprimida *127*
IC-3. Castellano (La noticia): aprendizaje significativo con cierre evaluativo tradicional *128*
Síntesis Teórica Emergente sobre la Evaluación Formativa 129
CAPÍTULO V **133**
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA **133**
CAPÍTULO VI **140**
SOCIALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO **140**

CAPÍTULO VII **142**
CONCLUSIONES **142**
Recomendaciones 144
REFERENCIAS **148**
ANEXOS **154**

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 *Tipos de evaluación* 46
Tabla 2 *Estrategias pedagógicas: convencionales y formativas* 62
Tabla 3. *Enfoques pedagógicos contemporáneos* 70
Tabla 4 *Síntesis normativa y relación con la investigación* 76
Tabla 5 *Cuadro de dimensiones paradigmáticas y su relación con la investigación* 84
Tabla 6 *Tipos de codificación* 91
Tabla 7. *Caracterización de los informantes clave seleccionados* 96
Tabla 8 *Protocolo de codificación abierta aplicado a discursos docentes y registros de observación* 105
Tabla 9 *Protocolo de codificación axial: relación entre códigos abiertos, subcategorías y categorías* 106
Tabla 10 *Protocolo de codificación selectiva: macrocategorías y categoría central emergente* 108
Tabla 11 *Trazabilidad entre tipo de codificación, producto analítico y ubicación en el capítulo* 109
Tabla 12 *Categoría: Evaluación como punto de partida y esfuerzo del estudiante* 113
Tabla 13 *Categoría: Evaluación regulada por el sistema y tensiones con lo formativo* 113
Tabla 14 *Categoría: Momentos y continuidad de la evaluación en el aula* 116
Tabla 15 *Categoría: Centralidad del examen y de la nota en el sistema de evaluación.* 119
Tabla 16 *Categorías, subcategorías y códigos vinculados a estrategias pedagógicas y prácticas de evaluación en el aula.* 123
Tabla 17 *Modelo Teórico Emergente de la Evaluación Formativa* 129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fases y procesos de autorregulación del aprendizaje en la autoevaluación 57
Figura 2. Posición paradigmática de la investigación cualitativa 83
Figura 3. Mapa del municipio de San Juan Nepomuceno con la localización de las instituciones educativas seleccionadas para la investigación 94
Figura 4. Procedimiento metodológico basado en Teoría Fundamentada y Método de Comparación Constante 100
Figura 5. Secuencia de análisis y presentación de hallazgos 104
Figura 6. Red 1. Evaluación como punto de partida y esfuerzo del estudiante. 112
Figura 7. Red 2. Evaluación regulada por el sistema y tensiones con lo formativo 113
Figura 8. Red 3. Momentos y continuidad de la evaluación en el aula 115
Figura 9. Red 4. Centralidad del examen y de la nota en el sistema de evaluación 118
Figura 10. Red 5. Organización y atención a las necesidades del grupo 122
Figura 11. Red 6. Recursos, participación y estrategias de enseñanza 125
Figura 12. Representación gráfica de los aportes teóricos emergentes 135
Figura 13. Síntesis gráfica de los fundamentos teóricos emergentes de la evaluación formativa situada 136
Figura 14. Socialización de los resultados 141

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Centro de Investigación Desarrollo y Experiencia en la Praxis Docente: CIDEPD
Línea de Investigación: Diseño, aplicación, evaluación y realimentación de estrategias pedagógicas y andragógicas.

Fundamentos teóricos de la evaluación formativa desde la perspectiva de los enfoques pedagógicos contemporáneos en instituciones de educación primaria colombiana

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en Educación

Autora: Caro Pertuz, Liliana
Tutora Dra.**:** Borges León, Yeisa
Fecha: enero de 2026

RESUMEN

La evaluación en la educación primaria colombiana exige comprenderse como un proceso pedagógico situado y orientado a la mejora continua, frente a contextos que priorizan la calificación y el control administrativo. Ante esto, la presente investigación buscó generar fundamentos teóricos para la evaluación formativa desde la perspectiva docente, sustentados en enfoques contemporáneos, en instituciones de San Juan Nepomuceno (Colombia). El estudio cualitativo se desarrolló bajo el paradigma interpretativo y el método de teoría fundamentada. La información se recolectó mediante entrevistas en profundidad y observación participante aplicadas a tres docentes de aula de instituciones oficiales. Los hallazgos revelan que, aunque los educadores reconocen la evaluación como seguimiento y acompañamiento, persisten concepciones que confunden lo formativo con prácticas de verificación y calificación propias de la lógica sumativa. Asimismo, emergen tensiones constantes entre el discurso formativo, la centralidad de la nota y las exigencias institucionales administrativas. Se concluye que la evaluación formativa requiere fortalecerse desde una comprensión pedagógica más amplia, centrada en la retroalimentación oportuna, la participación estudiantil, la construcción colectiva del aprendizaje, la autorregulación y la toma de decisiones docentes durante el proceso. En consecuencia, los fundamentos teóricos generados permiten orientar prácticas evaluativas más coherentes, contextualizadas y vinculadas con la pedagogía contemporánea.

Descriptores. Educación básica primaria, enfoques pedagógicos contemporáneos, evaluación formativa, evaluación sumativa, teoría fundamentada

INTRODUCCIÓN

La educación primaria colombiana enfrenta el desafío de consolidar prácticas evaluativas que acompañen el aprendizaje y no se limiten a certificar resultados. En este marco, la evaluación formativa se comprende como un proceso continuo que hace visibles los avances, orienta decisiones pedagógicas oportunas y favorece la autorregulación del estudiantado (Black y Wiliam, 1998; Wiliam, 2011). No obstante, cuando predominan la calificación, la evidencia registrable y la presión por resultados, la retroalimentación tiende a debilitarse y la evaluación se reduce a control del rendimiento (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2009a). Esta tensión fundamenta la necesidad de estudiar la evaluación formativa como práctica situada en escuelas oficiales de primaria.

En coherencia con lo anterior, el propósito general de esta investigación fue generar fundamentos teóricos de la evaluación formativa desde la perspectiva de enfoques pedagógicos contemporáneos en instituciones oficiales de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar (Colombia). Se buscó comprender cómo los docentes significan la evaluación, qué prácticas despliegan para sostenerla en el aula y cómo articulan estrategias pedagógicas formativas con los requerimientos institucionales. La investigación se justifica por su pertinencia pedagógica y social: aporta criterios interpretativos para fortalecer prácticas de aula, mejorar la toma de decisiones basada en evidencia y contribuir a una cultura evaluativa centrada en el aprendizaje, en consonancia con orientaciones nacionales que privilegian propósitos formativos (MEN, 2006, 2009a).

Como antecedentes, la literatura sobre assessment for learning reporta beneficios de la evaluación formativa, pero también identifica barreras persistentes para implementarla: centralidad histórica de la nota, estandarización, limitaciones de tiempo y formación docente para retroalimentar con criterios claros (Black y Wiliam, 2009; Heritage, 2010). La evidencia muestra, además, que la retroalimentación tiene mayor

impacto cuando es específica, oportuna, centrada en la tarea y orientada a acciones concretas de mejora, más que a juicios generales (Hattie y Timperley, 2007; Shute, 2008). En contextos latinoamericanos se ha descrito la coexistencia de discursos formativos con prácticas tradicionales, lo que refuerza la necesidad de comprender el fenómeno desde el aula y sus condicionantes institucionales (Ruminot Vergara, 2024).

Metodológicamente, el estudio se ubicó en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método de teoría fundamentada, apoyado en el método de comparación constante (Strauss y Corbin, 2002). Participaron tres informantes clave, docentes de aula de instituciones educativas oficiales del municipio, seleccionados mediante criterios de experiencia profesional y vinculación directa con prácticas evaluativas en educación primaria. La información se produjo a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad y observación participante, complementadas con notas de campo y memos analíticos que contribuyeron a sostener la reflexividad y la trazabilidad interpretativa del análisis. El tratamiento analítico se desarrolló de forma iterativa y manual mediante comparación constante y codificación abierta, axial y selectiva orientada a establecer relaciones entre categorías, propiedades y dimensiones emergentes, consolidando progresivamente núcleos de significado y patrones interpretativos. Se garantizaron principios éticos mediante consentimiento informado, confidencialidad de los participantes y resguardo seguro de la información recolectada.

Los aportes del estudio se expresan en la construcción de categorías emergentes que explican la evaluación formativa como práctica situada, atravesada por la búsqueda de acompañamiento al aprendizaje y por exigencias de control y certificación del rendimiento. Se identifican condiciones que favorecen su despliegue, como criterios compartidos, diversificación de evidencias, uso de criterios y descriptores de desempeño, autoevaluación y coevaluación, y retroalimentación procesual sostenida (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002; García et al., 2013a; Santos Guerra, 2005). Asimismo, se precisan limitaciones asociadas a la cultura de calificación y a la demanda de “pruebas” con peso administrativo, lo que orienta

recomendaciones para fortalecer prácticas formativas coherentes con los lineamientos nacionales e institucionales (MEN, 2006, 2009a).

El documento se organiza en seis capítulos. El Capítulo I, “Descripción del objeto de estudio”, presenta el contexto, las interrogantes, los propósitos y la justificación de la investigación. El Capítulo II, “Marco referencial”, desarrolla antecedentes nacionales e internacionales y la contextualización teórica sobre evaluación formativa, tipos de evaluación, estrategias pedagógicas formativas, enfoques pedagógicos contemporáneos y lineamientos nacionales e institucionales. El Capítulo III, “Abordaje metodológico”, expone el método, técnicas, informantes clave, escenario, procedimiento, rigor y sustento bioético. El Capítulo IV, “Resultados”, presenta comprensiones, significados, prácticas y la síntesis teórica emergente. El Capítulo V, “Fundamentación teórica”, integra los aportes emergentes derivados del análisis y los articula con la literatura especializada. El Capítulo VI, “Conclusiones”, integra aportes, implicaciones y proyecciones.

CAPÍTULO I

DESCRIPCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

El presente capítulo tiene como finalidad describir la situación objeto de estudio, enmarcado en la necesidad de comprender y fortalecer la evaluación formativa en la educación primaria colombiana. Se plantean las interrogantes, el propósito general, los propósitos específicos y la justificación o relevancia de la presente investigación.

Aproximación al Contexto de Estudio

El presente estudio surge desde la necesidad latente que prevalece en el ámbito educativo por conocer en profundidad la relevancia de la evaluación formativa, como una problemática que desafía la integración de enfoques pedagógicos para aprovechar las oportunidades de aprendizaje que se presentan en un entorno cada vez más globalizado, dinámico e interconectado; razón por la cual, a nivel mundial, los sistemas educativos demuestran progresivo interés en transformar la educación primaria para lograr la adaptación a los requerimientos de aprendizaje de los estudiantes, considerando la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, se sostiene que el aprendizaje puede ser evaluado y fortalecido a partir de estrategias de evaluación formativa. Al respecto, Díaz-Barriga (2013), plantea que la evaluación formativa va superponiéndose a los proyectos de carácter interdisciplinario que persiguen vincular el aprendizaje con la propia realidad de los discentes; de ahí que, en este contexto, la forma de evaluar lo aprendido sirva para llevar el seguimiento de los estudiantes a lo largo de la duración de un determinado proyecto, para proporcionar una retroalimentación puntual y favorecer la práctica reflexiva, al igual que fomentar la autoevaluación.

En este sentido, es importante destacar, que la evaluación formativa no sólo se debe enfocar en el seguimiento del aprendizaje, sino también en la promoción de los procesos reflexivos que den lugar al desarrollo de la autonomía del estudiante en su proceso formativo. Al respecto, Tomlinson (2014), destaca la oportunidad de fomentar el aprendizaje autodirigido y la metacognición mediante la participación de los educandos en el momento de dirigir su propio aprendizaje, para lo cual se parte de una evaluación que tiene que estar diseñada por la misma intencionalidad formativa, al tener como propósito favorecer el desarrollo de las competencias metacognitivas.

Sin embargo, la intencionalidad formativa de la evaluación no deja de suponer un reto para los docentes que carecen de la formación necesaria para una adecuada implementación de esta, lo cual es fundamental para poder adaptar la enseñanza a los estilos de los discentes o de las características individuales de los mismos, lo que requiere establecer y desarrollar estrategias evaluativas que reconozcan y respondan a la diversidad de estilos, y a los ritmos que están en las aulas para dar lugar a los aprendizajes, una tarea que puede llegar a ser altamente compleja en el contexto de la heterogeneidad de los espacios educativos.

Autores como Bizarro et al. (2019), mencionan que entre los desafíos para asumir la evaluación formativa se encuentran “el dominio de los conceptos, la planificación y la aplicación de esta en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje”, razón por la cual, se requiere de una planificación que se distinga por la variedad de estrategias de evaluación, que permitan reunir la información correspondiente a los avances o progresos de aprendizaje que manifiestan los estudiantes de manera paulatina, apoyado en instrumentos de evaluación que se distingan por facilitar la retroalimentación al mismo tiempo que, resulte sencillo el registro oportuno.

También es importante considerar el uso de herramientas tecnológicas para fortalecer la evaluación formativa en educación primaria. Spector et al. (2016) señalan que la tecnología puede ampliar la recolección y el análisis de evidencias, facilitar retroalimentación oportuna y apoyar decisiones pedagógicas, siempre que su

integración responda a propósitos educativos claros. Sin embargo, muchos sistemas no aprovechan plenamente este potencial debido a limitaciones de acceso, formación docente e integración curricular. Asimismo, el aprendizaje cooperativo puede favorecer la coevaluación, la responsabilidad compartida y la retroalimentación entre pares cuando se organiza mediante metas, roles y criterios explícitos (Johnson et al., 2006).

Aun cuando la evaluación formativa y la tecnología pueden complementarse para fortalecer la enseñanza, su uso no garantiza por sí solo la igualdad de oportunidades, porque persisten brechas de conectividad, disponibilidad de dispositivos y acompañamiento. Por ello, las estrategias digitales deben ser accesibles, inclusivas y sensibles a las condiciones lingüísticas, culturales y socioeconómicas del estudiantado, evitando profundizar desigualdades preexistentes (UNESCO, 2020; UNICEF, 2019).

Dada la evolución que ha tenido la evaluación en los sistemas educativos, se percibe la manera cómo ha cambiado el modelo, en principio enfocado en calificaciones finales y en la actualidad se procura tomar en cuenta el proceso como parte de una transformación de un error en una lección y una duda en un descubrimiento, lo cual debe promover mejoras continuas en los conocimientos que adquieren los estudiantes en el proceso de enseñanza. Al respecto, el Banco Mundial (2018) analiza las prácticas de evaluación en sistemas educativos de alto rendimiento en todo el mundo, destacando la importancia de la evaluación formativa como una herramienta clave para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, subrayando en ese sentido que, los sistemas que utilizan la evaluación formativa para adaptar la instrucción a las necesidades individuales de los estudiantes logran promover el aprendizaje profundo. Cabe destacar, que entre las políticas educativas exitosas a nivel mundial resalta el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), que es un estudio global que realiza la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que, a pesar de medir las habilidades de estudiantes a partir de los 15 años, lo que se quiere es fortalecer desde la educación primaria habilidades y destrezas para el desarrollo pleno en el contexto social y en el ámbito académico.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021) analiza cómo las tecnologías digitales pueden ampliar las posibilidades de evaluación y favorecer el desarrollo de competencias complejas, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la colaboración. Su aprovechamiento exige apoyar a los docentes para integrar la evaluación a la enseñanza, interpretar la evidencia y ajustar las estrategias a las necesidades y contextos de cada población escolar.

Asimismo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2019), manifiesta la importancia de la evaluación formativa en la promoción de la equidad en la educación, al destacar que esta puede ser utilizada para identificar las necesidades de los estudiantes más vulnerables y de esa manera poder canalizar el apoyo adicional que necesitan para tener éxito; lo que a su vez, permite ayudar a cerrar las brechas de aprendizaje y a garantizar que todos los niños tengan la oportunidad de alcanzar su pleno potencial.

En este sentido, la UNESCO (2020) advierte que las estrategias de aprendizaje a distancia y digital deben sostener la continuidad educativa sin agravar las desigualdades sociales. Esto requiere recursos accesibles, apoyos diferenciados, preparación docente y mecanismos de seguimiento que permitan identificar necesidades y ofrecer retroalimentación durante el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, en diferentes países de América Latina, la educación formativa está presente como estrategia para mejorar la calidad de la educación primaria de manera rutinaria, esto permite que los estudiantes desarrollen habilidades y destrezas teóricas y prácticas sobre los contenidos de los programas educativos, lo que ha sido ventajoso porque lo abordan desde el constructivismo, que supone la apropiación del conocimiento y resultados académicos satisfactorios. Además, se apoyan en la tecnología para sistematizar y masificar la evaluación formativa haciendo uso de diferentes entornos virtuales de enseñanza. Desde la visión de los docentes se atribuye valoración al aprendizaje activo, a la participación del educando y el desarrollo de competencias del siglo XXI.

En el caso específico de Colombia, el desarrollo de enfoques pedagógicos actuales como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo y el enfoque por competencias, implica que todo lo formativo se conciba como una oportunidad para reconducir la evaluación formativa; no obstante, para que la aplicación de los anteriores enfoques tenga una clara implicación en el aprendizaje de los estudiantes, se tiene que desarrollar de forma contextualizada e integral. Bajo la premisa de contextualizar el aprendizaje, se pretende contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación a partir de los enfoques pedagógicos actuales.

En la última década se ha evidenciado en Colombia importantes esfuerzos por modernizar el sistema educativo, particularmente en la educación primaria, con la intención de lograr un impacto efectivo y sostenible en el aprendizaje de los estudiantes mediante la reorganización de las prácticas pedagógicas. Desde esta misma perspectiva, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), ha promovido la implementación del enfoque por competencias en la educación colombiana, considerándolo una de las principales herramientas para hacer seguimiento al desarrollo de competencias en los estudiantes. Este enfoque impulsa la búsqueda de una retroalimentación pertinente que favorezca el desarrollo personal, intelectual y académico de los estudiantes. En este sentido, se reconoce que la evaluación sumativa no resulta suficiente para comprender de manera precisa el avance individual de cada estudiante, lo que refuerza la necesidad de integrar estrategias formativas que ofrezcan una visión más integral del proceso de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, aún existen escuelas en Colombia donde prevalece la evaluación centrada en la memorización y la reproducción de información, en lugar de la interpretación profunda y la aplicación de conocimientos. En la actualidad la propuesta educativa se basa en la implementación de la evaluación formativa en el contexto de enfoques pedagógicos como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo y la gamificación, los cuales pueden ayudar a transformar estas prácticas y a promover un aprendizaje significativo y relevante para los estudiantes.

También se pretende atender a la diversidad y la inclusión, porque Colombia es un país con amplia variedad cultural y con desigualdades sociales y económicas que exigen una evaluación formativa adaptada a las necesidades específicas del estudiantado. Para lograrlo, es necesario fortalecer al docente como mediador del aprendizaje y promover que los estudiantes comprendan los criterios de evaluación, participen en la autoevaluación y la coevaluación, y utilicen la retroalimentación para mejorar su desempeño. Ruminot Vergara (2024) documenta la persistencia de prácticas tradicionales y estandarizadas que limitan el sentido formativo de la evaluación, mientras que Foucault (2002) permite comprender los riesgos de convertir el examen en un dispositivo de vigilancia, clasificación y control. Transformar estas prácticas resulta clave para fortalecer la autonomía, la metacognición y el desarrollo integral en la educación primaria.

De acuerdo a lo descrito anteriormente, desde la experiencia en educación primaria de la investigadora con diecinueve años de servicio como docente de aula, ha evidenciado múltiples problemáticas que inciden en los procesos de enseñanza aprendizaje y en la calidad educativa. Existen niños con carencias significativas que se reflejan en su aspecto físico, pues muchos asisten a las actividades académicas sin cubrir necesidades básicas de alimentación, como lo es el desayuno o una merienda, afectando directamente el desarrollo cognitivo, si bien es cierto que existen los programas de alimentación escolar (PAE), estos presenta fallas en cuanto a la cobertura y calidad, escasos recursos para mantener una higiene personal o vestuario optimo, se les dificulta adquirir materiales escolares indispensables para el desarrollo de asignaciones escolares, hay estudiantes bajo la condición de orfandad, algunos son víctimas de maltrato intrafamiliar, carencia de acompañamiento parental para cumplir los compromisos escolares, entre otros factores, que afectan la calidad de vida, la salud mental, el desarrollo cognitivo y la convivencia. Las carencias descritas, se reflejan en el bajo rendimiento académico, diagnósticos de déficit cognitivo leve, autismo, hiperactividad, dislexia y discalculia, entre otros, que demandan estrategias pedagógicas diferenciadas y sensibles a la diversidad.

Entre otras dificultades que obstaculizan el desarrollo pleno de la educación primaria se encuentra el limitado acceso y transporte hacia las instituciones, lo que repercute en la asistencia regular y puntualidad de los estudiantes. Además, el acceso a los servicios de conectividad es intermitente o inexistente en las escuelas y en los hogares, reduciendo las oportunidades de aprendizaje autónomo y significativo, tanto en estudiantes como en algunos docentes limitando o anulando las posibilidades de desarrollar competencias digitales que hoy resultan imprescindibles en el proceso de enseñanza.

Por otra parte, los docentes, al igual que los estudiantes también se enfrentan a dificultades vinculadas con: falta de tiempo, ausencia de actualización para estar a la par de los avances en materia educativa, escasos recursos materiales y pedagógicos que permitan estimular la interpretación lectora, el razonamiento lógico y el aprendizaje significativo, que repercute directamente en la formación integral de los estudiantes y en la calidad de los egresados de primaria, limitaciones de recursos tecnológicos y uso de herramientas digitales que les facilite su praxis, así como la ausencia de apoyo administrativo, que en conjunto son factores que obstaculizan la innovación en sus prácticas educativas. En algunos casos se percibe actitudes de resistencia frente a los cambios curriculares y metodológicos que promueven enfoques pedagógicos contemporáneos, provocando incomodidad al momento de retroalimentar a los estudiantes o al involucrarlos en procesos de auto y coevaluación. Sin embargo, dichas prácticas son fundamentales, ya que permiten identificar fortalezas y debilidades en el trabajo del estudiante, además de ofrecer sugerencias concretas orientadas a la mejora continua.

La situación descrita anteriormente, surge en el contexto del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar, lugar seleccionado para llevar a cabo la presente investigación, donde se estima hacer el abordaje en tres Instituciones educativas públicas que son: la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Rodolfo Barrios Cabrera y la Institución Educativa Técnica en Gestión Empresarial Diógenes A. Arrieta, ubicadas en la zona urbana, que aun teniendo su conformación específica presentan la misma problemática

descrita anteriormente, referida a la necesidad de hacer abordajes desde la evaluación formativa para mejorar el desarrollo integral y desempeño académico de los estudiantes, la actualización de habilidades docentes para aplicar evaluación formativa y uso de herramientas digitales, que conlleven a diseñar estrategias de evaluación formativa pertinentes a los propósitos o competencias de aprendizaje.

Desde una perspectiva ontológica, el fenómeno de estudio se configura en torno a la manera como los docentes de educación primaria comprenden, significan y desarrollan la evaluación formativa en su práctica pedagógica cotidiana. No se trata únicamente de analizar la evaluación como procedimiento técnico, instrumento de medición o mecanismo de asignación de calificaciones, sino de comprenderla como una experiencia educativa situada, construida en la interacción entre docentes, estudiantes, currículo, contexto institucional y condiciones socioculturales del aula. En este sentido, la evaluación formativa constituye un fenómeno complejo porque involucra concepciones pedagógicas, decisiones didácticas, formas de retroalimentación, criterios de valoración, relaciones de poder, expectativas institucionales y modos de acompañar el aprendizaje.

La realidad observada en las instituciones de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno evidencia que la evaluación aparece atravesada por tensiones entre el discurso pedagógico que promueve el acompañamiento del aprendizaje y las prácticas escolares que continúan privilegiando la calificación, el registro, la evidencia verificable y el control del rendimiento. Esta situación permite advertir que la evaluación formativa no siempre es comprendida desde su sentido procesual, dialógico y orientador, pues en ocasiones se confunde con la simple acumulación de actividades, la revisión de tareas, la aplicación frecuente de pruebas o el seguimiento de resultados para efectos administrativos. Por tanto, el fenómeno investigado se expresa en la distancia existente entre la intención formativa declarada y las formas concretas mediante las cuales los docentes evalúan, retroalimentan y toman decisiones pedagógicas en el aula.

En correspondencia con lo anterior, la evaluación formativa debe asumirse como un proceso que ocurre durante la experiencia de aprendizaje y que permite recoger evidencias para orientar la enseñanza, retroalimentar al estudiante, reconocer avances, identificar dificultades y reorientar oportunamente las estrategias pedagógicas. Su valor no reside en reemplazar la evaluación sumativa ni en negar la necesidad de certificar logros, sino en fortalecer la comprensión del proceso educativo mientras este se desarrolla. En consecuencia, la problemática central de esta investigación se ubica en la necesidad de develar cómo los docentes construyen significados sobre la evaluación formativa, qué saberes pedagógicos movilizan en sus prácticas, qué tensiones enfrentan frente a las exigencias institucionales y qué fundamentos teóricos pueden emerger a partir de sus experiencias en la educación primaria colombiana.

Esta comprensión resulta pertinente porque en el contexto escolar colombiano la evaluación ha estado históricamente asociada a la nota, la promoción y la certificación del rendimiento, lo que puede limitar su potencial pedagógico cuando se reduce a una función clasificatoria. No obstante, los enfoques pedagógicos contemporáneos demandan prácticas evaluativas más coherentes con la participación activa del estudiante, la construcción colectiva del aprendizaje, la atención a la diversidad, la autorregulación y la retroalimentación continua. Desde esta mirada, la evaluación formativa se convierte en un eje articulador entre enseñanza, aprendizaje y transformación de la práctica docente, en tanto permite comprender no solo cuánto aprende el estudiante, sino cómo aprende, qué apoyos requiere y qué decisiones debe tomar el docente para favorecer su desarrollo integral.

Por ello, el objeto de estudio no se limita a describir instrumentos o tipos de evaluación, sino que se orienta a generar fundamentos teóricos construidos desde la perspectiva de los docentes, en diálogo con los enfoques pedagógicos contemporáneos y con las condiciones concretas de las instituciones oficiales de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno. Esta orientación permite reconocer que las prácticas evaluativas no se producen de forma aislada, sino dentro de un entramado curricular, institucional y sociocultural que incide en la manera como

los docentes interpretan la evaluación, organizan sus estrategias, otorgan sentido a la retroalimentación y responden a las demandas del sistema educativo.

Por otra parte, es necesario comprender a profundidad los principios y estrategias que sustentan la evaluación formativa para aplicarlos adecuadamente en las distintas actividades y asignaturas. De lo contrario, se corre el riesgo de realizar una aplicación superficial o inconsistente, especialmente bajo la presión de obtener buenos resultados en pruebas estandarizadas o de cumplir con calificaciones sumativas.

Superar esta problemática requiere un esfuerzo por parte de los actores educativos, que son responsables de implementar la cultura de la evaluación centrada en el aprendizaje significativo, y no enfocada a las calificaciones y pruebas estandarizadas, de modo que se logre abordar las brechas existentes para potenciar la enseñanza aprendizaje de los estudiantes de primaria de forma plena a través de la evaluación formativa. Considerando los aspectos antes mencionados, los cuales son relevantes para la aplicación de la evaluación formativa de manera significativa, desde los enfoques pedagógicos contemporáneos en la educación primaria de Colombia, se considera pertinente plantear las siguientes interrogantes, que guiaran el desarrollo y ejecución de la presente investigación:

¿Cómo generar fundamentos teóricos para la evaluación formativa que integren la perspectiva de los docentes y los enfoques pedagógicos contemporáneos en el contexto de las instituciones de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno-Colombia?

¿Cuáles son las concepciones y saberes pedagógicos que poseen los docentes sobre los fundamentos teóricos de la evaluación formativa, en la educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno-Colombia?

¿Qué significados le otorgan los docentes a su práctica de evaluación formativa dentro de su realidad en la educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno-Colombia?

¿De qué manera las estrategias pedagógicas que emergen de la praxis docente se corresponden con los principios de los enfoques pedagógicos contemporáneos?

¿Qué elementos conceptuales y hallazgos emergentes permiten la configuración de fundamentos teóricos para la evaluación formativa desde la perspectiva docente sustentado en los enfoques pedagógicos contemporáneos en las instituciones de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno-Colombia?

Propósitos de investigación

Propósito general

Generar fundamentos teóricos para la evaluación formativa desde la perspectiva de los docentes, sustentados en los enfoques pedagógicos contemporáneos en instituciones de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno, Colombia.

Propósitos específicos

Interpretar las concepciones y saberes pedagógicos que poseen los docentes sobre la evaluación formativa en el contexto de la educación primaria.

Develar los significados que los docentes otorgan a su práctica de evaluación formativa dentro de la realidad educativa de las instituciones de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno, Colombia.

Caracterizar las estrategias pedagógicas que emergen de la praxis docente para la evaluación formativa, contrastándolas con los principios de los enfoques pedagógicos contemporáneos en el contexto de la educación primaria.

Construir fundamentos teóricos para la evaluación formativa a partir de los elementos conceptuales y hallazgos emergentes de las perspectivas docentes, sustentados en los enfoques pedagógicos contemporáneos en instituciones de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno, Colombia.

Justificación e importancia de la investigación

La presente investigación se justifica por la necesidad de comprender y fundamentar la evaluación formativa como un proceso pedagógico situado, orientado al mejoramiento continuo del aprendizaje y no únicamente como un mecanismo de medición, registro o certificación de resultados. En el contexto de la educación primaria colombiana, esta necesidad adquiere especial relevancia debido a la permanencia de prácticas evaluativas centradas en la calificación, la acumulación de evidencias y el control del rendimiento, las cuales pueden limitar la función pedagógica de la evaluación cuando no se articulan con procesos de retroalimentación, autorregulación y toma de decisiones docentes durante la experiencia de aprendizaje.

Desde el punto de vista científico, la investigación aporta a la comprensión de la evaluación formativa desde la perspectiva de los docentes, reconociendo que sus concepciones, saberes y prácticas constituyen una fuente fundamental para generar fundamentos teóricos pertinentes al contexto escolar. En este sentido, el estudio no se limita a describir tipos de evaluación o instrumentos aplicados en el aula, sino que busca interpretar los significados que los docentes atribuyen a la evaluación formativa, las tensiones que experimentan frente a las exigencias institucionales y las estrategias pedagógicas que emergen de su praxis. Esta orientación permite producir conocimiento situado sobre un fenómeno educativo complejo, en el que convergen dimensiones pedagógicas, curriculares, institucionales y socioculturales.

La relevancia teórica radica en la posibilidad de fortalecer la discusión conceptual sobre la evaluación de los aprendizajes, especialmente en lo referente a la distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa. Esta diferenciación resulta esencial, porque la evaluación formativa no se reduce a evaluar con mayor frecuencia ni a registrar actividades durante el proceso, sino que implica utilizar evidencias para retroalimentar, reorientar la enseñanza, favorecer la participación del estudiante y mejorar progresivamente el aprendizaje. Por su parte, la evaluación sumativa cumple una función de cierre, constatación o certificación de logros alcanzados. En consecuencia, clarificar esta distinción permite evitar confusiones conceptuales y

fortalecer una cultura evaluativa coherente con los enfoques pedagógicos contemporáneos.

Asimismo, el estudio encuentra sustento en los planteamientos actuales de la IV Generación que conciben la evaluación como una práctica vinculada con la experiencia educativa, la construcción colectiva del aprendizaje y la interacción entre los actores del aula. En esta dirección, Fuguet Smith (2025) advierte que uno de los problemas persistentes en la evaluación educativa consiste en la sobrevaloración o comprensión errada de la evaluación formativa y en la reducción de la evaluación sumativa a una función meramente administrativa. Por ello, esta investigación resulta pertinente, pues busca generar fundamentos teóricos que permitan interpretar la evaluación formativa desde su sentido procesual, dialógico, reflexivo y orientador, sin desconocer la función que cumple la evaluación sumativa dentro del sistema escolar,

De esta manera, la evaluación formativa se concibe como un proceso cíclico y recurrente, complementario a la evaluación sumativa, cuya función no se limita a la certificación de logros, sino que contribuye a retroalimentar, reorientar y mejorar continuamente la experiencia educativa, fortaleciendo la cultura evaluativa y promoviendo prácticas pedagógicas inclusivas y sensibles a la diversidad del estudiantado.

Desde la perspectiva metodológica, la investigación se justifica porque asume el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método de teoría fundamentada como vías pertinentes para comprender las experiencias, concepciones y prácticas evaluativas de los docentes. El uso del método de comparación constante permitió establecer relaciones entre los testimonios, las observaciones y las categorías emergentes, favoreciendo una construcción teórica derivada del contacto directo con la realidad educativa estudiada. De esta manera, el diseño metodológico respondió a la naturaleza del objeto de estudio, en tanto la evaluación formativa fue abordada como una práctica social, pedagógica y contextualizada, más que como un procedimiento técnico aislado.

En cuanto a la relevancia práctica, los aportes de la investigación pueden contribuir al fortalecimiento de las prácticas evaluativas en las instituciones oficiales de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno, Colombia. Los fundamentos teóricos generados ofrecen criterios para que los docentes puedan revisar sus formas de evaluar, diferenciar con mayor claridad los propósitos formativos y sumativos de la evaluación, diversificar las estrategias de valoración, fortalecer la retroalimentación y promover procesos de autoevaluación y coevaluación. De igual manera, los resultados pueden orientar la reflexión institucional sobre la coherencia entre la evaluación, el currículo, los enfoques pedagógicos contemporáneos y el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes.

La investigación también posee pertinencia social, debido a que la evaluación formativa puede favorecer prácticas pedagógicas más inclusivas, equitativas y sensibles a las condiciones reales de los estudiantes de educación primaria. En contextos escolares caracterizados por desigualdades sociales, diversidad cultural, limitaciones tecnológicas, dificultades de acompañamiento familiar y ritmos heterogéneos de aprendizaje, la evaluación no puede reducirse a la calificación final. Por el contrario, debe constituirse en una oportunidad para reconocer avances, identificar necesidades, ajustar estrategias, ofrecer apoyo oportuno y promover la participación activa del estudiante en su proceso formativo. Así, la evaluación formativa se convierte en un recurso pedagógico para mejorar la calidad educativa y favorecer el desarrollo integral.

En el plano institucional, el estudio se articula con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, especialmente con la necesidad de consolidar procesos evaluativos coherentes con el desarrollo de competencias, la valoración integral y el mejoramiento permanente de los aprendizajes. En esta línea, el Decreto 1290 de 2009 (MEN, 2009b) y las orientaciones sobre evaluación de los aprendizajes invitan a las instituciones educativas a definir criterios, estrategias de valoración, procesos de seguimiento y acciones de apoyo que permitan comprender la evaluación como parte del proceso pedagógico. Por ello, los fundamentos teóricos derivados de esta investigación pueden aportar a la revisión y fortalecimiento de los

sistemas institucionales de evaluación, particularmente en el nivel de educación básica primaria.

De igual manera, la investigación se relaciona con los propósitos del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (Ministerio de Educación Nacional, 2017), en cuanto este plantea la necesidad de promover una educación de calidad, pertinente, inclusiva e innovadora, orientada al desarrollo humano integral. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa se vincula con la transformación de las prácticas pedagógicas, la innovación en el aula, la atención a la diversidad y la construcción de experiencias educativas centradas en el aprendizaje. En consecuencia, el estudio no solo responde a una necesidad académica, sino también a una demanda del sistema educativo colombiano en torno al fortalecimiento de prácticas evaluativas más coherentes con los retos actuales de la educación primaria.

En correspondencia con estas directrices y en el ámbito de la filiación institucional, la presente investigación se adscribe al Centro de Investigación, Desarrollo y Experiencia en la Praxis Docente y se articula formalmente con la Línea de Investigación: Diseño, aplicación, evaluación y realimentación de estrategias pedagógicas y andragógicas Esta vinculación se evidencia en el hecho de que el estudio aborda la evaluación formativa como un componente esencial de la praxis docente y como un proceso que permite diseñar, aplicar, valorar y retroalimentar estrategias pedagógicas orientadas al mejoramiento del aprendizaje. Desde esta línea, la investigación aporta fundamentos teóricos para comprender cómo los docentes configuran sus prácticas evaluativas, cómo interpretan la retroalimentación, qué estrategias utilizan para acompañar el proceso formativo y de qué manera dichas acciones pueden articularse con enfoques pedagógicos contemporáneos. Por tanto, el estudio contribuye directamente al fortalecimiento de una cultura evaluativa centrada en la reflexión, la mejora continua y la transformación de las prácticas pedagógicas.

Finalmente, la importancia de esta investigación radica en que permite generar una comprensión más profunda de la evaluación formativa en instituciones de educación primaria colombiana, desde la voz de los docentes y desde las condiciones

reales en que se desarrolla la práctica educativa. Sus aportes buscan favorecer una evaluación menos centrada en la sanción, el control o la simple certificación, y más orientada al acompañamiento, la retroalimentación, la construcción colectiva del aprendizaje y la toma de decisiones pedagógicas oportunas. De esta manera, la investigación ofrece fundamentos teóricos pertinentes para repensar la evaluación como una práctica transformadora, contextualizada y coherente con los enfoques pedagógicos contemporáneos.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

En este capítulo se desarrolla el sustento teórico y conceptual de la estructura temática de la investigación, conformado por los antecedentes nacionales e internacionales, las bases teóricas relacionadas con la evaluación formativa, las prácticas docentes, estrategias de evaluación formativa y los enfoques pedagógicos contemporáneos asociados a la educación primaria, con el propósito de fundamentar de manera crítica la pertinencia y relevancia de la presente investigación.

Antecedentes Nacionales e Internacionales

En este apartado se recopilan investigaciones previas nacionales e internacionales, donde se indaga sobre las tendencias metodológicas, los hallazgos empíricos, las recomendaciones y las brechas de conocimiento que persisten con respecto a la evaluación formativa y los enfoques pedagógicos contemporáneos. Al contrastar las perspectivas de diversos autores, se pretende situar la presente investigación en el diálogo científico actual, demostrando la vigencia y la pertinencia de la temática en el contexto de la educación primaria colombiana.

Entre las tesis doctorales de índole nacional que sustentaron la investigación, se consideraron los trabajos de Quintana Acosta (2024), Parra Rodríguez (2024) y Trejos Pinzón (2024), las cuales se relacionan con la evaluación formativa, enfoques pedagógicos contemporáneos y estrategias humanizadoras que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico entre otros aspectos, las cuales se describen a continuación y se establece la relación con la temática de estudio.

En Venezuela, Quintana Acosta (2024) realizó una tesis doctoral titulada: “La evaluación a través del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE): un camino para la productividad académica”, cuyo propósito general fue 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 de las instituciones oficiales del Municipio de Magangué, Bolívar-Colombia. Metodológicamente aplicó el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y método hermenéutico. La muestra estuvo conformada por docentes y estudiantes pertenecientes a las tres Instituciones Educativas. Los principales hallazgos denotaron la utilización de los procesos evaluativos alejados de los SIEE, aplicación pertinente respecto de los tipos de evaluación, qué atiende los ritmos de aprendizajes, la necesidad de acompañamiento de la Secretaría de Educación y la renovación de los contenidos de inglés. Concluyó que la práctica evaluativa ha tomado un rumbo diferente, distanciada de la normatividad y recomienda el fortalecimiento de los SIEE, ajustados a los contextos institucionales, el seguimiento a su aplicabilidad, la formación continua del docente y la valoración integral del educando.

La investigación realizada por Quintana Acosta (2024) resalta la importancia de fundamentar propuestas en insumos normativos, en su caso a partir de los lineamientos emanados por el Ministerio de Educación de Colombia, los cuales le sirvieron como base para generar orientaciones teóricas dirigidas a fortalecer las prácticas evaluativas. Su aporte se centra en mostrar cómo los docentes enfrentan problemáticas comunes en los procesos de evaluación y cómo, a partir de ese análisis, es posible construir alternativas que contribuyan a mejorar la eficiencia y la pertinencia de dichas prácticas. Esta perspectiva resulta afín al propósito de la presente investigación, en tanto ambas coinciden en la necesidad de generar fundamentos que orienten a los docentes hacia la evaluación formativa y contextualizada.

Por otro lado, Parra Rodríguez (2024) llevó a cabo su tesis doctoral titulada: “La evaluación del aprendizaje fundamentada en enfoques pedagógicos contemporáneos”. Dicha investigación tuvo como propósito principal diagnosticar y proponer mejoras para el sistema institucional de evaluación de los y las estudiantes, indagando por los enfoques pedagógicos contemporáneos que contribuyan a la formación integral del estudiantado. Desde el punto de vista metodológico empleó el enfoque mixto (cualitativo/cuantitativo), la muestra estuvo integrada por docentes, directivos y padres

de familia. Entre los principales hallazgos afirma que el sistema institucional de evaluación requiere ser mejorado para favorecer su equidad y transparencia. Se hallaron fortalezas como la evaluación formativa o la promoción de la autoevaluación y de la coevaluación, pero también se encontraron debilidades que tienen que ver con un escaso nivel de diversidad en las técnicas e instrumentos de evaluación y con la escasez de recursos tecnológicos.

El antecedente citado es de gran interés, puesto que, se relaciona con la temática objeto de estudio, evaluación formativa y enfoques pedagógicos contemporáneos. Su principal aporte radica en que pone de manifiesto la necesidad de generar propuestas teóricas que orienten a los docentes en la elaboración de prácticas que promuevan procesos de evaluación más ajustados y reflexivos. Por consiguiente, los resultados obtenidos por Parra constituyen un soporte conceptual que respalda la pertinencia de este trabajo, puesto que coincide en la búsqueda de una fundamentación que ayude a mejorar la calidad de la enseñanza y, por ende, la calidad del aprendizaje en la educación primaria.

Otro de los antecedentes vinculados con la presente investigación es la tesis doctoral de Trejos Pinzón (2024), titulada “La evaluación formativa como estrategia para humanizar, asegurar la comprensión y generar pensamiento crítico, creativo y ético”, planteó como propósito general explorar y contrastar las tendencias de evaluación aplicadas a estudiantes de 3º de educación básica primaria y 8º de educación básica secundaria en la Institución Educativa Santa Elena, situada en la zona rural del municipio de Quinchía, departamento de Risaralda, República de Colombia, durante los años 2021, 2022 y 2023. A partir de esta exploración, se desarrolló una propuesta de intervención pedagógica que integró estrategias innovadoras de evaluación formativa, enfocadas en el fomento del pensamiento crítico, creativo y ético. Para abordar este propósito empleó un enfoque mixto desde el método de Investigación Acción (IA), utilizando las técnicas de indagación como la observación participante, pruebas escritas, talleres y encuestas. La muestra estuvo conformada por 5 docentes de grado tercero de básica primaria y dos docentes de grado octavo (nivel básico secundaria).

Entre los resultados obtuvo que las prácticas evaluativas predominantes eran descontextualizadas, estandarizadas, memorísticas y poco didácticas, lo que limitaba la humanización y el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y ético en los estudiantes. Igualmente, se identificó la ausencia de la evaluación como proceso continuo y formativo. La propuesta de mejora se refería a transformar el SIEE institucional hacia una evaluación reflexiva, dialógica y transformadora. En definitiva, plantea que la evaluación escolar debe entenderse como un proceso permanente que contribuya a la formación integral, entendiendo al estudiante como sujeto activo de su aprendizaje. Entre las recomendaciones sugiere diversificar las prácticas pedagógicas sobre la base de principios éticos, democráticos y dialógicos; favorecer la metaevaluación; diversificar los instrumentos; así como articular la evaluación al contexto sociocultural del estudiante.

La tesis de Trejos es relevante para la presente investigación porque establece la evaluación formativa como una estrategia pedagógica que supera la medición de resultados y valora el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y ético en los estudiantes de educación básica, constituyendo así, un marco de referencia que confirma la pertinencia de abordar la evaluación formativa como un proceso transformador. No obstante, si bien Trejos centra el estudio en la función pedagógica de la evaluación enfocada en potenciar las competencias cognitivas y éticas a partir de ellas, el presente trabajo pretende superar esto para construir unos fundamentos teóricos y prácticos que, desde el punto de vista de los enfoques pedagógicos contemporáneos, orienten la labor de los docentes de básica primaria hacia la construcción de sistemas de evaluación contextualizados, coherentes y sostenibles en las instituciones educativas.

Así mismo, se consultaron también tesis doctorales de índole internacional como la de Suescun Ortega (2023), Silva Escalante (2023), Ruminot Vergara (2024) y Saavedra Cuellar (2023), que sustentan teóricamente la relevancia de la presente investigación en el contexto de básica primaria.

Por su parte, Suescun Ortega (2023), en Venezuela, presentó la tesis doctoral *Fundamentos teóricos sobre la evaluación de los aprendizajes en el proceso didáctico de educación primaria*. El propósito general fue generar fundamentos teóricos sobre la evaluación de los aprendizajes en el proceso didáctico de educación primaria en la Unidad Educativa Simón Bolívar, La Cuchilla, municipio Córdoba, estado Táchira (p. 9). Metodológicamente, se adscribió al paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método fenomenológico; participaron seis docentes de aula. Entre los principales hallazgos, el estudio reporta que el proceso evaluativo se encontraba en su génesis y mostraba una referencia notable hacia la obtención de resultados, con uso recurrente de técnicas como exámenes, mapas conceptuales y mapas mentales, así como la permanencia de instrumentos de seguimiento; adicionalmente, se detectó frecuencia de procedimientos para recopilar información al culminar contenidos y durante clases participativas (p. 9). En términos de aporte, la investigación produjo una teorización integradora, expresada en fundamentos teóricos sobre la evaluación de los aprendizajes en educación primaria, construidos a partir de los testimonios obtenidos (p. 9).

En lo concerniente a los contenidos sobre evaluación, el antecedente de Suescun Ortega (2023) evidenció la participación activa del profesorado en el diseño de estrategias innovadoras y creativas para la evaluación, en las que prevaleció la variedad y se sustituyeron pruebas individuales por actividades más cooperativas, lo cual permitió visibilizar de manera más clara los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Estos hallazgos constituyen un insumo relevante para la presente investigación, en la medida en que muestran cómo la evaluación formativa puede potenciar el trabajo colaborativo y la construcción colectiva del conocimiento.

Por su parte, en Perú, Silva Escalante (2023), desarrolló una tesis doctoral titulada “Prácticas de evaluación formativa en instituciones educativas primarias estatales del distrito de Baños del Inca en Cajamarca, 2022”, cuyo propósito fue analizar las características de la evaluación formativa en las instituciones estatales del distrito de Baños del Inca en Cajamarca a través del tipo de retroalimentación, procesos implementados e instrumentos que los docentes utilizan. Metodológicamente

empleo un enfoque cualitativo, el diseño fue estudio de caso y la información se obtuvo tomando como muestra a diez docentes a quienes les realizo una entrevista. Entre los resultados se muestra que los docentes utilizan la retroalimentación reflexiva y descriptiva y algunos de ellos la elemental, y es dada en cualquier momento de la sesión teniendo en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje, el docente es mediador y mantiene una comunicación asertiva y fluida con los estudiantes, además implementan la autoevaluación y heteroevaluación que son planificados y desarrollados en las sesiones. En sus conclusiones, el estudio señala que la evaluación formativa en Baños del Inca se caracteriza por la centralidad de la retroalimentación reflexiva y descriptiva, el rol mediador del docente y el uso de instrumentos como rúbricas, fichas de observación y escalas valorativas, que permiten verificar avances y dificultades del aprendizaje.

Esta investigación resulta significativa para el presente porque aborda dos descriptores similares: evaluación formativa y educación primaria. Esto permite establecer un diálogo académico enriquecedor entre ambas investigaciones.

En Chile, Ruminot Vergara (2024) publicó el artículo *Prácticas de evaluación de los aprendizajes: conocimiento y desafíos actuales de docentes de primaria*, cuyo propósito fue examinar el estado del conocimiento docente y los desafíos asociados a la evaluación formativa en educación primaria. Metodológicamente, desarrolló un estudio cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas aplicadas a diecisiete docentes de educación primaria. Entre los principales hallazgos, el estudio evidenció preocupación por repensar las prácticas evaluativas y, simultáneamente, la persistencia de enfoques tradicionales, asociada a carencias de formación y a la fuerte centralidad de la evaluación estandarizada. En sus conclusiones, plantea que fortalecer la formación docente y alinear las prácticas con criterios formativos resulta clave para que la retroalimentación y el uso de evidencias diversas orienten decisiones pedagógicas en el aula (Ruminot Vergara, 2024).

Este antecedente resulta pertinente porque evidencia, en un contexto latinoamericano, la tensión entre la evaluación formativa y la centralidad de la

evaluación estandarizada, y muestra que su implementación en primaria requiere condiciones institucionales (criterios compartidos y cultura de retroalimentación) y desarrollo profesional docente (formación específica para usar evidencias y retroalimentar).

Saavedra Cuellar (2023), en Perú, desarrolló la tesis *Evaluación formativa en el logro de competencias comunicativas y matemáticas en estudiantes de primaria en una institución educativa rural, 2023*, cuyo propósito fue determinar la incidencia de la evaluación formativa en las competencias comunicativas y matemáticas de estudiantes de primaria (V ciclo) en el contexto rural de Anchucaya (Huarochirí). Metodológicamente, siguió un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y alcance correlacional; trabajó con 46 estudiantes del quinto ciclo de primaria y utilizó como instrumentos un cuestionario con escala tipo Likert para valorar la evaluación formativa y para las variables competencias comunicativa y matemática utilizó dos pruebas respectivamente para cada área (matemática y comunicación). Entre los principales hallazgos, reportó una incidencia estadísticamente significativa de la evaluación formativa sobre ambas competencias, lo que respalda su contribución al logro de aprendizajes en contextos rurales con condiciones retadoras (Saavedra Cuellar, 2023).

Este antecedente aporta un referente empírico clave para la presente investigación, ya que permite relacionar la aplicación de estrategias formativas con el logro efectivo de competencias en entornos educativos con características rurales. En este sentido, facilita la comprensión de cómo la praxis docente y la retroalimentación estructurada potencian los aprendizajes de los educandos. Además, orienta la identificación de buenas prácticas pedagógicas que pueden ser adaptadas y fortalecidas en el marco de la evaluación formativa. Por tanto, este antecedente contribuye a sustentar teórica y metodológicamente la relevancia de explorar la evaluación formativa en contextos rurales para mejorar la calidad del aprendizaje.

Contextualización Teórica

La contextualización teórica de esta investigación se organiza a partir de una ruta conceptual que permite comprender la evaluación de los aprendizajes como una práctica pedagógica compleja, situada y vinculada con los enfoques pedagógicos contemporáneos. Para ello, primero se desarrollan los fundamentos, modelos y postulados de la evaluación educativa; posteriormente, se precisa la distinción entre evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y formadora; luego se abordan las estrategias pedagógicas formativas y su relación con la práctica docente; y, finalmente, se analizan los lineamientos nacionales e institucionales que orientan la evaluación en la educación primaria colombiana. Esta organización busca superar una presentación fragmentada de conceptos y ofrecer una secuencia argumentativa coherente con el propósito de generar fundamentos teóricos para la evaluación formativa desde la perspectiva docente.

Fundamentos, modelos y postulados de la evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes constituye una dimensión esencial del proceso educativo, porque permite comprender, valorar y orientar las relaciones entre enseñanza, aprendizaje, currículo, contexto y desarrollo integral del estudiante. En este sentido, no puede ser asumida únicamente como una acción instrumental destinada a medir resultados, asignar calificaciones o certificar desempeños, sino como una práctica pedagógica compleja que informa al docente, al estudiante y a la institución sobre el avance del proceso formativo. Desde esta perspectiva, evaluar implica recoger evidencias, interpretarlas, emitir juicios pedagógicos fundamentados y tomar decisiones orientadas al mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje.

Históricamente, la evaluación educativa ha transitado desde modelos centrados en la medición objetiva del rendimiento hacia perspectivas más comprensivas, participativas y formativas. En los primeros enfoques, la evaluación se asociaba con la verificación de resultados, el cumplimiento de objetivos previamente definidos y la clasificación del desempeño estudiantil. Esta orientación, vinculada con modelos técnico-instrumentales, otorgó prioridad a la prueba, al producto final y a la calificación como expresión visible del aprendizaje. Sin embargo, el desarrollo de las teorías

pedagógicas contemporáneas permitió reconocer que el aprendizaje no se agota en el resultado, sino que se construye progresivamente mediante experiencias, interacciones, errores, retroalimentaciones, mediaciones y procesos de autorregulación.

Dentro de este recorrido, los aportes de Scriven permitieron diferenciar funciones evaluativas según su finalidad, especialmente al distinguir entre evaluación formativa y evaluación sumativa. Esta distinción no debe entenderse como una oposición absoluta, sino como una diferenciación funcional. La evaluación formativa se orienta a mejorar el proceso mientras ocurre, mientras que la evaluación sumativa se dirige a valorar logros alcanzados al cierre de una unidad, período o experiencia educativa. Por tanto, ambas pueden coexistir dentro del sistema escolar, siempre que se comprendan sus finalidades, temporalidades y usos pedagógicos.

En esta misma línea, los modelos contemporáneos de evaluación han superado la idea de que evaluar equivale únicamente a medir. La evaluación puede entenderse como juicio profesional, proceso comunicativo, práctica reflexiva, construcción colectiva y herramienta para la toma de decisiones. Desde el enfoque interpretativo, la evaluación no se limita a producir datos, sino que permite comprender los significados que los actores otorgan a sus prácticas, las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje y las tensiones que emergen entre el currículo prescrito, las exigencias institucionales y la realidad del aula. Por ello, en la presente investigación la evaluación se asume como una práctica situada, atravesada por saberes docentes, condiciones escolares, experiencias de los estudiantes y demandas del sistema educativo.

Un primer postulado de la evaluación de los aprendizajes es su carácter pedagógico. La evaluación solo adquiere sentido educativo cuando permite mejorar la enseñanza y favorecer el aprendizaje. Por ello, no basta con aplicar instrumentos, registrar evidencias o asignar notas; se requiere que la información obtenida sea interpretada y utilizada para tomar decisiones oportunas. Este postulado implica que el docente debe preguntarse qué aprende el estudiante, cómo lo aprende, qué

dificultades enfrenta, qué apoyos requiere y qué ajustes deben realizarse en la mediación pedagógica.

Un segundo postulado corresponde al carácter procesual de la evaluación. El aprendizaje no ocurre de manera instantánea ni homogénea; se desarrolla gradualmente y depende de las condiciones cognitivas, sociales, afectivas y culturales de cada estudiante. En consecuencia, la evaluación debe acompañar el proceso, identificar avances parciales, reconocer errores como oportunidades de aprendizaje y ofrecer retroalimentación pertinente. Este postulado resulta especialmente importante en educación primaria, donde los estudiantes se encuentran en una etapa de consolidación de habilidades básicas, hábitos de estudio, autonomía, lenguaje, pensamiento lógico y socialización escolar.

Un tercer postulado se relaciona con la integralidad. Evaluar los aprendizajes no significa valorar únicamente contenidos conceptuales, sino también habilidades, procedimientos, actitudes, formas de participación, capacidad de argumentación, trabajo colaborativo, autonomía y disposición para aprender. Desde esta mirada, la evaluación debe ser coherente con los enfoques pedagógicos contemporáneos, en tanto estos promueven aprendizajes significativos, contextualizados, colaborativos y vinculados con la realidad del estudiante. La integralidad exige diversificar estrategias e instrumentos, evitando que una sola prueba o evidencia determine la totalidad del juicio evaluativo.

Un cuarto postulado es la contextualización. La evaluación no puede desvincularse del escenario escolar en que ocurre. Las condiciones institucionales, los recursos disponibles, la cultura evaluativa, el número de estudiantes, las características familiares, las necesidades educativas, el acceso a tecnologías y las orientaciones del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes inciden directamente en la forma como los docentes evalúan. Por ello, toda práctica evaluativa debe leerse en relación con el contexto y no como una acción aislada del docente.

Un quinto postulado corresponde a la participación. La evaluación contemporánea reconoce al estudiante como sujeto activo de su aprendizaje y no como

receptor pasivo de una calificación. En consecuencia, la autoevaluación, la coevaluación, la construcción compartida de criterios y la retroalimentación dialógica permiten que el estudiante comprenda qué se espera de él, cómo puede mejorar y qué responsabilidad tiene en su propio proceso formativo. Esta participación fortalece la autorregulación, la metacognición y la construcción colectiva del aprendizaje.

Un sexto postulado se vincula con la retroalimentación. La evaluación formativa depende de la calidad de la información que se devuelve al estudiante y de la posibilidad real de utilizarla para mejorar. Una retroalimentación efectiva no se limita a decir si una respuesta está bien o mal, sino que orienta, explica, pregunta, sugiere caminos y ayuda al estudiante a reconocer la distancia entre su desempeño actual y el desempeño esperado. Por tanto, la retroalimentación es un componente central de la evaluación de los aprendizajes y no una actividad secundaria o posterior.

Desde estos fundamentos, los modelos de evaluación de los aprendizajes pueden organizarse en tres grandes tendencias. La primera corresponde al modelo técnico o de medición, centrado en objetivos, pruebas, resultados y control del rendimiento. La segunda se relaciona con el modelo formativo, orientado al seguimiento del proceso, la retroalimentación y la mejora continua. La tercera se vincula con modelos constructivistas, interpretativos y participativos, en los que la evaluación se comprende como experiencia compartida, construcción de significado, negociación de significados donde se integran perspectivas y se destaca la realidad social del estudiante. La presente investigación se ubica principalmente en esta tercera tendencia, sin desconocer que en las instituciones escolares coexisten prácticas técnicas, formativas y sumativas.

En consecuencia, el marco referencial de esta investigación asume que la evaluación de los aprendizajes debe comprenderse como una práctica pedagógica, ética, situada y transformadora. Su finalidad no se reduce a constatar resultados, sino que implica orientar procesos, comprender realidades, fortalecer la mediación docente y generar condiciones para que los estudiantes avancen en su formación integral. Esta concepción permite fundamentar el estudio de la evaluación formativa desde la

perspectiva docente y, al mismo tiempo, analizar críticamente las tensiones que aparecen cuando dicha evaluación se confunde con registro, control, calificación o simple acumulación de evidencias.

Distinción conceptual entre evaluación formativa, evaluación sumativa y evaluación formadora

La distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa constituye un eje central para comprender la evaluación de los aprendizajes en el contexto de la educación primaria. Esta diferenciación resulta necesaria porque, en la práctica escolar, ambos conceptos suelen emplearse de manera imprecisa, generando confusiones que afectan la planificación, la aplicación de instrumentos, la retroalimentación y la toma de decisiones pedagógicas. En muchos casos, se denomina evaluación formativa a cualquier actividad realizada durante el proceso, aunque dicha actividad termine orientada principalmente a registrar, controlar o acumular notas. Por ello, se requiere aclarar que lo formativo no depende únicamente del momento en que se evalúa, sino del uso pedagógico que se hace de la información obtenida.

La evaluación formativa se comprende como un proceso continuo, reflexivo y orientador que se desarrolla durante la experiencia de aprendizaje. Su finalidad principal es recoger evidencias para comprender cómo aprende el estudiante, qué dificultades presenta, qué avances logra y qué decisiones debe tomar el docente para reorientar la enseñanza. En este sentido, la evaluación formativa no equivale simplemente a realizar pruebas frecuentes, revisar cuadernos, asignar actividades o llevar registros permanentes; estas acciones solo adquieren carácter formativo cuando permiten retroalimentar, ajustar estrategias, acompañar al estudiante y favorecer su autorregulación. Por tanto, la evaluación formativa se define por su función pedagógica y no por la cantidad de instrumentos aplicados.

La evaluación sumativa, por su parte, cumple una función de cierre, constatación o certificación de los aprendizajes alcanzados en un momento determinado. Generalmente se aplica al finalizar una unidad, proyecto, período académico o ciclo formativo, y permite valorar el nivel de logro frente a criterios

previamente establecidos. Su resultado suele expresarse mediante una calificación, nivel de desempeño, juicio final o reporte institucional. Esta evaluación no debe ser entendida como negativa en sí misma, pues cumple una función necesaria dentro del sistema educativo; sin embargo, se convierte en problemática cuando desplaza la retroalimentación, reduce el aprendizaje a una nota o se presenta como la única forma válida de valorar el desempeño del estudiante.

Desde los aportes de Fuguet Smith (2025), la discusión sobre evaluación formativa y sumativa exige revisar la forma como se han traducido, interpretado y utilizado estos términos en el discurso pedagógico. El autor advierte que una comprensión reducida de lo formativo y de lo sumativo puede generar distorsiones conceptuales, especialmente cuando se entiende la evaluación formativa como cualquier acción desarrollada durante el proceso y la sumativa como una simple calificación final. Desde esta perspectiva, lo formativo se relaciona con la posibilidad de generar reacciones, reflexiones, ajustes y construcción colectiva durante la experiencia educativa; mientras que lo sumativo permite observar el dominio alcanzado, documentar avances y ofrecer información de cierre sobre el aprendizaje.

En este sentido, la evaluación formativa posee una naturaleza procesual, dialógica y reactiva. Es procesual porque acompaña el aprendizaje mientras ocurre; dialógica porque implica comunicación entre docente y estudiante; y reactiva porque permite responder a las situaciones que emergen en el aula. Evaluar formativamente supone reconocer que la enseñanza no se desarrolla de manera lineal ni totalmente preordenada, pues en el aula aparecen dudas, errores, interpretaciones, silencios, respuestas inesperadas y ritmos diferentes de aprendizaje. Estos elementos no deben ser vistos como obstáculos, sino como información pedagógica que permite comprender mejor el proceso y tomar decisiones oportunas.

La evaluación sumativa, en cambio, posee una naturaleza conclusiva, documentativa y certificadora. Su aporte consiste en establecer una valoración global del aprendizaje alcanzado, organizar información para reportes institucionales y sustentar decisiones de promoción o acreditación. No obstante, esta evaluación

también puede integrarse de manera coherente al proceso formativo cuando sus resultados son analizados pedagógicamente y utilizados para mejorar la enseñanza. En otras palabras, la evaluación sumativa no tiene que estar separada de la mejora, pero su finalidad primaria no es acompañar el proceso mientras ocurre, sino valorar el resultado alcanzado en un momento de cierre.

La evaluación formadora, por su parte, profundiza la dimensión activa del estudiante dentro del proceso evaluativo. Mientras la evaluación formativa suele estar mediada por la acción del docente que observa, orienta y retroalimenta, la evaluación formadora busca que el estudiante se apropie de los criterios, valore su propio desempeño, reconozca sus errores, tome decisiones y regule su aprendizaje. En este sentido, la evaluación formadora se relaciona con la autoevaluación, la coevaluación, la metacognición y la responsabilidad progresiva del estudiante frente a su proceso formativo. Su propósito es formar sujetos capaces de comprender cómo aprenden y cómo pueden mejorar.

La diferencia entre estos tres enfoques puede sintetizarse de la siguiente manera:

Tipo de evaluación | Finalidad principal | Momento predominante | Uso de la información | Riesgo cuando se aplica de forma reducida
Evaluación formativa | Mejorar el aprendizaje durante el proceso | Durante la enseñanza y el aprendizaje | Retroalimentar, ajustar estrategias, acompañar y reorientar | Confundirla con acumulación de actividades, revisión de tareas o notas parciales. Evaluación sumativa | Valorar o certificar logros alcanzados | Al cierre de una unidad, período o proceso | Calificar, reportar, certificar y tomar decisiones institucionales | Reducir el aprendizaje a una nota o privilegiar solo el producto final
Evaluación formadora | Favorecer la autorregulación del estudiante | Durante todo el proceso | Promover autoevaluación, coevaluación, metacognición y autonomía | Convertirla en un requisito formal sin verdadera reflexión del estudiante.

La precisión conceptual anterior resulta fundamental para esta investigación, porque permite analizar críticamente las concepciones docentes sobre la evaluación

formativa. Cuando los docentes asocian lo formativo con “hacer seguimiento”, “revisar cuadernos”, “poner pruebas cortas” o “recoger evidencias”, es necesario determinar si esas acciones realmente conducen a la retroalimentación y mejora del aprendizaje, o si funcionan como mecanismos de control, registro o calificación acumulada. De igual modo, cuando se afirma que una evaluación es formativa por desarrollarse durante el proceso, debe examinarse si produce decisiones pedagógicas oportunas o si simplemente alimenta el sistema de notas.

Por consiguiente, la evaluación formativa no puede ser comprendida como lo contrario absoluto de la evaluación sumativa. Ambas cumplen funciones diferentes dentro del proceso educativo. Lo problemático surge cuando se confunden sus propósitos o cuando la lógica sumativa domina todo el proceso bajo el nombre de evaluación formativa. En estos casos, la evaluación pierde su potencial pedagógico y se convierte en una práctica de verificación permanente, centrada en evidencias reportables y no en la transformación del aprendizaje.

En el contexto de la educación primaria colombiana, esta distinción adquiere especial importancia porque los docentes deben responder simultáneamente a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y a las exigencias institucionales de reporte, promoción y calificación. Por ello, una evaluación coherente con enfoques pedagógicos contemporáneos debe integrar la función formativa, sumativa y formadora sin confundirlas. Esto implica planificar la evaluación desde criterios claros, diversificar evidencias, retroalimentar durante el proceso, permitir la participación del estudiante y utilizar los resultados finales como insumo para la mejora continua.

Desde esta perspectiva, la presente investigación asume que la evaluación formativa es una práctica orientada a la mejora del aprendizaje durante su desarrollo; la evaluación sumativa es una práctica orientada a valorar logros alcanzados y documentar resultados; y la evaluación formadora es una práctica orientada a fortalecer la autorregulación del estudiante. Esta distinción conceptual permite interpretar con mayor rigor los discursos docentes, identificar posibles concepciones parciales o

erradas y construir fundamentos teóricos pertinentes para transformar las prácticas evaluativas en instituciones de educación primaria.

Estado del Arte del Concepto Evaluación

Hoy en día, la evaluación debe concebirse como un proceso continuo, sistemático, integral y pedagógico que, a partir de evidencias sobre los aprendizajes del estudiantado, permite al docente emitir juicios profesionales con responsabilidad, objetividad y transparencia. En este sentido, la evaluación considera las necesidades iniciales, los avances durante el proceso, la retroalimentación pertinente para informar qué se está haciendo bien y qué requiere refuerzo y la verificación de los logros al cierre. De este modo, no se reduce a una calificación sustentada en un único criterio, sino que valora el proceso recorrido para alcanzar las metas de aprendizaje.

El origen de la palabra evaluación se originó en el siglo XVI, con fines económicos para dar valor en los comercios a la mercancía o a los bienes. En el siglo XIX, época de la Revolución industrial, se aplicó para medir procesos de producción, rendimiento y eficiencia de la producción en las industrias. A partir del siglo XX, fue que el termino evaluación, trascendió hacia los ámbitos sociales y educativos refiriéndose a la valoración de acciones, personas y procesos como parte del desempeño humano de manera integral. Al respecto autores como Pérez Porto y Gardey (2021), destacan la etimología del concepto de evaluación como:

> "…evaluación se refiere a la acción y a la consecuencia de evaluar, un verbo cuya etimología se remonta al francés *évaluer* que significa "determinar el valor de algo", y a su vez del francés antiguo *value* que significa "valor", y desciende del latín *valeō* o *valēre* cuyo significado es "ser fuerte, tener valor", y de la raíz indoeuropea *wal* cuyo significado es "ser fuerte" (Pérez Porto y Gardey, 2021, p. 45).

En resumen, la etimología de la palabra evaluación remite a acciones como valorar, apreciar o calcular la importancia de un asunto (Pérez Porto y Gardey, 2021). Por su parte, la Real Academia Española (RAE, s. f.-c) define la evaluación como la acción y efecto de evaluar. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009a), la evaluación implica recoger e interpretar información para orientar decisiones

pedagógicas, mientras que Santos Guerra (2005) la concibe como un camino para aprender y mejorar la práctica.

Tomando en cuenta los conceptos y definiciones anteriores, descritos por diferentes autores, en esta investigación se asume la evaluación como un proceso sistemático, ético y contextualizado de obtención y análisis de evidencias que permite emitir juicios fundamentados y tomar decisiones de mejora sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en básica primaria. Esta definición enlaza con los tipos y modalidades que se desarrollan a continuación: diagnóstica, formativa y sumativa, auténtica, por competencias, autoevaluación y coevaluación. Todas ellas se articulan para asegurar progresos visibles y retroalimentación oportuna.

Desde una perspectiva crítica, Foucault (2002) permite comprender que el examen escolar no constituye una operación neutral, pues articula observación, comparación y normalización. Cuando la evaluación se utiliza principalmente para clasificar, vigilar conductas o fijar identidades de éxito y fracaso, puede transformarse en un mecanismo de sanción normalizadora. Este planteamiento no niega la función pedagógica de evaluar; advierte que, para sostener un sentido formativo, los criterios deben ser transparentes, la retroalimentación debe orientar la mejora y la autoridad docente debe ejercerse como mediación pedagógica, no como castigo.

Tipos de evaluación en los Contextos Educativos

Como se señaló anteriormente, a partir del siglo XX la evaluación comenzó a consolidarse en los contextos sociales y educativos como un proceso orientado a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Desde entonces, uno de los principales desafíos del sistema educativo ha sido definir y aplicar procedimientos evaluativos que contribuyan efectivamente al logro de aprendizajes de calidad. En este sentido, las prácticas de evaluación que adoptan los docentes influyen de manera decisiva en la orientación curricular, en la selección de contenidos, en las estrategias didácticas y en la filosofía pedagógica que sustenta el proceso educativo.

En el ámbito educativo, existen diversas formas de evaluar los aprendizajes, y la selección de una u otra depende de las concepciones pedagógicas del docente, de los propósitos formativos que se persigan y del momento del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se aplique la evaluación. Tradicionalmente, han predominado enfoques centrados en la medición de resultados; sin embargo, las tendencias contemporáneas enfatizan modalidades evaluativas orientadas al proceso, la retroalimentación y la mejora continua.

Desde esta perspectiva, Cabra Torres (2008) sostiene que la calidad de la evaluación no depende únicamente de los resultados, sino también de la legitimidad del proceso, la claridad de la información, las garantías procedimentales y la retroalimentación ofrecida al estudiante.

> En consecuencia, la evaluación formativa debe analizarse como un sistema de prácticas de aula en el que los criterios, las metodologías, el contexto y la comunicación de resultados orientan la mejora del aprendizaje (Cabra Torres, 2008, p 12).

Esta postura permite comprender la evaluación como un sistema integrado de acciones pedagógicas que orientan el aprendizaje y no únicamente como un mecanismo de calificación, lo que da sustento teórico a la diversidad de modalidades evaluativas presentes en el ámbito educativo.

En consecuencia, en los sistemas educativos se reconocen distintos tipos de evaluación que cumplen funciones complementarias. Entre los más utilizados se encuentran la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de las cuales se derivan prácticas como la autoevaluación y la coevaluación. Cada tipo responde a propósitos específicos y se aplica en momentos diferentes del proceso educativo; por ello, el docente debe conocer sus características para emplearlos de manera pertinente y coherente con los propósitos de aprendizaje. A continuación, se describen los principales tipos de evaluación utilizados para valorar los aprendizajes en la educación básica primaria.

En este punto se definen los diferentes tipos de evaluación a partir de los aportes de Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002), quienes enfatizan la

importancia de utilizar estrategias docentes para construir el aprendizaje significativo. Desde esta posición se indican diferentes tipos de evaluación que son necesarias para sostener el proceso educativo. A continuación, se identifican los tipos de evaluación, su evaluador y sus finalidades (ver tabla 1).

Tabla 1

Tipos de evaluación

Tipos de evaluación	Sujeto evaluador	Finalidad
Diagnóstica	Docente	Se realiza al inicio de un curso, unidad o secuencia didáctica; su propósito es identificar conocimientos previos, necesidades, fortalezas y áreas de apoyo del estudiantado.
Formativa	Docente y estudiante	Implica el seguimiento continuo del aprendizaje durante el proceso de enseñanza; aporta evidencias para retroalimentar, ajustar estrategias y mejorar el desempeño.
Sumativa	Docente	Se aplica al cierre de un período (unidad, trimestre, proyecto); busca valorar el nivel de logro alcanzado y, según el sistema escolar, certificar o acreditar resultados.
Auténtica	Docente y estudiante	Se centra en desempeños en situaciones reales o simuladas, vinculadas con contextos significativos; valora la aplicación de saberes en tareas relevantes.
Por competencias	Docente y estudiante	Valora la movilización integrada de conocimientos, habilidades y actitudes para resolver situaciones; supera la memorización al enfocarse en desempeño.
Participativa	Docente, estudiante y pares	Involucra a varios actores del proceso evaluativo; promueve corresponsabilidad, reflexión y metacognición mediante retroalimentación y valoración compartida.
Autoevaluación	Estudiante	Favorece que el estudiante valore su propio desempeño con criterios, reconozca avances y establezca acciones de mejora; fortalece la autorregulación.
Coevaluación	Pares (estudiantes)	Permite que los estudiantes valoren el trabajo de sus compañeros con criterios acordados; desarrolla análisis, comunicación y retroalimentación constructiva.
Heteroevaluación	Docente u otro agente externo	Valoración realizada por una persona distinta al estudiante (usualmente el docente); orienta decisiones pedagógicas y administrativas con base en criterios.

Nota. Adaptado de Parra Rodríguez (2024), quien retoma a Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002).

Evaluación Diagnóstica

La evaluación diagnóstica se lleva a cabo al inicio del proceso formativo, y se centra en descubrir los conocimientos previos, habilidades y competencias de los alumnos. Este tipo de evaluación es importante, pues, como señalan Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002), resulta esencial para conocer el punto de partida de los alumnos y ajustar la planificación educativa en función de sus necesidades. La

evaluación diagnóstica resulta muy útil para que el profesor pueda conocer las fortalezas y debilidades de sus alumnos, lo cual le permite adecuar las actividades y recurrir a estrategias pedagógicas más efectivas. De este modo, la evaluación diagnóstica no solo identifica lo que cada alumno ya sabe, sino que además resulta una buena fuente de información respecto a cómo hay que introducir cada uno de los contenidos para hacerlo de forma que sean accesibles y pertinentes para cada grupo.

La evaluación diagnóstica, además, tal y como se refleja en el documento del Ministerio de Educación Nacional (2006), es un instrumental básico para poder tomar decisiones pedagógicas; de aquí que la información recogida en esta fase permite diseñar actividades y generar estrategias que ayuden a promover un aprendizaje inclusivo, ayudando a los profesores a poder intervenir. El uso de la evaluación diagnóstica puede inducir a un ambiente de enseñanza donde los alumnos sean escuchados y sus necesidades sean resueltas desde el inicio del proceso educativo, aumentando de esta manera la motivación y la participación activa de sus alumnos.

La evaluación formativa

En lo que respecta a la evaluación en educación, es indispensable tomar en cuenta ciertas consideraciones que permiten la compresión del valor que aporta la evaluación al acto de enseñanza y aprendizaje, por un lado, el estudiante merece conocer cómo marcha su proceso académico, por el otro, el docente debe llevar un registro del mismo como forma de saber dónde está el avance y donde el rezago, con la finalidad de informarse cuando se puede continuar o donde hay que reforzar, en atención a la diversidad de necesidades, tiempos y formas de aprendizaje, aspecto que debe haberse previsto en la planificación, para dar cobertura a la retroalimentación. En todo caso, Fernández (2017), define la evaluación como:

> …una valoración que se deriva de la observación y el análisis de datos e información sobre el proceso de aprendizaje, con el propósito de tomar decisiones informadas para mejorar el trabajo y fomentar el progreso, lo cual facilita el avance y logro de los aprendizajes (Fernández, 2017, p. 2021).

Ahora bien, de acuerdo con Valero Flores (2017), “El actual modelo de educación integra una serie de procesos que colaboran en el desarrollo de las

competencias, las cuales son necesarias para el desenvolvimiento de los individuos en cualquier contexto" (p. 45). Esto implica para el docente, dominar el conocimiento necesario para manejar los procesos en los cuales se apoyará para una práctica pedagógica exitosa, centrada en el desarrollo integral de los alumnos, mediante la aplicación secuenciada del diagnóstico, estrategias didácticas, evaluación y retroalimentación, de manera que el alumno consiga el aprendizaje significativo de aplicación práctica en el desenvolvimiento de su cotidianidad.

En este punto vale destacar el concepto de Michael Scriven, matemático y doctor en filosofía quien, en la década de los años 60, dada la crisis que vivía los Estados Unidos de Norteamérica (USA), a causa del lanzamiento del satélite artificial Sputnik, dejando rezagado al país publicó, lo que causó gran descontento en sus gobernantes y en la sociedad en general al percibir el adelanto tecnológico de los rusos.

A partir de este hecho, el gobierno local en 1958 promulgó una nueva Ley de Defensa Educativa, que enfatizaba la evaluación de los programas; conjuntamente la asociación de profesionales de la educación creó el *National Study Committee on Evaluation* (Comité Nacional de Estudios sobre Evaluación) y recomendó así el desarrollo de nuevos programas para preparar a los evaluadores. Es así como en 1965 se establece el Acta de Educación Primaria y Secundaria (*Elementary and Secondary Act, ESEA*), que dio pauta a un programa de organización de la educación que enfatizó la necesidad de evaluar los proyectos realizados con el apoyo económico federal.

En ocasión de estas acciones, también se ampliaron las áreas de atención de la evaluación educativa para incluir los distintos factores que influían, desde entonces hasta nuestros días, en el proceso educativo como el currículum, los docentes y la organización escolar. Es en este marco de cambios, es cuando el trabajo de Michael Scriven (1967) publica su obra: "The methodology of evaluation" (La Metodología de evaluación), donde señaló las deficiencias que presentaban algunas concepciones sobre cómo los instrumentos educacionales, tales como los programas, los métodos y

los docentes, debían ser evaluados. En este contexto Scriven (1991, como se citó en Guerra García y Conzuelo Serrato, 2015) define la EF como:

> …aquella que se realiza durante el desarrollo de un programa o producto, o durante el proceso que experimenta una persona, para ayudar a mejorarlo mientras se está llevando a cabo. Busca detectar deficiencias y éxitos durante la ejecución de los programas o en las versiones intermedias de los productos, a fin de retroalimentarlos. Este tipo de evaluación puede llevarla a cabo el equipo interno del programa, y normalmente sus resultados permanecen dentro las escuelas, para el conocimiento del propio equipo y de los participantes. La evaluación formativa puede ser realizada por un evaluador interno o externo, o bien, por una combinación de éstos (p.33).

En coherencia con lo anterior, la evaluación formativa se operacionaliza mediante tres modalidades complementarias: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. La autoevaluación promueve la reflexión y la autorregulación del aprendizaje por parte del estudiante, fortaleciendo su autonomía y la toma de decisiones sobre cómo mejorar (López, 2010). La coevaluación favorece la corresponsabilidad y el juicio crítico entre pares, al permitir que los estudiantes valoren el trabajo de sus compañeros y emitan retroalimentación constructiva orientada a la mejora (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002). La heteroevaluación sitúa al docente como mediador del proceso, quien aporta retroalimentaciones específicas, oportunas y orientadas a criterios, con el fin de consolidar aprendizajes y ajustar tanto la enseñanza como el trabajo del estudiante para su progreso continuo (Santos Guerra, 2005).

Por su parte Huauya Huamaní et al. (2023), destacan que "… la evaluación formativa (EF) se destaca como una de las estrategias más efectivas para mejorar el aprendizaje del estudiante de forma integral" (p.2021). En el contexto de estudio de la educación primaria colombiana, se hace pertinente considera la oportunidad de aprendizaje, donde los estudiantes deben tomar conciencia de su auténtica capacidad y valorar el acompañamiento docente en su proceso de aprendizaje. De esta manera, fortalecen sus competencias para enfrentar futuras situaciones de aprendizaje con éxito.

En este mismo orden de ideas, Fernández (2017) defiende que: "la evaluación formativa, formadora, de progreso o para el aprendizaje, es una herramienta

fundamental que contribuye significativamente a mantener altos niveles de motivación, perseverancia, autoestima y capacidad de asumir riesgos por parte de los estudiantes" (p.112). De esta forma los autores comparten percepciones similares con respecto a la EF, por lo que como investigadora se considera rescatar de Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) el fortalecimiento de las competencias del alumno, de Huauya Huamaní et al. (2023) la integralidad de su formación y de Fernández los altos niveles de motivación, sin desestimar los aportes de los otros autores.

Atendiendo a lo expuesto, se comparte lo que pretende ser el primer constructo para el estudio, relacionado con la evaluación formativa desde una percepción constructiva: la EF fortalece el empoderamiento de las competencias necesarias a partir de la formación integral, las cuales le permiten al alumno alcanzar altos niveles de rendimiento académico en la medida que avanza en su escolaridad, impulsado por la motivación que le aporta el haber logrado los propósitos propuestos y saberse exitoso en el cumplimiento de sus responsabilidades académicas, lo que a su vez lo inspira a continuar creciendo cognoscitivamente, como ser humano y como ciudadano proactivo de una sociedad colombiana encaminada hacia el progreso educativo calificado, orientado por la evaluación formativa como guía de su proceso formativo.

Evaluación Sumativa

La evaluación sumativa se concibe como un proceso de valoración que se realiza, principalmente, al cierre de un período de enseñanza (unidad, proyecto, trimestre o año escolar) con el propósito de establecer el nivel de logro alcanzado por el estudiantado frente a criterios u propósitos previamente definidos. Su función central es certificar o acreditar resultados de aprendizaje, de modo que aporta información para la promoción, la asignación de calificaciones y la toma de decisiones administrativas o curriculares asociadas al cumplimiento de metas institucionales. En este sentido, la evaluación sumativa tiende a privilegiar el producto final del aprendizaje y suele expresarse en términos de puntuación, nota o nivel de desempeño.

En concordancia con lo anterior, Castillo Arredondo (2002) señala que el propósito inmediato de la evaluación sumativa es ofrecer información numérica sobre el

progreso del estudiante, lo que explica su carácter calificativo o acreditativo. Asimismo, Pérez Pino et al. (2017) sostienen que cumple una función certificadora al mostrar ante la sociedad el alcance de los propósitos por parte del estudiante; sin embargo, advierten que, cuando se reduce a una ponderación estrictamente numérica, puede derivar en prácticas selectivas, comparativas y de control.

En educación básica primaria, este tipo de evaluación suele concretarse mediante informes de desempeño, pruebas de cierre, proyectos evaluados con criterios definidos y reportes institucionales que, en muchos casos, se articulan con los requerimientos del sistema de evaluación escolar. No obstante, en este nivel educativo su sentido pedagógico debe cuidarse especialmente: la evaluación sumativa no debería limitarse a “poner una nota”, sino integrar evidencias acumuladas durante el proceso (producciones, desempeños, participación, avances) y comunicar resultados de forma comprensible para estudiantes y familias, evitando que la calificación se convierta en el único referente de aprendizaje.

Como aporte de esta investigación y desde la experiencia docente en primaria se sostiene que la evaluación sumativa es necesaria para efectos de certificación y seguimiento institucional, pero su valor educativo depende de dos condiciones: (a) que se base en criterios explícitos y comprensibles (criterios, descriptores y niveles de logro) y (b) que se articule con la evaluación formativa, de modo que el resultado final refleje un proceso acompañado por retroalimentación, oportunidades de mejora y evidencias diversas. Así, en primaria la evaluación sumativa debe asumirse como un cierre informativo y pedagógico, no como una sanción, y debe contribuir a orientar decisiones posteriores: refuerzo, apoyo diferenciado y ajustes didácticos para el siguiente ciclo.

Evaluación Auténtica

La evaluación auténtica pretende evaluar el progreso de los estudiantes con base en situaciones reales o simuladas que imitan el mundo de la vida cotidiana. También valora la conceptualización, pero sobre todo busca evidenciar cómo los estudiantes son capaces de emplear lo que han aprendido con anterioridad en

situaciones específicas. Para García y Nicolás (2013b), la evaluación auténtica ofrece a los estudiantes la posibilidad de mostrar su capacidad para resolver problemas en condiciones muy similares a las que se presentan en la vida real. Esto responde al interés por establecer un aprendizaje significativo porque establece el nexo entre la clase y el entorno donde los estudiantes deben desempeñarse.

Por otro lado, la evaluación auténtica promueve realizar actividades prácticas y reflexión crítica sobre el proceso de aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes en tareas reales. Según Bizarro et al. (2019), este tipo de evaluación trasciende la pura nota de un examen convencional. Se apoya sobre los proyectos, las tareas, los portafolios u otros instrumentos que sean capaces de evidenciar la elaboración de competencias en condiciones de los escenarios lejos de la clase. En tanto se realizan actividades prácticas, el alumnado puede transferir las habilidades desarrolladas en tareas y proyectos, con relevantes implicaciones para el desarrollo de las competencias necesarias en su vida personal y profesional, lo que le otorgará un sentido de finalidad a su paso por la educación que reciben.

Evaluación por Competencias

La evaluación por competencias se centra en medir la capacidad de los alumnos para trasladar a la práctica los conocimientos y habilidades adquiridos. Estudia la habilidad para la resolución de problemas y la ejecución de tareas en las que pueden confluir distintas competencias. Según Valero Flores (2017), esta evaluación va más allá de la medición del conocimiento previo, ya que también estudia la aplicación de los conocimientos en situaciones prácticas, sociales y profesionales. Este modelo promueve una concepción más amplia del aprendizaje y del papel activo que tiene el alumno en el proceso, de la capacidad de implementar lo aprendido en situaciones similares a las de la vida diaria.

La evaluación por competencias, según Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002), representa un mecanismo para que los alumnos estén en condiciones de afrontar los ámbitos laboral y profesional. Favorece el desarrollo de habilidades que puedan transferirse a situaciones de comunicación, resolución de problemas o trabajo

en grupo, las cuales resultan necesarias en diversos contextos. Se trata de favorecer no solo la adquisición de conocimientos, sino también su aplicación en la realidad del alumno.

Evaluación participativa

La evaluación participativa se concibe como un enfoque en el que los distintos actores del proceso educativo principalmente estudiantes y docentes, y en determinados momentos también familias y directivos intervienen activamente en la definición de criterios, la construcción de evidencias, la valoración del desempeño y la toma de decisiones para mejorar el aprendizaje. Desde esta perspectiva, evaluar deja de ser un acto unidireccional centrado en la calificación y se convierte en un proceso dialógico que integra la enseñanza y el aprendizaje, orientando decisiones pedagógicas con base en evidencias y criterios compartidos (Castillo Arredondo, 2002; Fernández, 2017; Ministerio de Educación Nacional, 2009a; Santos Guerra, 2005). En consecuencia, la evaluación participativa se articula con el sentido formativo de la evaluación, en la medida en que prioriza la retroalimentación, la autorregulación y la corresponsabilidad sobre el progreso.

En educación primaria, este tipo de evaluación cobra especial relevancia porque contribuye a construir una cultura evaluativa más democrática, transparente y comprensible para el estudiante. Una evaluación participativa con sentido formativo requiere que las metas de aprendizaje y los criterios de logro se clarifiquen y se comuniquen de manera explícita, favoreciendo que el estudiante comprenda qué se espera de su desempeño y cómo puede mejorar (Black y Wiliam, 1998, 2009; Heritage, 2010; Wiliam, 2011). Cuando los criterios son visibles y se discuten con el grupo, la evaluación deja de percibirse como una exigencia externa y se transforma en una guía para el aprendizaje, especialmente si se acompaña de ejemplos, apoyos didácticos y espacios breves de conversación para verificar interpretación (Brookhart, 2017; Heritage, 2010; Shute, 2008).

Un rasgo distintivo de la evaluación participativa es que operacionaliza la participación mediante modalidades complementarias ya reconocidas dentro de la

evaluación formativa: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La autoevaluación fortalece la reflexión y la autorregulación, al permitir que el estudiante compare su desempeño con criterios y planifique acciones de mejora (López, 2010; Zimmerman, 2000). La coevaluación impulsa la corresponsabilidad y el juicio crítico entre pares, al promover retroalimentación constructiva orientada a criterios y no a valoraciones personales (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002; Santos Guerra, 2005). La heteroevaluación, a su vez, sitúa al docente como mediador que aporta retroalimentaciones oportunas y específicas para cerrar brechas entre el desempeño actual y la meta, favoreciendo que el estudiante revise, corrija y reintente (Hattie y Timperley, 2007; Shute, 2008). En conjunto, estas modalidades consolidan una evaluación que no solo mide, sino que forma, ya que ayuda a comprender el progreso y a ajustar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Para que la evaluación participativa sea viable y pertinente en primaria, se requiere el uso de estrategias e instrumentos que faciliten la participación real del estudiante y la interpretación del proceso evaluativo. Entre los recursos más consistentes con este enfoque se encuentran la claridad y explicitación de criterios, que orientan expectativas de desempeño y ofrecen información útil para mejorar (García y Nicolás, 2013b; Sadler, 1989). Asimismo, el empleo de portafolios y diarios reflexivos permite documentar el progreso, favorecer la metacognición y sostener conversaciones evaluativas basadas en evidencias (López, 2010; García y Nicolás, 2013b). Complementariamente, las dinámicas de aprendizaje cooperativo y el trabajo por proyectos facilitan situaciones auténticas de desempeño y espacios naturales para la coevaluación y la retroalimentación entre pares, siempre que existan criterios acordados y mediación docente para garantizar equidad (Johnson et al., 2006; Larmer et al., 2015).

En el plano institucional, la evaluación participativa se alinea con la necesidad de que los procesos evaluativos cuenten con criterios claros y transparentes y se articulen con acuerdos del Sistema Institucional de Evaluación, de modo que la información recogida se transforme en decisiones pedagógicas pertinentes, acciones de apoyo y oportunidades de aprendizaje para todos (Ministerio de Educación Nacional, 2006,

2009a). Cuando la evaluación se concibe como proceso sistemático de recolección e interpretación de información para orientar decisiones, la participación del estudiante en la interpretación de criterios, el uso de evidencias y la revisión del trabajo fortalece la coherencia entre lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se evalúa (Castillo Arredondo, 2002; Fernández, 2017; Ministerio de Educación Nacional, 2009a).

No obstante, su implementación exige considerar condiciones pedagógicas y socioemocionales propias de la primaria. La participación efectiva depende del desarrollo metacognitivo del estudiante y de la mediación docente para modelar cómo interpretar criterios, reconocer errores y planificar ajustes, dado que estas habilidades no emergen automáticamente (Andrade, 2010; Zimmerman, 2000). También requiere cuidar el clima de aula: si predomina una cultura centrada en la nota, el estudiante tiende a priorizar “cuánto obtuvo” por encima de “qué aprendió y qué debe mejorar”, lo cual limita el potencial formativo de la participación (Black y Wiliam, 1998, 2009; Wiliam, 2011). Por ello, la evaluación participativa demanda retroalimentación específica, oportuna y orientada a la tarea, así como oportunidades reales de revisión, reentrega y nuevos intentos (Hattie y Timperley, 2007; Brookhart, 2017).

En síntesis, la evaluación participativa constituye un enfoque coherente con la evaluación formativa, en tanto promueve el protagonismo del estudiante, la construcción compartida de criterios y el uso de evidencias para la mejora continua. Al integrar autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, y al apoyarse en instrumentos claros (criterios explícitos, portafolios y descriptores de desempeño) y estrategias activas (aprendizaje cooperativo y por proyectos), contribuye a consolidar una cultura evaluativa centrada en el aprendizaje, la equidad y la corresponsabilidad, especialmente pertinente para los desafíos de la educación primaria (Black y Wiliam, 1998, 2009; Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002; García y Nicolás, 2013b; Ministerio de Educación Nacional, 2006, 2009a; Santos Guerra, 2005; Wiliam, 2011).

Autoevaluación

La autoevaluación en educación debe consolidarse como una práctica continua que facilite a los estudiantes comprender su proceso de aprendizaje, fomentando la

autonomía al reconocer dificultades o errores y motivándolos para transformar esas debilidades mediante su esfuerzo personal en fortalezas y capacidades, apuntando hacia un aprendizaje, controlado, regulado, consciente y reflexivo, fundamentado en los principios de la metacognición y el aprender a aprender. Según la RAE (s. f.-a), la autoevaluación es la evaluación que alguien hace de sí mismo o de algún aspecto o actividad propia.

En este sentido, la autoevaluación representa uno de los mayores desafíos ontológicos del ser humano. Por naturaleza, cognitivamente resulta más sencillo juzgar los comportamientos y actitudes ajenas que realizar un ejercicio de introspección crítica para cuestionar y reflexionar sobre nuestras propias acciones. He aquí donde la autoevaluación centra su atención y resulta relevante en los contextos educativos ya que los estudiantes se ven obligados a confrontar sus propios procesos para perfeccionar lo que aprende.

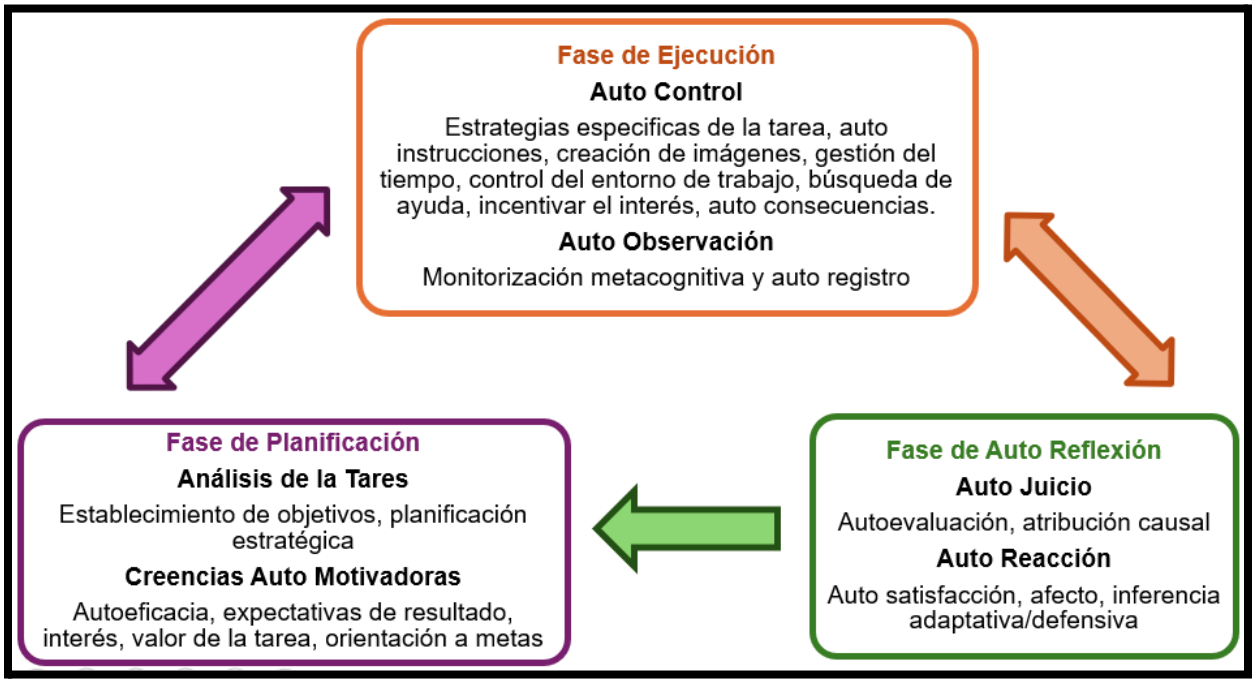
Este tipo de evaluación, entendido como un proceso de introspección sistemática resulta ideal para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que permite reflexionar permanente sobre las acciones, actitudes, comportamientos y la dimensión axiológica, favoreciendo la toma de decisiones en el presente. Razón por la cual, la autoevaluación se proyecta como una herramienta de optimización académica, que impulsa el desarrollo integral del sujeto y su capacidad de incidencia en el ambiente donde se desenvuelve. Desde este punto de vista,

Según Panadero y Alonso-Tapia (2013), la autoevaluación puede entenderse como un proceso instruccional que el profesor utiliza como recurso pedagógico o como una dimensión de la autorregulación en la que los estudiantes asumen el control de sus pensamientos, acciones, emociones y motivación mediante estrategias personales para alcanzar los propósitos establecidos. En el modelo cíclico de Zimmerman y Moylan (2009), la autorregulación se estructura en tres fases: previsión, que comprende el análisis de la tarea, el establecimiento de metas y la planificación; ejecución, relacionada con la supervisión, el autocontrol y la motivación durante la tarea; y autorreflexión, que incluye la autoevaluación del desempeño y las atribuciones que

influyen en actuaciones futuras. A continuación, la Figura 1 representa la autoevaluación como uno de los procesos autorregulatorios que permiten retroalimentar el aprendizaje desde una perspectiva cognitivo-social.

Figura 1

Fases y procesos de autorregulación del aprendizaje en la autoevaluación



Nota. Adaptado de "Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect" (p. 300), por B. J. Zimmerman y A. R. Moylan, 2009, en D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education*, Routledge.

En atención al planteamiento anterior y a la figura 1, se puede destacar que la autoevaluación es entendida como un proceso que el estudiante realiza para autorregular su aprendizaje, dejado de lado la calificación que el estudiante se atribuye a sí mismo, para entenderse como una estrategia pedagógica fundamental para el aprendizaje profundo, convirtiéndose en esencial dentro de lo que se conoce como evaluación formativa. En este sentido López (2010) destaca que este tipo de evaluación fomenta la autorregulación, la autonomía y el auto aprendizaje, convirtiendo al estudiante en protagonista de su formación. Asimismo, potencia la metacognición, al hacer que los alumnos sean conscientes de cómo aprenden y apliquen estrategias para mejorar, evaluando no solo los conocimientos adquiridos, sino también las competencias desarrolladas a lo largo del tiempo.

Coevaluación

Por otra parte, la coevaluación constituye una estrategia evaluativa de carácter formativo que complementa el proceso de valoración de los aprendizajes, en la medida en que incorpora a los estudiantes como agentes activos en la apreciación del trabajo de sus compañeros. Esta práctica trasciende la lógica de “calificar” y se orienta, principalmente, a desarrollar criterios para reconocer desempeños, identificar avances y señalar oportunidades de mejora a partir de evidencias observables. En educación básica primaria, la coevaluación adquiere especial relevancia porque favorece la corresponsabilidad, fortalece la participación y ayuda a que los estudiantes comprendan que el aprendizaje es un proceso que se construye también en interacción con otros.

Desde el punto de vista pedagógico, la coevaluación promueve la crítica constructiva y el diálogo académico en el aula, siempre que se implemente con pautas claras y con acompañamiento docente. De acuerdo con Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002), esta modalidad permite que los alumnos identifiquen logros y dificultades en otros, lo que fortalece su capacidad de análisis y enriquece la interacción durante las actividades de aprendizaje. Asimismo, contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas como la empatía, el respeto, la escucha activa y la comunicación asertiva, ya que exige argumentar observaciones, sostenerlas con criterios y expresarlas sin descalificar al compañero.

En el nivel de primaria, la coevaluación suele operacionalizarse mediante instrumentos sencillos y comprensibles (listas de cotejo, criterios con descriptores breves, escalas pictográficas o guías de observación), aplicados a productos y desempeños concretos: exposiciones, trabajos en equipo, escritos, proyectos o actividades prácticas. En estos casos, el rol docente es esencial para orientar el uso de criterios, modelar cómo se ofrece retroalimentación y asegurar un clima de aula seguro, evitando que la coevaluación se convierta en comparación o sanción. En consecuencia, cuando se articula con la evaluación formativa, la coevaluación no solo aporta información para mejorar el desempeño, sino que consolida una cultura de retroalimentación en la que el estudiante aprende a valorar, argumentar y mejorar con

otros, fortaleciendo progresivamente su autonomía y su responsabilidad frente al aprendizaje.

Heteroevaluación

La autoevaluación y la heteroevaluación constituyen pilares centrales dentro de la evaluación formativa, pues permiten articular la reflexión del estudiante con la valoración del docente en un ciclo continuo de mejora. La autoevaluación brinda al alumno la posibilidad de analizar su propio proceso de aprendizaje, reconocer fortalezas y debilidades, y proyectar acciones para avanzar, favoreciendo así la autorregulación, la autonomía y la metacognición, en la medida en que el estudiante se convierte en protagonista de su educación (López, 2010). Por su parte, la heteroevaluación implica la valoración realizada por el docente sobre el desempeño de sus estudiantes, con el propósito de ofrecer retroalimentación que consolide los logros y oriente nuevas metas formativas. En este sentido, se aleja de la lógica punitiva de la calificación y se consolida como un proceso de acompañamiento pedagógico, al integrar la observación docente con la reflexión individual y los aportes de los pares, lo que genera una visión más completa y coherente con la intencionalidad formativa (Santos Guerra, 2005).

Los tipos de evaluación, con sus rasgos específicos, tienen que ser bien manejados por los docentes para poder ser un soporte en la adquisición de aprendizajes; sobre todo, hay que cuidar que no se conviertan en una barrera en la motivación del estudiante hacia la participación en clase, sino más bien deben propiciar e incentivar la participación en la dinámica de aprendizaje que está unida al proceso evaluativo y que, en ninguna de las instancias, debemos separar.

La evaluación en la praxis educativa

La evaluación educativa es un proceso sistemático de recolección e interpretación de información que orienta decisiones pedagógicas para integrar la enseñanza y el aprendizaje, de manera coherente con el currículo y los fines de la escuela. Implica planificar qué se valora, con qué criterios y con qué evidencias, así como interpretar los resultados para retroalimentar y ajustar la práctica docente y los

procesos de los estudiantes (Castillo Arredondo, 2002; Fernández, 2017; Ministerio de Educación Nacional, 2009a). Desde esta perspectiva, evaluar va más allá de calificar; significa comprender el progreso de los estudiantes para generar acciones de mejora continua en el aula.

Una evaluación con sentido formativo debe garantizar validez, confiabilidad y equidad, apoyada en criterios claros y transparentes alineados con los Estándares Básicos de Competencias y los acuerdos institucionales del Sistema Institucional de Evaluación (Ministerio de Educación Nacional, 2006, 2009a). Su propósito trasciende la calificación, al centrarse en valorar procesos, clarificar expectativas y ofrecer retroalimentación específica que fortalezca el aprendizaje, la autonomía y la reflexión de estudiantes y docentes (García y Nicolás, 2013b; Pérez Pino et al., 2017; Santos Guerra, 2005). En este marco, organismos internacionales destacan su papel en la reducción de brechas educativas y en la mejora de la calidad (Banco Mundial, 2018). La incorporación crítica de tecnologías y la aplicación de enfoques activos como el aprendizaje cooperativo o basado en proyectos potencian la diversificación de evidencias, la colaboración y la coherencia entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, favoreciendo climas escolares que impulsan tanto el progreso académico como el socioemocional (Area Moreira y González González, 2015; Johnson et al., 2006; Larmer et al., 2015; Moreno Bayardo, 2019).

En el marco de la educación primaria colombiana, la evaluación debe dialogar con las orientaciones de política y con las metas de mejora de la calidad, articulando propósitos formativos con criterios y procedimientos claros que faciliten el seguimiento del progreso. Este encuadre permite que la información recogida se transforme en decisiones pedagógicas pertinentes, en acciones de apoyo y en oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, en sintonía con llamados nacionales e internacionales a fortalecer prácticas evaluativas que promuevan aprendizajes profundos y pertinentes (Ministerio de Educación Nacional, 2009a, 2017; OCDE, 2021; Banco Mundial, 2018).

Estrategias pedagógicas formativas

Las estrategias pedagógicas formativas son herramientas clave en la educación primaria porque permiten a los estudiantes desarrollar tanto competencias cognitivas como procedimentales, dotando de significado y pertinencia a los aprendizajes. Este tipo de estrategias transforman la evaluación en un recurso para guiar el proceso de enseñanza, alejándola de su función sancionadora o meramente calificadora, al poner el acento en la retroalimentación, la autorregulación y la construcción de competencias. Bajo esta perspectiva, no solo fortalecen el rendimiento académico, sino que también promueven la motivación y la participación activa del estudiante en su propio proceso formativo (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002; Tomlinson, 2014).

Entre las prácticas más destacadas se encuentra el aprendizaje basado en proyectos, que integra contenidos y competencias mediante tareas auténticas y contextualizadas, estimula la creatividad y evidencia la capacidad de los estudiantes para resolver problemas reales. Asimismo, el aprendizaje cooperativo fomenta la corresponsabilidad, el juicio crítico y la construcción colectiva del conocimiento mediante roles rotativos, coevaluación e interacción constante, aportando evidencias valiosas para retroalimentar los procesos. A estas estrategias se suma el andamiaje pedagógico, fundamentado en la zona de desarrollo próximo, donde el docente ofrece apoyos temporales que permiten avanzar hacia mayores niveles de autonomía y personalizar el aprendizaje de acuerdo con los ritmos individuales de cada estudiante (Johnson et al., 2006; Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002).

Finalmente, la claridad y el uso compartido de criterios se consolidan como recursos que orientan a los estudiantes sobre las expectativas de desempeño y los caminos de mejora, ofreciendo retroalimentación justa y transparente. El empleo de portafolios y diarios reflexivos complementa estas estrategias al documentar el progreso académico y favorecer la metacognición, involucrando también a las familias en el seguimiento del aprendizaje. En este marco, la autoevaluación y la coevaluación se configuran como ejes centrales, ya que promueven la reflexión, la corresponsabilidad y el pensamiento crítico, consolidando la evaluación como un

proceso dialógico, participativo y coherente con los propósitos de la formación integral (García y Nicolás, 2013b; Santos Guerra, 2005; López, 2010).

Tabla 2

Estrategias pedagógicas: convencionales y formativas

Nº	Estrategia	Tipo	Ventajas	Limitaciones
1	Clase magistral expositiva	Convencional	Facilita la transmisión rápida de información; adecuada para introducir temas.	Baja participación; fomenta pasividad y poca evidencia del proceso.
2	Prueba escrita sumativa	Convencional	Permite certificar logros; aplicación sencilla y estandarizada.	Retroalimentación tardía; se limita al resultado final.
3	Tareas memorísticas	Convencional	Favorecen la repetición y la fijación de contenidos básicos.	Poco motivadoras; escasa transferencia a contextos reales.
4	Aprendizaje basado en proyectos	Formativa	Integra saberes; fomenta motivación y creatividad; retroalimenta continuamente.	Requiere planificación extensa y criterios claros.
5	Aprendizaje cooperativo	Formativa	Desarrolla competencias académicas y sociales; promueve coevaluación.	Riesgo de participación desigual; exige supervisión docente.
6	Criterios y retroalimentación	Formativa	Clarifican expectativas; orientan la mejora; fortalecen la autonomía.	Necesitan formación docente; riesgo de uso mecánico.
7	Portafolios y diarios reflexivos	Formativa	Documentan el progreso; estimulan la reflexión y comunicación con familias.	Consumen tiempo de revisión; requieren constancia.
8	Autoevaluación y coevaluación	Formativa	Fomentan autorregulación, juicio crítico y participación activa.	Necesitan preparación previa para ser válidas y justas.

Nota. Elaboración propia.

En síntesis, las estrategias pedagógicas formativas aportan un valor decisivo en la educación primaria, al transformar la evaluación en un proceso continuo de acompañamiento y construcción de aprendizajes significativos. Como investigadora, sostengo que su implementación es indispensable para fortalecer una cultura de evaluación democrática, reflexiva y coherente con los retos educativos actuales. Estas estrategias no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar desafíos futuros como sujetos críticos, autónomos y responsables de su propio aprendizaje.

La evaluación formativa en la práctica docente

La evaluación constituye una práctica permanente en el ámbito educativo, en la que participan de manera diferenciada los diversos actores involucrados en el proceso formativo. Los docentes valoran el aprendizaje de los estudiantes; los propios estudiantes y sus familias emiten juicios sobre la enseñanza recibida; los directivos analizan la práctica pedagógica, y los organismos de supervisión evalúan el funcionamiento de las instituciones educativas, entre otros procesos evaluativos que se desarrollan de forma simultánea y complementaria.

La evaluación puede realizarse a partir de un conjunto de instrumentos, desde los exámenes o las listas de cotejo o las matrices de criterios, entre otros, para los diferentes momentos del proceso educativo, de forma que permita alcanzar determinados propósitos de aprendizaje. Para lo cual es importante implantar una cultura de evaluación crítica y participativa que permita hacerse las preguntas que resultan de gran importancia, tales como: ¿qué hay que evaluar?, ¿cómo ha de hacerse la evaluación?, ¿con qué finalidad se evalúa? y ¿cuándo hay que hacerlo? Las respuestas a estas preguntas podrán ser el elemento esencial que guíe las conducciones de los procesos formativos en la planificación, el avance cotidiano y la devolución en el momento que es necesario de las actividades que se llevan a cabo en la clase, y de esta manera, planteando la evaluación no sólo desde la óptica de la medición, sino como una forma de contribuir a la transformación educativa, de manera tal que, enajenando el significado de la evaluación, Santos Guerra (2005), sostiene que:

> Entender la evaluación como un camino para el aprendizaje. Un camino que, al ser recorrido de forma inteligente y responsable, nos ayuda a entender lo que sucede y por qué, nos facilita la rectificación del rumbo, el reconocimiento de los errores y la mejora de la práctica (p. 3).

De acuerdo con lo anterior, se puede concluir que las instituciones educativas deben realizar un proceso sistemático de autoevaluación que entregue un diagnóstico, el cual les permita determinar el avance logrado en el cumplimiento de los propósitos y metas académicas previstas en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en su plan de estudios. Es decir, la evaluación se convierte en uno de los ejes determinantes para

la mejora de la calidad de los procesos educativos, porque su uso no solo sirve para conocer el estado de avance, sino que propicia procesos de mejoramiento continuo en los establecimientos educativos (Ministerio de Educación Nacional, 2009a).

Para que la evaluación cumpla la función transformadora, es necesario que se aplique de forma permanente y que sea un proceso en el que la recolección de evidencias, la emisión de juicios de valor y la retroalimentación se desarrollen constantemente, tanto sobre el trabajo de los estudiantes como sobre el trabajo pedagógico que realizan los docentes. En este proceso, los establecimientos educativos deben recoger, sistematizar, analizar, hacer seguimiento y valorar el uso pedagógico de los resultados (García et al., 2013a).

Posteriormente, estos datos deben ser contrastados con los resultados que se registren en las distintas áreas de gestión: directiva, académica, administrativa y comunitaria; permitiendo, a través de la comparación, establecer fortalezas y debilidades en la actuación institucional y orientar las decisiones a tomar en cuanto a correctivos y planes de mejora. De esta manera, la evaluación se postula como una herramienta estratégica para sustentar la transformación de las prácticas educativas (Banco Mundial, 2018).

En coherencia con dichos propósitos formativos, y considerando lo ya desarrollado en el apartado de estrategias pedagógicas formativas, en este estudio la evaluación formativa se entiende como un proceso continuo que se integra a la enseñanza para orientar decisiones oportunas en el aula. En consecuencia, su implementación supone (a) explicitar y compartir metas y criterios de aprendizaje, (b) recoger evidencias durante las actividades escolares, (c) promover la participación del estudiante en la revisión de su desempeño y (d) retroalimentar de manera pertinente para sostener la mejora del aprendizaje (Black y Wiliam, 1998, 2009; Wiliam, 2011)

Para materializar estos propósitos formativos en el aula de educación primaria, la evaluación formativa requiere estrategias que permitan recoger evidencias durante el proceso, interpretarlas y actuar pedagógicamente en función de ellas. En este sentido, la literatura sobre “assessment for learning” coincide en que la evaluación formativa se

fortalece cuando se: (a) clarifican y comparten las metas de aprendizaje y los criterios de logro, (b) se diseñan actividades y preguntas que hagan visible el pensamiento del estudiante, (c) se ofrece retroalimentación que oriente el mejoramiento, (d) se activa a los estudiantes como recursos de aprendizaje entre pares y (e) se promueve que asuman un rol activo y autorregulado frente a su aprendizaje (Black y Wiliam, 1998, 2009; Wiliam, 2011). En primaria, estas estrategias deben adaptarse a un lenguaje comprensible para la edad, con apoyo visual y ejemplos concretos, de modo que los criterios no se perciban como una exigencia externa sino como una guía para aprender.

En la práctica, una estrategia clave consiste en hacer explícitas las expectativas de desempeño mediante criterios breves, observables y comunicados con anticipación, apoyados en ejemplos de trabajos “modelo” y en listas de cotejo o matrices simplificadas de criterios. Esta claridad permite que el estudiante comprenda qué significa “hacerlo bien” y qué evidencias lo muestran, lo cual facilita el seguimiento del progreso (Heritage, 2010; Sadler, 1989). Complementariamente, la recolección de evidencias puede apoyarse en rutinas breves y frecuentes como preguntas de sondeo durante la explicación, “piensa y comparte”, mini tareas de verificación al cierre (exit tickets), uso de pizarras rápidas, observación sistemática con registros anecdóticos y revisión de cuadernos o producciones parciales. Estas acciones, al ser continuas, evitan que la evaluación se concentre en un único momento y permiten ajustar la enseñanza a tiempo, especialmente en aulas diversas donde los ritmos de aprendizaje son heterogéneos (Black y Wiliam, 1998; Heritage, 2010).

Otro componente central es la retroalimentación formativa, entendida no como aprobación o sanción, sino como información útil para cerrar brechas entre el desempeño actual y la meta esperada. La evidencia sugiere que la retroalimentación es más efectiva cuando es específica, oportuna, centrada en la tarea y en los procesos, y cuando orienta pasos concretos de mejora (Hattie y Timperley, 2007; Shute, 2008). En coherencia con ello, la retroalimentación en primaria debe responder, de manera sencilla, a tres preguntas: hacia dónde se va (meta), cómo se va (progreso) y qué sigue (próximo paso), favoreciendo que el estudiante pueda revisar, corregir y volver a

intentar, en lugar de limitarse a recibir una nota (Hattie y Timperley, 2007; Brookhart, 2017).

La interpretación de la evaluación formativa por parte de estudiantes de educación primaria no depende únicamente de la estrategia aplicada, sino de un conjunto de factores cognitivos, comunicativos y contextuales que median cómo interpretan la retroalimentación y cómo la utilizan para mejorar. En primer lugar, influyen el desarrollo cognitivo y metacognitivo propio de la edad: muchos estudiantes requieren mediación explícita para reconocer errores, comparar su trabajo con criterios y planear ajustes, porque estas habilidades no emergen de forma automática y se fortalecen con modelamiento y práctica guiada (Zimmerman, 2000; Andrade, 2010). Por ello, cuando la evaluación formativa no se acompaña de apoyos didácticos (ejemplos, andamiajes, tiempos de revisión), puede ser percibida como confusa o como una exigencia adicional, sin que el estudiante identifique su utilidad para aprender.

En segundo lugar, incide la claridad comunicativa con la que se presentan metas, criterios y comentarios. Si el lenguaje es abstracto o excesivamente técnico, o si la retroalimentación se reduce a marcas generales (por ejemplo, “bien”, “mal”, “mejorar”), el estudiante difícilmente comprende qué debe sostener o modificar. En cambio, cuando se utilizan criterios visibles, descriptores simples y orientaciones accionables, aumenta la probabilidad de que el estudiante comprenda el sentido formativo de la evaluación y pueda transformar la retroalimentación en mejoras concretas (Heritage, 2010; Brookhart, 2017; Shute, 2008). En primaria, esto exige traducir los criterios a expresiones observables, apoyarse en ejemplos y promover espacios de conversación breve para verificar interpretación.

En tercer lugar, condicionan la interpretación factores socioemocionales y culturales del aula: el miedo al error, la centralidad histórica de la nota y la comparación entre compañeros pueden llevar a que los estudiantes entiendan la evaluación como juicio personal y no como oportunidad de aprendizaje. Cuando predomina una cultura de calificación, los estudiantes tienden a buscar “cuánto saqué” antes que “qué aprendí y qué me falta”, lo cual debilita el uso formativo de la evidencia (Black y Wiliam, 1998,

2009). Por ello, resulta determinante construir un clima de confianza, donde el error se asuma como parte del aprendizaje y donde la retroalimentación sea consistente con prácticas de mejora (revisión, reentrega, nuevos intentos), de modo que la evaluación formativa sea comprendida como un proceso continuo y no como un evento terminal (Wiliam, 2011; Hattie y Timperley, 2007). Finalmente, también influyen variables institucionales como el tiempo disponible, el tamaño del grupo y las expectativas de familias y directivos, que pueden presionar hacia prácticas sumativas y limitar la continuidad necesaria para que el estudiante entienda y use la evaluación con sentido formativo (Black y Wiliam, 1998; Wiliam, 2011).

Esta perspectiva resalta la relevancia de la evaluación formativa, que busca contribuir al aprendizaje y al desarrollo continuo de todos los participantes en el proceso educativo, más allá de los resultados finales. Dentro de este marco, las prácticas evaluativas comprenden procesos informales o formales. Cada docente, en su praxis pedagógica, ha construido sus propias prácticas evaluativas, producto del conocimiento que tiene de sus estudiantes, de su concepción sobre evaluación, del proceso mismo de evaluación, del sistema de evaluación institucional y de las normativas legales que la rigen, entre otros elementos.

La educación

La Real Academia Española (RAE, s. f.-b) define la educación como la acción y efecto de educar, entendida como el proceso de formación que busca desarrollar las facultades intelectuales, morales y afectivas de las personas en interacción con su entorno. Esta definición resalta la integralidad del acto educativo, pues reconoce que la educación no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que constituye un proceso dinámico en el que confluyen la formación de valores, actitudes y competencias.

Desde el plano normativo, la Constitución Política de Colombia (1991) establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público con función social, orientado al acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los valores de la cultura. Esto implica la responsabilidad del Estado y de las instituciones educativas de

garantizar oportunidades de formación que promuevan el desarrollo humano, la equidad y la participación democrática. En esta línea, Fernández (2017) plantea que la educación debe concebirse como un proceso intencional y sistemático que forme sujetos autónomos, críticos y responsables, articulando dimensiones cognitivas, sociales y emocionales.

Desde la postura de la investigadora, la educación es un proceso formativo que integra lo cognitivo, socioemocional y ético en relación con las demandas del contexto, y que debe favorecer la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias para la vida, respetando la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje en la primaria. Este nivel educativo no debe limitarse a la transmisión de saberes básicos, sino también fomentar la autonomía, la creatividad y el compromiso ciudadano de niños y niñas. De esta manera, la educación se entiende como un proceso continuo y articulado que impulsa a los estudiantes a comprender su papel en la sociedad y transformar su realidad. Por ello, frente a los desafíos actuales de los sistemas educativos, se abren paso los enfoques pedagógicos contemporáneos, diseñados para atender un mundo cambiante y diverso, y que se abordarán en el siguiente apartado como alternativas para innovar la enseñanza y responder a las demandas de la educación primaria en Colombia.

Enfoques pedagógicos contemporáneos

Los enfoques pedagógicos contemporáneos (EPC) se comprenden como marcos teóricos y prácticos que orientan la acción educativa al explicar cómo se produce el aprendizaje, qué papel asumen el docente y el estudiante, cómo se organizan las experiencias de enseñanza y qué criterios guían la valoración de los aprendizajes. En la educación actual, estos enfoques permiten interpretar y transformar la práctica pedagógica, al proponer formas de enseñanza coherentes con contextos escolares diversos, con demandas de participación, inclusión y desarrollo de competencias. En este sentido, los EPC no se reducen a “métodos” aislados, sino que integran principios sobre la construcción del conocimiento, la interacción en el aula, la motivación, el sentido del currículo y la manera de evidenciar el aprendizaje (Sucari Turpo et al., 2024).

En educación básica primaria, los EPC adquieren relevancia porque este nivel demanda estrategias que atiendan ritmos y estilos de aprendizaje heterogéneos, promuevan la participación activa, favorezcan la formación integral y consoliden bases cognitivas y socioemocionales. Por ello, se privilegian enfoques que reconozcan al estudiante como sujeto activo, que valoren el aprendizaje como proceso y que fortalezcan la mediación docente mediante experiencias significativas, colaborativas y contextualizadas. Bajo estas condiciones, los enfoques constructivista y sociocultural aportan fundamentos para el aprendizaje a partir de saberes previos, la interacción y el andamiaje; el humanista refuerza el clima afectivo y la formación integral; y el crítico y ecológico aportan elementos para comprender la educación en relación con contextos, inequidades y vínculos escuela–familia–comunidad, aspectos especialmente relevantes para prácticas inclusivas en primaria (Sucari Turpo et al., 2024).

La relación entre EPC y evaluación formativa es directa, porque la evaluación formativa requiere criterios claros, evidencias variadas y retroalimentación oportuna para orientar decisiones pedagógicas durante el proceso de aprendizaje. En la medida en que cada enfoque define qué se considera “aprender” y cómo se manifiesta el logro, también orienta qué evidencias son pertinentes, cómo se interpretan y cómo se retroalimenta. Así, enfoques centrados en el proceso favorecen el uso de criterios explícitos, portafolios, tareas auténticas, coevaluación y autoevaluación; mientras que enfoques más centrados en el desempeño observable tienden a privilegiar criterios explícitos, refuerzos y seguimiento sistemático. En consecuencia, integrar EPC con evaluación formativa contribuye a sostener coherencia entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, diversificando evidencias y fortaleciendo la retroalimentación como estrategia de mejora continua (Pérez Pino et al., 2017; Sucari Turpo et al., 2024).

A continuación, se presenta una síntesis de los EPC que guían este estudio. El detalle conceptual y sus usos en evaluación se desarrollan después de la tabla para evitar cuadros extensos y mantener el foco del capítulo (Sucari Turpo et al., 2024).

Tabla 3.

Enfoques pedagógicos contemporáneos

Enfoque	Idea clave	Uso breve en evaluación
Conductista	Cambio de conducta por contingencias de refuerzo y control de estímulos.	Reglas claras, reforzamiento, economía de fichas, seguimiento de hábitos.
Cognitivista	Procesamiento y organización de la información en estructuras mentales.	Organizadores previos, mapas conceptuales y criterios de proceso.
Constructivista	Aprendizaje activo a partir de saberes previos y experiencias significativas.	Tareas auténticas, problemas abiertos, andamiaje, evidencias de proceso.
Socio-constructivista / Sociocultural	Conocimiento mediado por interacción, lenguaje y cultura.	Coevaluación, trabajo colaborativo, andamiaje en ZDP, diarios de grupo.
Humanista	Centralidad del estudiante y clima afectivo para el desarrollo integral.	Autoevaluación, metas personales, portafolios reflexivos.
Crítico	Conciencia y acción transformadora frente a inequidades.	Evaluación dialógica, proyectos con comunidad, criterios negociados.
Ecológico	Aprendizaje situado en sistemas interrelacionados familia–escuela–comunidad.	Evidencias en contexto, participación de familias, seguimiento multifuente.

Nota. Elaboración propia a partir de Sucari Turpo et al. (2024) y Pérez Pino et al. (2017).

Enfoque conductista

El conductismo explica el aprendizaje como modificación de la conducta a partir de la relación entre estímulos, respuestas y consecuencias. En educación, su aporte es la claridad operativa para definir comportamientos observables, establecer criterios de desempeño y planear contingencias de refuerzo que incrementen conductas académicas deseadas como puntualidad, atención sostenida y hábitos de estudio. Esta lógica resulta útil cuando se requiere instaurar rutinas, protocolos o habilidades procedimentales básicas que pueden registrarse y verificarse objetivamente en el aula (Sucari Turpo et al., 2024).

En evaluación, el enfoque favorece instrumentos con descriptores claros, listas de cotejo y registros de frecuencia, junto con sistemas de refuerzo, economía de fichas y correcciones inmediatas que informan sobre el desempeño alcanzado. Su potencia radica en la precisión para recoger evidencias y retroalimentar conductas, aunque conviene articularlo con enfoques centrados en procesos cognitivos y metacognitivos para evitar reducir el aprendizaje a respuestas mecánicas o meramente repetitivas (Pérez Pino et al., 2017).

Enfoque cognitivista

El cognitivismo centra la mirada en los procesos mentales que median el aprendizaje como la atención, la memoria, la codificación y la organización del conocimiento. Desde esta perspectiva, aprender implica construir y restructurar esquemas, por lo que la enseñanza debe activar saberes previos, organizar la nueva información y ofrecer andamiajes que faciliten la interpretación. Ello demanda una evaluación que valore cómo el estudiante procesa, conecta y usa la información, más allá de la simple reproducción literal del contenido (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002).

En coherencia, se recomiendan organizadores previos, mapas conceptuales y matrices que explicitan criterios de proceso, así como tareas graduadas que promuevan transferencia y resolución de problemas. Estas herramientas permiten observar cambios en la estructura cognitiva y generan insumos de retroalimentación que guían ajustes instruccionales oportunos, fortaleciendo la construcción significativa de nuevos conocimientos en contextos de aula reales (García y Nicolás, 2013b).

Enfoque constructivista

El constructivismo concibe el aprendizaje como un proceso activo mediante el cual el estudiante, desde sus experiencias previas, construye significados al interactuar con problemas auténticos y retos intelectuales. La función del docente es diseñar situaciones ricas en información y sentidos, con criterios claros y apoyos temporales que se retiran gradualmente en la medida en que el alumno gana autonomía. La evaluación se integra como indagación sobre procesos y evidencias de interpretación en evolución, no solo sobre productos finales (Pérez Pino et al., 2017).

Didácticamente, se favorecen proyectos, estudios de caso, tareas de desempeño y preguntas abiertas que obligan a explicar, argumentar y transferir. En este marco, instrumentos como portafolios, diarios de aprendizaje y matrices descriptivas de criterios documentan progresos, hacen visible el pensamiento y orientan la retroalimentación formativa, rasgos que han demostrado impacto cuando se trabajan con metas y criterios transparentes para el estudiantado (Larmer et al., 2015).

Enfoque socio-constructivista y sociocultural

Este enfoque subraya que la construcción del conocimiento está mediada por la interacción social, el lenguaje y las herramientas culturales. El aprendizaje se potencia en contextos colaborativos donde los pares y el docente co-regulan la actividad, negocian significados y comparten responsabilidades. Evaluar, por tanto, supone incorporar coevaluación, acuerdos de criterios y registros de interacción que reconozcan aportes individuales y colectivos en tareas complejas (Johnson et al., 2006).

La zona de desarrollo próximo orienta la provisión de andamiajes ajustados que hacen progresar a cada estudiante desde lo que puede hacer con ayuda hacia la autonomía. Criterios compartidos, diarios de grupo y evidencias de procesos colaborativos permiten valorar avance, argumentación y toma de decisiones conjunta; la retroalimentación se vuelve dialógica, centrada en cómo mejorar la calidad del trabajo y la colaboración en situaciones reales de aprendizaje (García y Nicolás, 2013b).

Enfoque humanista

El humanismo destaca el desarrollo integral del estudiante y la centralidad de sus necesidades, intereses y emociones para que el aprendizaje tenga sentido. Requiere climas de aula seguros, relaciones de respeto y oportunidades de elección que incrementen motivación, pertenencia y autorregulación. Evaluar implica reconocer metas personales y trayectorias, valorar el progreso con instrumentos que promuevan reflexión y sentido, y ofrecer comentarios que acompañen el crecimiento académico y socioemocional (Sucari Turpo et al., 2024).

En la práctica, portafolios reflexivos, conferencias alumno-docente y autoevaluaciones guiadas permiten documentar metas, evidencias y planes de mejora. La diferenciación de tareas y criterios, junto con opciones de producto y proceso, incrementa la participación y conecta el aprendizaje con la identidad y el proyecto vital del estudiante, sin descuidar estándares de calidad ni expectativas altas para todos en el aula (Tomlinson, 2014).

Enfoque crítico

El enfoque crítico asume la educación como práctica de libertad orientada a comprender y transformar realidades marcadas por inequidades. En este marco, la evaluación se concibe como proceso dialógico que problematiza contextos, democratiza criterios y vincula el aula con proyectos de intervención que hagan visibles saberes, voces y necesidades de la comunidad. La finalidad es desarrollar pensamiento analítico, conciencia ética y agencia para la acción informada (Sucari Turpo et al., 2024).

Instrumentalmente se privilegian criterios co-construidos, diarios de indagación, debates y proyectos de aprendizaje-servicio que recogen evidencias de análisis, argumentación y compromiso ciudadano. La retroalimentación invita a contrastar fuentes, revisar sesgos y mejorar propuestas de acción, de modo que el desempeño académico se articule con propósitos de justicia social y participación democrática en contextos auténticos de la escuela y su entorno (Pérez Pino et al., 2017).

Enfoque ecológico

La perspectiva ecológica entiende el aprendizaje como fenómeno situado en sistemas interconectados que incluyen familia, escuela, comunidad y políticas. Evaluar exige considerar múltiples fuentes y escenarios, pues el desempeño escolar se ve afectado por condiciones socioeconómicas, culturales y de oferta educativa. Esta mirada amplia orienta decisiones pedagógicas más pertinentes y distribuye responsabilidades entre actores del ecosistema educativo (Sucari Turpo et al., 2024).

En consecuencia, se recomiendan evidencias multifuente, entrevistas breves a cuidadores, observaciones en distintos contextos y análisis de condiciones de enseñanza para ajustar apoyos y estrategias. Este enfoque dialoga con agendas internacionales que piden cerrar brechas y alinear evaluación con mejoras de calidad y equidad, transformando la información recogida en acciones concretas de apoyo al aprendizaje de todos los estudiantes (Banco Mundial, 2018).

En este capítulo, los enfoques pedagógicos contemporáneos se exponen en un doble nivel: primero se desarrollan de manera conceptual en el texto, explicando sus fundamentos, autores de referencia y aportes a la evaluación; y luego se presentan en cuadros de síntesis breves, situados al final de cada descripción, que facilitan la comparación y consulta rápida de las ideas centrales. De este modo, el cuadro cumple únicamente una función de apoyo, mientras que la explicación sustantiva queda en el desarrollo textual de cada enfoque (Sucari Turpo et al., 2024).

Así, el propósito de este apartado no es anticipar qué enfoques serán adoptados por los docentes participantes en la investigación, sino ofrecer un marco de referencia inicial que permita situar la evaluación formativa en diálogo con diversas perspectivas pedagógicas. Posteriormente, serán los datos empíricos recolectados en las entrevistas y su análisis cualitativo los que determinen cuáles de estas concepciones emergen y se articulan con la práctica educativa en la educación primaria colombiana (Creswell, 2007; Pérez Pino et al., 2017).

Contextualización jurídica – legal

Lineamientos nacionales e institucionales

El fundamento legal de esta investigación se sustenta en la Constitución Política de Colombia (1991), complementada por diversas leyes y decretos que se detallan a continuación. Cada uno de estos instrumentos normativos aporta elementos clave que reflejan los procesos evaluativos implementados en el ámbito educativo y sus distintos niveles. El sistema educativo colombiano se basa en los principios establecidos en la Constitución Política del país. En este sentido, la Constitución de Colombia (1991), en sus títulos I y II, artículo 27, establece que el Estado asegura las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. Este artículo asegura los procesos de enseñanza-aprendizaje y, de forma inherente, incluye el proceso evaluativo, dado que ambos se encuentran implícitamente relacionados.

En coherencia con la Constitución Política de Colombia (1991), la Ley 115 de 1994, especialmente en su artículo 73, establece la obligatoriedad de que cada institución educativa elabore un Proyecto Educativo Institucional (PEI) orientado a la

formación integral del educando. En este proyecto deben especificarse, entre otros aspectos, los principios y propósitos del establecimiento, los recursos docentes y didácticos, la estrategia pedagógica, los reglamentos y el sistema de gestión. En este contexto, la evaluación constituye un componente esencial para valorar la coherencia, la efectividad y la sostenibilidad de los procesos educativos.

Otro lineamiento legal es el Decreto 1290 de 2009 (MEN, 2009b), en su artículo 3, define las características de la evaluación de los aprendizajes, considerando las particularidades individuales, ritmos, estilos y desarrollos de los estudiantes. Evalúa los logros obtenidos, identifica necesidades y propone estrategias para potenciar competencias y desempeños. Con la expedición del Decreto, el gobierno nacional otorga la facultad a los establecimientos educativos para establecer el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), siendo esta una tarea que exige estudio, reflexión, análisis, negociaciones y acuerdos entre toda la comunidad educativa. Por lo anteriormente expuesto, la evaluación no es una tarea aislada del proceso formativo, por tanto, ella debe estar vinculada y ser coherente (conceptual, pedagógica y didácticamente) con toda la propuesta educativa definida por el establecimiento educativo.

Así mismo, el artículo 4 del Decreto 1290 de 2009 (MEN, 2009b) establece que el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), como parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI), debe incluir: criterios de evaluación y promoción, la escala de valoración institucional con su equivalencia nacional, estrategias de valoración integral, acciones de seguimiento para mejorar los desempeños, procesos de autoevaluación estudiantil, garantías de cumplimiento evaluativo por parte de docentes y directivos, mecanismos para atender reclamaciones de padres y estudiantes, estructura y periodicidad de los informes, y la participación de la comunidad educativa en su construcción. El decreto busca fortalecer la autonomía institucional en la evaluación y promoción, concibiendo la evaluación como una oportunidad de mejora, con la participación de estudiantes y familias en el proceso.

En concordancia con lo dispuesto en el Decreto 1290, el Documento N.° 11 del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009a) enfatiza la importancia de que los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula estén orientados a la recolección de información que permita identificar las necesidades y modos de aprendizaje de los estudiantes. Esta orientación busca fomentar el desarrollo de competencias y desempeños desde una perspectiva integral, lo que refuerza la idea de que la evaluación debe ser un proceso que trascienda la mera calificación para convertirse en una herramienta de mejora continua.

En síntesis, la normativa colombiana establece un marco jurídico y pedagógico que otorga sentido y legitimidad a los procesos de evaluación en la educación básica primaria. Estos documentos no solo regulan el quehacer escolar, sino que también orientan la implementación de prácticas evaluativas integrales y formativas que permitan mejorar la calidad educativa. En consecuencia, resulta pertinente resumir los aportes centrales de la normativa más relevante y su relación con el presente estudio, el cual busca fundamentar teóricamente la evaluación formativa desde los enfoques pedagógicos contemporáneos.

Tabla 4

Síntesis normativa y relación con la investigación

Norma / Documento	Aporte central	Relación con la investigación
Constitución Política de Colombia (1991)	Reconoce la educación como derecho fundamental y la evaluación como parte de la calidad educativa.	Fundamenta la pertinencia de analizar la evaluación como práctica para garantizar equidad y calidad en la educación primaria.
Ley General de Educación 115 de 1994	Establece la evaluación como un proceso integral que articula logros, competencias y formación del estudiante.	Apoya el enfoque de evaluación formativa que busca valorar procesos y no solo resultados finales.
Decreto 1290 de 2009	Regula la autonomía institucional para definir el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE).	Conecta directamente con la investigación, al evidenciar la necesidad de fundamentar y actualizar las prácticas de evaluación en primaria.
Documento MEN N.° 11 (2009)	Orienta la implementación del Decreto 1290, enfatizando que la evaluación debe identificar necesidades y promover competencias.	Refuerza el propósito del estudio al destacar la evaluación formativa como vía para desarrollar aprendizajes significativos y competencias en los estudiantes.

Nota. Elaboración propia a partir de la normativa nacional consultada (MEN, 2009a, 2009b; Ley 115 de 1994; Constitución Política de Colombia, 1991).

En conclusión, la normativa revisada permite comprender que la evaluación en la educación primaria colombiana no se limita a un ejercicio técnico de calificación, sino que constituye un proceso regulado por lineamientos que buscan garantizar equidad, pertinencia y calidad en la formación de los estudiantes. Esta relación entre el marco legal y el propósito investigativo confirma la necesidad de fortalecer la evaluación formativa desde enfoques pedagógicos contemporáneos, de manera que la práctica docente pueda alinearse no solo con los requerimientos institucionales y estatales, sino también con las demandas de una educación integral orientada al desarrollo de competencias y a la transformación social.

CAPÍTULO III

ABORDAJE METODOLÓGICO

En el presente capítulo se revelan los aspectos metodológicos que sustentan la investigación, como lo son la descripción del enfoque (cualitativo-interpretativo), las dimensiones epistemológicas (teoría del conocimiento), ontológica (teoría sobre la naturaleza de la realidad), axiológica (teoría de los valores) y filosófica (desarrollo de conocimiento en sentido crítico y reflexivo), el escenario e informantes claves en la investigación, las técnicas para la recolección de la información y el método para la interpretación de los hallazgos que contribuirán con el alcance del propósito que es generar fundamentos teóricos para la evaluación formativa desde la perspectiva de los docentes, sustentado en los enfoques pedagógicos contemporáneos en instituciones de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno-Colombia.

Posición paradigmática de la investigación

Los enfoques de investigación determinan cómo el investigador se aproxima a su objeto de estudio y desde qué supuestos comprende la realidad y el conocimiento. En el campo educativo, suelen distinguirse grandes enfoques, entre ellos el cuantitativo, asociado a una tradición positivista, y el cualitativo, vinculado a una perspectiva interpretativa o naturalista. En coherencia con el problema y el propósito del estudio, se asume un enfoque cualitativo de orientación interpretativa-constructivista, en el cual interesa comprender significados, experiencias y contextos a partir de las voces de los actores. Como sostienen Taylor y Bogdan (1994), la investigación cualitativa privilegia una relación cercana y dialógica con las personas para comprender lo que viven y expresan en su propio marco de referencia, lo que implica flexibilidad y sensibilidad del investigador frente al campo.

> La investigación cualitativa es un arte. Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos. Esto es en parte un hecho histórico que está cambiando con la publicación de libros como el presente y de narraciones directas de investigadores de campo; por otro lado, también es un reflejo de la naturaleza de los métodos en sí mismos. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo que intentan conducir su estudio. (Taylor y Bogdan, 1994, p. 23)

Este posicionamiento dialoga con la noción de paradigma como matriz de supuestos compartidos que orienta la investigación científica, tal como la conceptualiza Kuhn (2006). En la tradición cualitativa, Guba y Lincoln (1994) han mostrado que un paradigma no se reduce a un conjunto de técnicas, sino que integra supuestos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos, los cuales deben declararse con claridad para otorgar coherencia al diseño y al análisis de la investigación. En este sentido, y siguiendo los lineamientos de Martínez Miguélez (2006), esta investigación adopta una ontología constructivista, que reconoce realidades múltiples, contextualizadas y socialmente construidas; una epistemología relacional, en la que el conocimiento se co-construye mediante interacciones reflexivas entre la investigadora y los informantes; una metodología emergente e inductiva, que privilegia estrategias propias de la teoría fundamentada, como el muestreo teórico, la comparación constante y la codificación abierta, axial y selectiva; y una axiología explícita, que asume la presencia de valores en todo el proceso investigativo y garantiza criterios de rigor cualitativo como la credibilidad, la auditabilidad y la transferibilidad, junto con principios éticos acordes con el trabajo con personas.

De este modo, el diseño emergente se ubica con propiedad dentro de los supuestos del paradigma interpretativo y no en el postpositivismo, en tanto privilegia la comprensión de la realidad educativa desde la perspectiva de los actores sociales involucrados en la investigación. Este paradigma reconoce la diversidad de sentidos que se configuran a partir de las experiencias, los contextos y las interacciones intersubjetivas, concibiendo el conocimiento como una construcción dinámica, situada y socialmente compartida. Desde esta mirada, es posible comprender cómo los docentes otorgan significado a la evaluación formativa y cómo dichas comprensiones orientan las decisiones pedagógicas que se producen en el escenario escolar.

En correspondencia con lo anterior, Martínez Miguélez (2006) sostiene que el paradigma interpretativo “permite explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno, con el propósito de tener un mayor acercamiento a los planteamientos y a la praxis de los informantes” (p. 139). Esta perspectiva adquiere especial relevancia en la presente investigación, ya que permite

acceder a las múltiples formas en que los docentes viven, interpretan y resignifican los procesos evaluativos en el contexto de la educación primaria. Asimismo, favorece la comprensión de las tensiones existentes entre las exigencias de los enfoques pedagógicos contemporáneos y las realidades institucionales, constituyéndose en un fundamento esencial para la construcción de conocimientos emergentes sobre la evaluación formativa desde la experiencia y las voces de los propios actores educativos.

Dimensiones ontológica, epistemológica, metodológica, axiológica y filosófica que sustentan la investigación

Dada la naturaleza de la presente investigación, se consideran las dimensiones ontológica, epistemológica, metodológica, axiológica y filosófica como sustento fundamental para abordar el fenómeno estudiado, que consiste en generar fundamentos teóricos para la evaluación formativa desde la perspectiva de los docentes, sustentado en los enfoques pedagógicos contemporáneos en instituciones de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno-Colombia. Cada una de estas dimensiones aporta un marco de interpretación que permite situar la indagación en coherencia con el paradigma cualitativo-interpretativo, garantizando que los hallazgos no sean aislados sino parte de una construcción sólida y contextualizada que fortalezca el sentido humanista del proceso educativo.

La dimensión ontológica se relaciona con el estudio del ser y de la realidad en la que se desarrollan los fenómenos investigativos. En el ámbito educativo, implica reconocer al ser humano como eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje, comprendiendo que su existencia está atravesada por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales y espirituales que configuran una visión integral de la persona y de su interacción con el contexto. Según Martínez Miguélez (2004), la persona es considerada por las ciencias humanas como una superestructura compleja cuya riqueza vivencial desborda los límites de cualquier disciplina aislada. En este sentido, se concibe que la evaluación formativa no puede limitarse a ser un proceso técnico de medición, sino que debe asumir las múltiples realidades de la vida escolar y de los

estudiantes, reconociendo sus características individuales y colectivas para orientar transformaciones significativas en la práctica pedagógica.

En la dimensión epistemológica se aborda la forma en que se construye el conocimiento, es decir, cómo se establecen las relaciones entre la investigadora y los informantes y cómo estas influyen en los significados atribuidos a los fenómenos educativos. Taylor y Bogdan (1994) destacan que la investigación cualitativa requiere cercanía y flexibilidad para interpretar las experiencias desde el marco de referencia de los propios actores. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa no se concibe como un conocimiento unilateral generado por el docente, sino como un proceso dialógico en el que las voces de los estudiantes aportan legitimidad y sentido. Al articularse con los enfoques pedagógicos contemporáneos, la epistemología interpretativa permite que el conocimiento construido en torno a la evaluación tenga pertinencia y relevancia, pues no se trata de imponer significados, sino de compartirlos en la interacción cotidiana. La experiencia investigativa evidencia que la riqueza de este proceso radica en reconocer la diversidad de miradas presentes en el aula y convertirlas en aportes sustantivos para fundamentar decisiones pedagógicas más justas y contextualizadas.

En cuanto a la dimensión metodológica, se reconoce que constituye el conjunto de principios, enfoques y procedimientos que dan forma al proceso investigativo. Para este estudio se asume que la Teoría Fundamentada resulta pertinente para construir teoría emergente a partir de los datos de campo, mediante un proceso sistemático de codificación abierta, axial y selectiva, articulado con la técnica del método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002). Esta dinámica metodológica guarda estrecha relación con la lógica de la evaluación formativa, en tanto ambas se caracterizan por ser procesos cíclicos en los que se recogen evidencias, se interpretan y se generan ajustes de manera continua. Desde esta perspectiva, el uso de la Teoría Fundamentada no solo aporta rigurosidad al estudio, sino que refleja de forma coherente cómo la práctica evaluativa en el aula también se construye de manera emergente y situada, adaptándose a los contextos reales y ofreciendo oportunidades para la transformación de las prácticas pedagógicas.

La dimensión axiológica, por su parte, se refiere al papel de los valores y a los compromisos éticos que orientan toda investigación. En el campo cualitativo, Guba y Lincoln (1994) señalan que criterios de rigor como la credibilidad, la auditabilidad y la transferibilidad se sostienen en decisiones valorativas que asume la investigadora en relación con la forma de comprender y representar a los informantes. En el ámbito de la evaluación formativa, esta dimensión adquiere especial relevancia porque implica no solo la aplicación de instrumentos o técnicas, sino la garantía de justicia en los procesos, transparencia en los criterios y respeto por la diversidad del estudiantado. En este sentido, la investigación asume la evaluación como un acto ético y humano, en el que la retroalimentación cumple una función formadora y no sancionadora, y en el que se privilegia la construcción de ambientes de respeto, confianza y acompañamiento.

Finalmente, la dimensión filosófica constituye la base desde la cual se articulan todas las anteriores. Kuhn (2006) señala que los paradigmas ofrecen marcos que orientan la ciencia y permiten comprender sus transformaciones, mientras que Martínez Miguélez (2006) resalta la necesidad de explicitar los principios filosóficos que guían toda indagación. En este trabajo, la investigación se sustenta en una visión humanista y constructivista con enfoque hermenéutico, que comprende la educación como un proceso social, crítico y situado. En este marco, el estudiante se reconoce como sujeto activo del aprendizaje y el docente como mediador pedagógico; sin embargo, el conocimiento construido en la investigación se elabora a partir de las voces del profesorado entrevistado y de su interpretación de la evaluación formativa en la práctica escolar. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa se asume como un acto filosófico porque conduce a cuestionar los fines de la enseñanza, a repensar la relación pedagógica entre docentes y estudiantes y a reconocer que el conocimiento escolar no se limita a transmitir información, sino que busca promover autonomía, reflexión y sentido. En consecuencia, toda práctica evaluativa expresa un posicionamiento filosófico que debe explicitarse para garantizar coherencia entre los supuestos del estudio y las transformaciones pedagógicas que se pretende fundamentar.

En conjunto, las cinco dimensiones no solo fortalecen la coherencia interna del estudio, sino que también aseguran que la investigación se sostenga en un andamiaje teórico y práctico capaz de fundamentar la evaluación formativa desde los enfoques pedagógicos contemporáneos. Al integrar la visión ontológica, epistemológica, metodológica, axiológica y filosófica, la investigación se convierte en un proceso ético y transformador que da cuenta de la complejidad del fenómeno educativo. A continuación, en la figura 2 se resumen estas dimensiones de manera esquemática, lo que permite visualizar la jerarquía conceptual que orienta el trabajo

Figura 2

Posición paradigmática de la investigación cualitativa



Nota. Elaboración propia a partir de los aportes teóricos desarrollados en este capítulo.

La Figura 2 (pirámide) representa una síntesis jerárquica de las dimensiones paradigmáticas que sustentan el estudio (filosófica, metodológica, axiológica, epistemológica y ontológica). Su importancia radica en que permite visualizar la coherencia interna del posicionamiento investigativo, al mostrar cómo cada dimensión

se apoya en la anterior y configura un sistema integral que orienta la interpretación del fenómeno estudiado.

A continuación, se incorpora la Tabla 5, en la cual se presenta un cuadro comparativo que desarrolla estas dimensiones con mayor detalle y muestra su relación directa con la evaluación formativa y los enfoques pedagógicos contemporáneos.

En conjunto, la Figura 2 y la Tabla 5 permiten comprender que, mientras la pirámide ofrece una síntesis jerárquica que organiza las dimensiones desde su fundamento filosófico hasta su concreción ontológica, el cuadro detalla con mayor claridad la definición y la aplicación de cada una en la investigación. La figura, en tanto recurso visual, muestra la coherencia estructural del paradigma asumido, evidenciando cómo cada dimensión se sostiene sobre otra y construye un sistema integral. La tabla, en cambio, permite un análisis más puntual al relacionar cada dimensión con aspectos concretos de la evaluación formativa y los enfoques pedagógicos contemporáneos. De este modo, ambos recursos ofrecen una visión integral: la figura aporta una mirada macroestructural y la tabla explicita la aplicación micro en el objeto de estudio.

Tabla 5

Cuadro de dimensiones paradigmáticas y su relación con la investigación

Dimensión	Definición	Relación con la investigación
Ontológica	Se refiere a la forma y naturaleza que dan a la realidad investigada, lo que es posible conocer.	La realidad de la evaluación formativa se asume como múltiple y contextual. Se indaga cómo los docentes de educación primaria construyen significados y prácticas evaluativas en interacción con condiciones institucionales, curriculares y del aula, reconociendo que cada participante aporta una interpretación situada de lo formativo.
Epistemológica	Está relacionada con la naturaleza de la interacción entre el investigador y lo investigado; la visión que debe asumir el investigador respecto a su objeto de estudio, generándose una interacción entre ambos, construyéndose así los hallazgos para la interpretación de la totalidad de la realidad en estudio.	El conocimiento se construye de manera interpretativa y dialógica a partir de la interacción investigadora docente. Las concepciones sobre evaluación formativa y su vínculo con enfoques pedagógicos contemporáneos se comprenden mediante entrevistas y contrastes con evidencias del contexto escolar, priorizando la voz docente y la interpretación situada.
Metodológica	Se relaciona con la forma como el investigador puede proceder para hallar el conocimiento de aquella	Se adopta un diseño cualitativo con teoría fundamentada para construir fundamentos teóricos desde los datos. Se aplica el

	realidad que cree interpretativo, mediante un proceso sistemático y profundo que depende de la postura epistémica de la investigación.	método comparativo constante y un proceso de codificación (abierta, axial y selectiva), integrando categorías sobre evaluación formativa y enfoques pedagógicos, hasta lograr densidad conceptual y saturación teórica.
Axiológica	Está relacionado con el aspecto valorativo que favorecen la descripción e interpretación de los juicios, sentimientos, comportamientos asumidos, emociones, opiniones, creencias y valores.	Se reconoce la influencia de valores y supuestos tanto de participantes como de la investigadora. Se privilegia una postura ética de respeto, confidencialidad y consentimiento informado, junto con reflexividad para controlar sesgos. El análisis incorpora las creencias y expectativas sobre la evaluación, orientado a comprender y fortalecer prácticas formativas en primaria con criterios de equidad e inclusión.

Nota. Elaboración propia.

Enfoque, tipo y diseño de la investigación

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, orientado a la interpretación de significados, experiencias y prácticas construidas por los docentes en torno a la evaluación formativa en contextos educativos reales. Este enfoque resulta pertinente en la medida en que el propósito del estudio no es medir variables ni establecer relaciones causales, sino interpretar cómo los actores educativos conciben, implementan y resignifican sus prácticas evaluativas desde los sentidos que producen en su realidad escolar (Taylor y Bogdan, 1994; Denzin y Lincoln, 2018).

En cuanto al tipo de investigación, el estudio se adscribe a una investigación interpretativa, dado que privilegia la interpretación del fenómeno desde el marco de referencia de los participantes y su contexto natural. En esta perspectiva, el conocimiento se construye a partir de la interacción reflexiva entre investigadora y actores, reconociendo realidades múltiples y significados situados (Guba y Lincoln, 1994; Lincoln y Guba, 1985).

En consonancia con el enfoque cualitativo, esta investigación adopta un diseño de campo, al desarrollarse directamente en el contexto donde ocurre el fenómeno, sin manipular variables ni alterar las condiciones existentes. En palabras de Hurtado de Barrera (2010), este diseño “consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o

controlar variable alguna” (p. 140). Esta modalidad permite al investigador recoger información primaria mediante la interacción directa con los docentes participantes en su ambiente escolar habitual, lo que resulta coherente con el paradigma interpretativo y el método adoptado. Asimismo, posibilita comprender los significados, concepciones y experiencias que los docentes construyen en torno a la evaluación formativa dentro de su práctica pedagógica cotidiana. Del mismo modo, favorece la identificación de las tensiones, estrategias y saberes que emergen en el contexto educativo, considerando las particularidades institucionales y socioculturales que inciden en la enseñanza y el aprendizaje. Esta orientación asegura consistencia entre el enfoque cualitativo, el posicionamiento interpretativo y el método que se desarrolla en el apartado siguiente.

Método de investigación

El método que orientó la investigación fue la Teoría Fundamentada, asumida como una ruta cualitativa pertinente para generar explicaciones sustantivas a partir de la información producida en el escenario educativo. Esta elección metodológica permitió comprender la evaluación formativa no como una categoría previamente cerrada, sino como un fenómeno construido desde las experiencias, significados, prácticas y tensiones expresadas por los docentes de educación primaria.

En correspondencia con la naturaleza del estudio, la Teoría Fundamentada se desarrolló mediante el Método de Comparación Constante, entendido como el motor analítico del proceso. A través de este procedimiento se compararon de manera permanente fragmentos de entrevistas, registros de observación, códigos iniciales, subcategorías, categorías y referentes teóricos, con el propósito de refinar progresivamente la interpretación y evitar que los hallazgos fueran forzados a categorías externas al campo.

La investigación no partió de categorías rígidas para confirmar hipótesis, sino de núcleos conceptuales orientadores derivados del problema de estudio y de la revisión teórica. Durante el análisis, dichos referentes fueron contrastados con las voces de los informantes y con los registros de aula, permitiendo la emergencia de categorías

vinculadas con la evaluación como diagnóstico, seguimiento, registro, nota, retroalimentación, exigencia institucional y acompañamiento del aprendizaje.

El proceso metodológico incluyó codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. La codificación abierta permitió identificar unidades de significado en el corpus; la axial facilitó relacionar códigos, propiedades y dimensiones; y la selectiva permitió integrar las categorías alrededor de una explicación central sobre la evaluación formativa como práctica pedagógica situada, atravesada por tensiones entre la intención de acompañar el aprendizaje y la necesidad institucional de demostrar resultados.

La pertinencia de la Teoría Fundamentada en esta investigación radicó en su capacidad para generar fundamentos teóricos emergentes desde la realidad educativa estudiada. De este modo, el método permitió construir una explicación contextualizada sobre la evaluación formativa en instituciones oficiales de educación primaria, manteniendo coherencia entre los propósitos de investigación, las técnicas de producción de información, el análisis interpretativo y la elaboración de la teoría sustantiva resultante.

Técnicas e instrumentos de producción de información

En coherencia con el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método de teoría fundamentada, la producción de información se orientó a comprender los significados, experiencias y prácticas de los docentes en torno a la evaluación formativa en instituciones de educación primaria. Por ello, se seleccionaron técnicas capaces de recuperar tanto el discurso de los informantes como las dinámicas observables en el aula, de manera que los hallazgos no dependieran únicamente de lo expresado verbalmente, sino también de las acciones, interacciones y situaciones pedagógicas registradas durante el trabajo de campo.

En esta investigación se emplearon dos técnicas de producción de información: la observación participante y la entrevista en profundidad. La primera permitió registrar las prácticas evaluativas de los docentes en su escenario natural, atendiendo a las interacciones, rutinas, recursos, formas de retroalimentación y reacciones de los

estudiantes. La segunda permitió acceder a los significados, concepciones, saberes y valoraciones que los docentes atribuyeron a la evaluación formativa, así como a las tensiones que identificaron en su ejercicio pedagógico cotidiano.

Es importante precisar que la expresión entrevista cualitativa se asumió como una denominación general dentro del enfoque cualitativo, mientras que la técnica concreta aplicada en el estudio fue la entrevista en profundidad de carácter semiestructurado. Por tanto, ambos términos no se emplean como sinónimos. La entrevista cualitativa designa un campo amplio de interacción investigativa orientada a comprender significados; en cambio, la entrevista en profundidad corresponde a una modalidad específica, guiada por preguntas abiertas previamente organizadas, pero con flexibilidad para ampliar, repreguntar y profundizar en los aspectos emergentes durante el diálogo con los informantes.

La observación participante moderada fue utilizada para aproximarse a las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes en el aula. Esta técnica permitió observar cómo se organizaban las actividades, qué tipo de evidencias se solicitaban, cómo se realizaba el seguimiento a los estudiantes, qué lugar ocupaba la retroalimentación y de qué manera se articulaban las estrategias pedagógicas con la evaluación formativa. Se asumió como observación participante moderada porque la investigadora estuvo presente en el escenario educativo, registró las situaciones relevantes y mantuvo contacto con el contexto, pero sin intervenir directamente en el desarrollo de las clases ni modificar las decisiones pedagógicas de los docentes.

El instrumento utilizado para esta técnica fue el diario de campo, en el cual se registraron descripciones de las situaciones observadas, interacciones entre docentes y estudiantes, formas de acompañamiento, recursos empleados, momentos evaluativos y reflexiones iniciales de la investigadora. Este instrumento permitió conservar la trazabilidad de la información observacional y complementar los datos obtenidos mediante las entrevistas, favoreciendo una comprensión más integral del fenómeno estudiado.

La entrevista en profundidad de carácter semiestructurado se aplicó a los informantes clave con el propósito de indagar sus concepciones, saberes pedagógicos, significados y experiencias en torno a la evaluación formativa. Esta técnica resultó pertinente porque permitió reconstruir, desde la voz de los docentes, las maneras como comprenden la evaluación, las estrategias que utilizan, las tensiones que enfrentan entre lo formativo y lo sumativo, y las condiciones institucionales que influyen en su práctica. Al ser semiestructurada, la entrevista contó con un guion orientador, pero conservó la flexibilidad necesaria para profundizar en respuestas relevantes y explorar aspectos emergentes durante la conversación.

El instrumento empleado para esta técnica fue el guion de entrevista semiestructurada, integrado por preguntas abiertas relacionadas con las concepciones sobre evaluación formativa, las prácticas evaluativas en el aula, la retroalimentación, la participación del estudiante, la relación entre evaluación y enfoques pedagógicos contemporáneos, y las dificultades institucionales asociadas al proceso evaluativo. Las entrevistas fueron registradas mediante grabación de audio, previa autorización de los participantes, y posteriormente transcritas para su análisis. La grabación se asumió como recurso de apoyo para garantizar fidelidad en el registro, mientras que el guion constituyó el instrumento principal de la técnica.

En consecuencia, la relación técnica-instrumento quedó delimitada de la siguiente manera: la observación participante moderada se apoyó en el diario de campo, mientras que la entrevista en profundidad de carácter semiestructurado se apoyó en el guion de entrevista semiestructurada. Esta precisión permitió evitar la confusión entre técnica, modalidad e instrumento, y aseguró coherencia metodológica con la teoría fundamentada y el Método de Comparación Constante.

Interpretación de los hallazgos

La interpretación de los hallazgos integró la información registrada mediante observación participante moderada y la obtenida a través de entrevistas en profundidad de carácter semiestructurado, con el fin de explicar el fenómeno de la evaluación formativa en educación básica primaria y su relación con los enfoques pedagógicos

contemporáneos. El análisis se desarrolló en coherencia con la Teoría Fundamentada y con el Método de Comparación Constante, lo que permitió avanzar desde unidades de significado iniciales hasta categorías, subcategorías y relaciones interpretativas.

Los hallazgos provenientes del diario de campo fueron analizados para develar interacciones, actitudes, diálogos, estrategias y procedimientos que los docentes emplearon durante su praxis pedagógica. Por su parte, las entrevistas permitieron comprender concepciones, sentidos y tensiones expresadas por los informantes en torno a la evaluación formativa, la evaluación sumativa, la retroalimentación, el registro de evidencias y las exigencias institucionales.

Momento 1. Organización y preparación del corpus: se consolidó el conjunto de evidencias provenientes de entrevistas y observación. Las entrevistas fueron grabadas con consentimiento informado, transcritas de forma literal y organizadas por informante clave. Los registros del diario de campo fueron depurados, ordenados por institución y vinculados con los propósitos específicos de la investigación.

Momento 2. Codificación abierta y comparación constante inicial: se realizó una lectura línea a línea de las transcripciones y de las notas de campo con el fin de identificar unidades de significado y asignar códigos iniciales. Estos códigos fueron comparados permanentemente entre sí para reconocer recurrencias, contrastes y tensiones en la forma como los docentes comprenden y practican la evaluación formativa.

Momento 3. Codificación axial y formulación de categorías: los códigos iniciales se agruparon y relacionaron para conformar categorías y subcategorías, precisando propiedades y dimensiones. Esta fase permitió establecer conexiones analíticas entre condiciones institucionales, prácticas docentes, usos de la nota, formas de retroalimentación y estrategias pedagógicas observadas en el aula.

Momento 4. Codificación selectiva e integración interpretativa: se identificó una categoría central capaz de articular las relaciones entre las categorías emergentes. La codificación selectiva permitió construir una explicación sustantiva sobre la evaluación

formativa como práctica situada, atravesada por la tensión entre acompañar el aprendizaje y responder a exigencias de evidencia, calificación y control institucional.

Momento 5. Triangulación y contraste teórico: se integraron los hallazgos de observación con los de entrevistas, contrastando lo que los docentes declararon con lo que se evidenció en la dinámica del aula. Además, las categorías emergentes fueron puestas en diálogo con la literatura especializada y con los aportes de Fuguet sobre la necesidad de diferenciar con claridad la evaluación formativa, la evaluación sumativa y la evaluación formadora.

Momento 6. Generación de fundamentos teóricos: se consolidó un modelo teórico sustantivo orientado a explicar cómo se configuran y desarrollan las prácticas de evaluación formativa en el contexto estudiado. Este proceso permitió pasar de la descripción de prácticas a la construcción de fundamentos teóricos emergentes, manteniendo trazabilidad entre datos, códigos, categorías y proposiciones interpretativas.

Tabla 6

Tipos de codificación

Tipo	Características
Cód. Abierta	Es el proceso de desglosar los datos en unidades de significado mediante lectura línea a línea de transcripciones y notas de campo, con el propósito de identificar palabras clave, acciones, criterios, tensiones y sentidos asociados a la evaluación formativa. Esta etapa genera códigos iniciales sensibles al lenguaje de los participantes y se acompaña de comparación constante entre incidentes para reconocer regularidades y variaciones. Se apoya en memorandos analíticos que documentan decisiones y preguntas emergentes (Glaser y Strauss, 1967).
Cód. Axial	Consiste en relacionar códigos entre sí para conformar categorías y subcategorías, precisando propiedades y dimensiones que permitan explicar conexiones entre condiciones, acciones pedagógicas, estrategias evaluativas y consecuencias observables. En este nivel se exploran relaciones como complementariedad, oposición o contradicción, y se comparan permanentemente los datos para refinar categorías, depurar redundancias y fortalecer coherencia interna. La finalidad es pasar de un listado de códigos a una estructura categorial con relaciones analíticas sustentadas en evidencia.
Cód. Selectiva	Se orienta a integrar el sistema categorial mediante la identificación de una categoría central que organice la explicación y articule el resto de las categorías. Implica depurar solapamientos, validar relaciones con fragmentos empíricos representativos y construir una narrativa interpretativa coherente sobre cómo se configuran las prácticas de evaluación formativa en el contexto estudiado. Esta fase produce proposiciones interpretativas y consolida la explicación teórica situada, manteniendo vínculo explícito entre categorías y evidencias obtenidas.

Nota. Elaboración propia.

Escenario e Informantes claves en la investigación

El escenario y los informantes son componentes clave para situar cualquier fenómeno en su contexto social. Flick (2015), define escenario como el entorno físico y social de la investigación, describe a los informantes como los actores que dotan de significado al estudio mediante sus relatos y experiencias. Lejos de ser elementos pasivos, ambos configuran el alcance, la validez y la pertinencia de los hallazgos, permitiendo que de la investigación trascienda la teoría y capture la práctica pedagógica desde las voces de sus propios protagonistas.

En este sentido, el escenario de la investigación estuvo conformado por tres instituciones educativas oficiales ubicadas en el municipio de San Juan Nepomuceno, en el departamento de Bolívar, región Caribe de Colombia. Estas instituciones fueron seleccionadas de manera intencional porque permitieron observar prácticas evaluativas diversas en contextos institucionales con características propias, enriqueciendo la interpretación del fenómeno. A continuación, se describen las características más relevantes de cada una de las instituciones educativas donde se ejecutó la investigación.

La primera de ellas es la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, fundada en 1960, que atiende desde preescolar hasta la media académica, además de contar con un Programa de Formación Complementaria para normalistas superiores. Esta institución concentra más de dos mil cuatrocientos (2.400) estudiantes y alrededor de ciento cuarenta y cinco (145) docentes, distribuidos en áreas como ciencias, matemáticas, humanidades y educación artística, además de directivos y personal administrativo. Sus instalaciones incluyen tres (3) sedes rurales y dos (2) urbanas, con amplias aulas, mobiliario adecuado y algunos ambientes especializados, lo que permitió observar prácticas evaluativas propias de una escuela formadora de maestros.

La segunda es la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Rodolfo Barrios Cabrera, creada en 2003 tras la fusión de tres establecimientos. Atiende estudiantes desde preescolar hasta la media técnica, con énfasis en formación agropecuaria y articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) para programas de

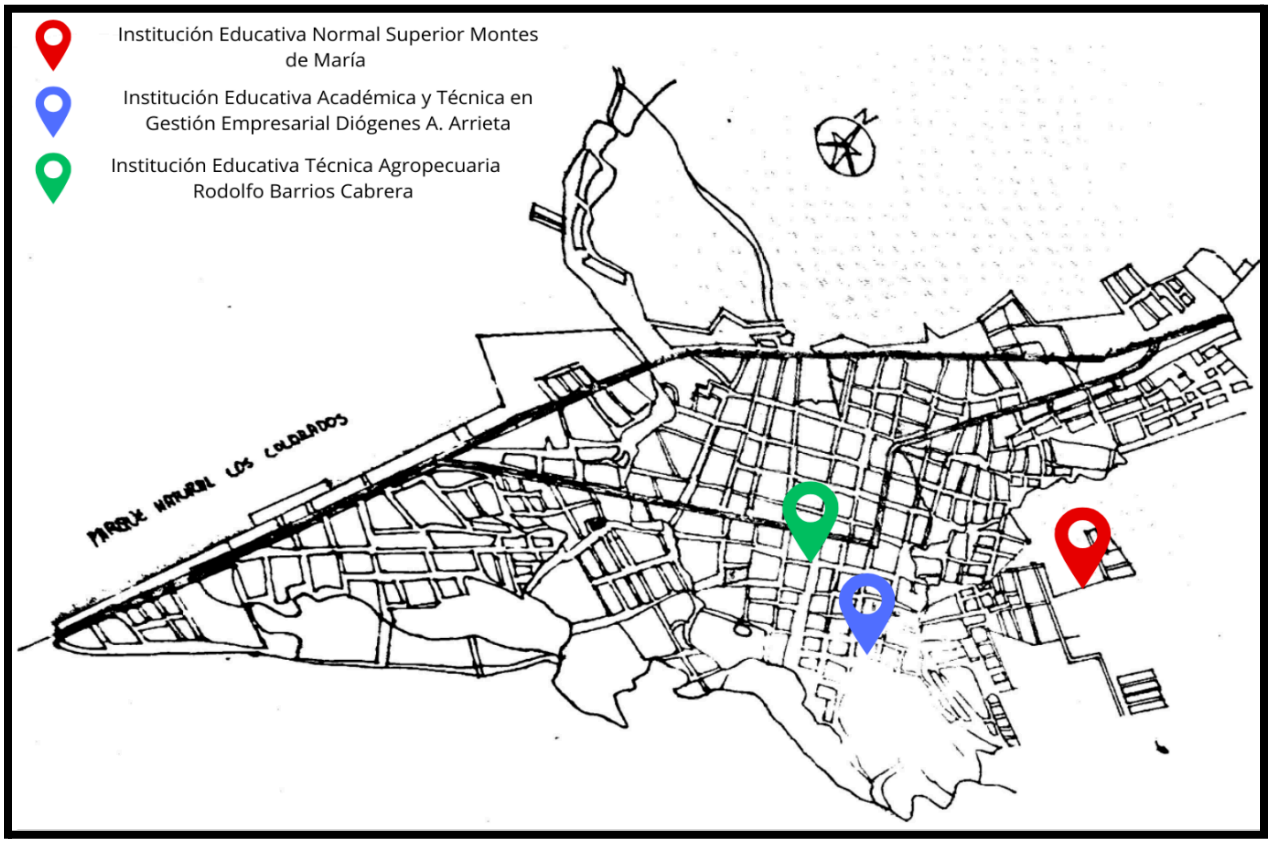
continuidad tecnológica. Reporta jornadas mañana, tarde, nocturna y de fin de semana, con matrícula cercana a dos mil (2.000) estudiantes y una planta docente de más de ochenta (80) maestros distribuidos por áreas. Sus instalaciones incluyen huertas escolares, talleres agropecuarios y espacios comunitarios, además de aulas tradicionales, algunas con recursos tecnológicos básicos. Esta institución, represente el ambiente idóneo para interpretar las practicas pedagógicas de los docentes y la manera cómo integran la evaluación formativa relacionada con la producción agrícola, el sector productivo, escuela y comunidad.

La tercera institución corresponde a la Institución Educativa Académica y Técnica en Gestión Empresarial Diógenes A. Arrieta, de carácter oficial y ubicada en el sector de la Ciudadela Estudiantil del municipio de San Juan Nepomuceno. Su énfasis se orienta hacia la gestión empresarial y el comercio, con procesos de articulación y proyectos formativos asociados al fortalecimiento de competencias administrativas y de emprendimiento. En el marco de esta investigación, la institución se considera pertinente porque su orientación técnica ofrece un escenario para comprender, desde la perspectiva de los docentes de básica primaria, cómo se proyectan y se interpretan las prácticas de evaluación formativa cuando la cultura escolar privilegia competencias de organización, gestión y proyección productiva, en diálogo con enfoques pedagógicos contemporáneos.

En conjunto, las tres instituciones conformaron un escenario heterogéneo que permitió interpretar la evaluación formativa desde distintas aristas vinculadas con la formación docente, la formación agropecuaria y la formación en gestión empresarial. Aunque comparten su carácter oficial y su ubicación en el municipio, presentan diferencias en sus orientaciones institucionales y en la manera como organizan experiencias pedagógicas y proyectos escolares, lo cual amplió el campo comparativo para el análisis. En tal sentido, la diversidad de énfasis institucionales se asumió como una fortaleza metodológica, ya que posibilitó contrastar concepciones y prácticas docentes de evaluación formativa en contextos escolares con prioridades formativas distintas, sin perder de vista el mismo marco territorial.

Figura 3

Mapa del municipio de San Juan Nepomuceno con la localización de las instituciones educativas seleccionadas para la investigación



Nota. Elaboración propia. La figura presenta la distribución espacial de las tres instituciones educativas oficiales seleccionadas en el municipio de San Juan Nepomuceno (Bolívar), en relación con la trama urbana y los principales ejes viales. Como referencia territorial general, el municipio se ubica aproximadamente en 9°57’08” N y 75°04’08” O. Esta información permitió situar el escenario de investigación y comprender las condiciones de accesibilidad, ubicación y contexto institucional en las que se desarrolló el estudio.

De acuerdo con Marshall (1996), los informantes clave son individuos que poseen un conocimiento profundo, acceso privilegiado y la capacidad de comunicar los sucesos de su contexto. Su aporte es fundamental para comprender prácticas, significados y dinámicas que no resultan evidentes a simple vista. En la tradición etnográfica, estos actores son expertos en su propia cultura, capaces de traducir la dinámica local para investigadores externos, lo que facilita la construcción de una visión coherente del fenómeno social (LeCompte y Schensul, 2010)

Consecuentemente, en esta investigación se asumieron como informantes clave aquellos actores del escenario socioeducativo que integraron saber situado, experiencia pedagógica y capacidad reflexiva en torno a sus prácticas evaluativas. Su rol fue informativo e interpretativo, pues aportaron datos sustantivos para comprender la evaluación formativa desde la realidad del aula y desde las condiciones institucionales en las que desarrollan su labor docente.

La selección de los informantes clave se realizó según los criterios del muestreo intencional. Según Hernández Sampieri et al. (2014), este procedimiento metodológico consiste en elegir deliberadamente a participantes con características específicas vinculadas al objeto de estudio, lo que permite maximizar la riqueza y relevancia de los hallazgos cualitativos. En la presente investigación, se requiere contar con informantes que, por su experiencia en educación básica primaria siempre están aplicando procesos evaluativos, por lo que resulta pertinente realizar el estudio para conocer las percepciones con respecto a la evaluación formativa y los enfoques pedagógicos contemporáneos.

Los criterios considerados para la selección fueron los siguientes, expresados de forma integradora:

1. Ser docentes de educación primaria con responsabilidad directa en procesos de evaluación en aula;
2. Ejercer preferiblemente en grados en los que se monitorean competencias básicas (por ejemplo, 3.º y 5.º de primaria);
3. Contar con una trayectoria mínima de 10 años de servicio que evidencie experiencia en diseño y uso de estrategias evaluativas;
4. Demostrar disponibilidad y compromiso para participar en observaciones y entrevistas en profundidad; y
5. Mantener vinculación activa con las dinámicas pedagógicas y curriculares de su institución.

Estos criterios garantizaron que la información producida fuera pertinente, contextualizada y consistente con el propósito del estudio, favoreciendo la

interpretación de las prácticas evaluativas reales en el aula y su diálogo con los enfoques pedagógicos contemporáneos (Creswell, 2007). En la Tabla 7 se describe la caracterización de los tres (3) informantes clave seleccionados de manera intencional para participar en la investigación.

Tabla 7

Caracterización de los informantes clave seleccionados

Nro.	Institución Educativa	Nivel de formación	Años de servicio	Criterios relevantes
O1	Normal Superior Montes de María	Magister en Ciencias de la Educación	23	Líder del centro de interés.
02	Técnica en Gestión Empresarial Diógenes A. Arrieta	Licenciado en Ciencias Sociales	20	Experiencia con el proyecto institucional de educación para la paz
03	Técnica Agropecuaria Rodolfo Barrios	Especialista en Informática y Telemática	**17**	Experiencia en proyectos de huerta escolar.

Nota. Elaboración propia.

La selección intencional de los informantes claves, se realizó previa autorización de los directivos y con el consentimiento de cada participante, asegurando la representación de cada una de las instituciones de manera voluntaria para poder profundizar en prácticas evaluativas y los enfoques pedagógicos contemporáneos de preferencia.

Elementos de rigor metodológico para la evaluación de la investigación

En el marco de la teoría fundamentada y en articulación con el método de comparación constante, el rigor metodológico se sustentó en la comparación permanente de datos, códigos, categorías y referentes teóricos, como lógicas que orientaron la construcción de teoría emergente a partir de evidencia empírica (Glaser y Strauss, 1967). En este enfoque, la consistencia del análisis no depende de la representatividad estadística, sino de la densidad conceptual, la coherencia interpretativa y la relación trazable entre el corpus y las categorías construidas.

La saturación teórica se comprendió como el punto en el cual la información producida dejó de aportar propiedades sustantivas nuevas a las categorías o de transformar las relaciones entre ellas, indicando suficiencia conceptual para integrar la

explicación teórica (Strauss y Corbin, 2002). En esta investigación, dicho criterio se valoró mediante la reiteración de patrones interpretativos en entrevistas y registros de observación, especialmente en torno a la tensión entre evaluación formativa, evidencia, nota, retroalimentación y exigencias institucionales.

Adicionalmente, el rigor metodológico se fortaleció mediante criterios de calidad cualitativa como credibilidad, auditabilidad y transferibilidad. La credibilidad se promovió mediante la integración de entrevistas en profundidad y observación participante moderada, contrastando lo que los docentes declararon con lo que se evidenció en la dinámica del aula. La auditabilidad se sostuvo mediante la documentación ordenada del proceso de análisis, el registro de decisiones interpretativas y la conservación organizada del corpus. La transferibilidad se favoreció mediante la descripción densa del contexto institucional y pedagógico de las escuelas seleccionadas, de modo que otros investigadores puedan valorar la aplicabilidad de los hallazgos en contextos semejantes.

Procedimiento de la investigación

El procedimiento de la investigación se organizó de acuerdo con la lógica de la Teoría Fundamentada y el Método de Comparación Constante. Por ello, el proceso no se desarrolló de manera lineal ni mediante momentos propios de otros diseños cualitativos, sino a través de una secuencia flexible, inductiva y progresiva que permitió articular delimitación del fenómeno, producción de información, codificación, comparación, triangulación e integración teórica.

En una primera fase se delimitó el fenómeno de estudio, centrado en la comprensión de la evaluación formativa desde la perspectiva de docentes de educación primaria. En esta fase se precisaron las preguntas de investigación, el propósito general, los propósitos específicos, el escenario institucional y los criterios para seleccionar a los informantes clave. Asimismo, se revisaron antecedentes y referentes teóricos sobre evaluación formativa, evaluación sumativa, enfoques pedagógicos contemporáneos y teoría fundamentada, con el fin de orientar conceptualmente el trabajo sin imponer categorías cerradas al análisis.

En una segunda fase se diseñaron y ajustaron los instrumentos de producción de información. Se elaboró el guion de entrevista semiestructurada y se definieron los criterios de registro del diario de campo para la observación participante moderada. Estos instrumentos fueron revisados en coherencia con los propósitos de la investigación y con la necesidad de obtener información suficiente sobre concepciones docentes, prácticas evaluativas, estrategias pedagógicas, formas de retroalimentación y tensiones entre lo formativo y lo sumativo.

En una tercera fase se realizó la entrada al campo y la producción de información. Las entrevistas en profundidad de carácter semiestructurado fueron aplicadas a los informantes clave con autorización previa, consentimiento informado y garantía de confidencialidad. De manera complementaria, se realizaron observaciones participantes moderadas en el aula, registradas en el diario de campo, con atención a situaciones evaluativas, interacciones, rutinas de seguimiento, uso de evidencias, recursos pedagógicos y formas de acompañamiento al estudiante.

En una cuarta fase se inició el análisis de la información de manera simultánea y progresiva. Las entrevistas fueron transcritas y organizadas junto con los registros del diario de campo. Posteriormente se aplicó codificación abierta para identificar unidades de significado; codificación axial para relacionar códigos, propiedades y dimensiones; y codificación selectiva para integrar categorías alrededor de una explicación central. En todo el proceso se aplicó comparación constante entre fragmentos de entrevistas, registros de observación, códigos, subcategorías y categorías emergentes.

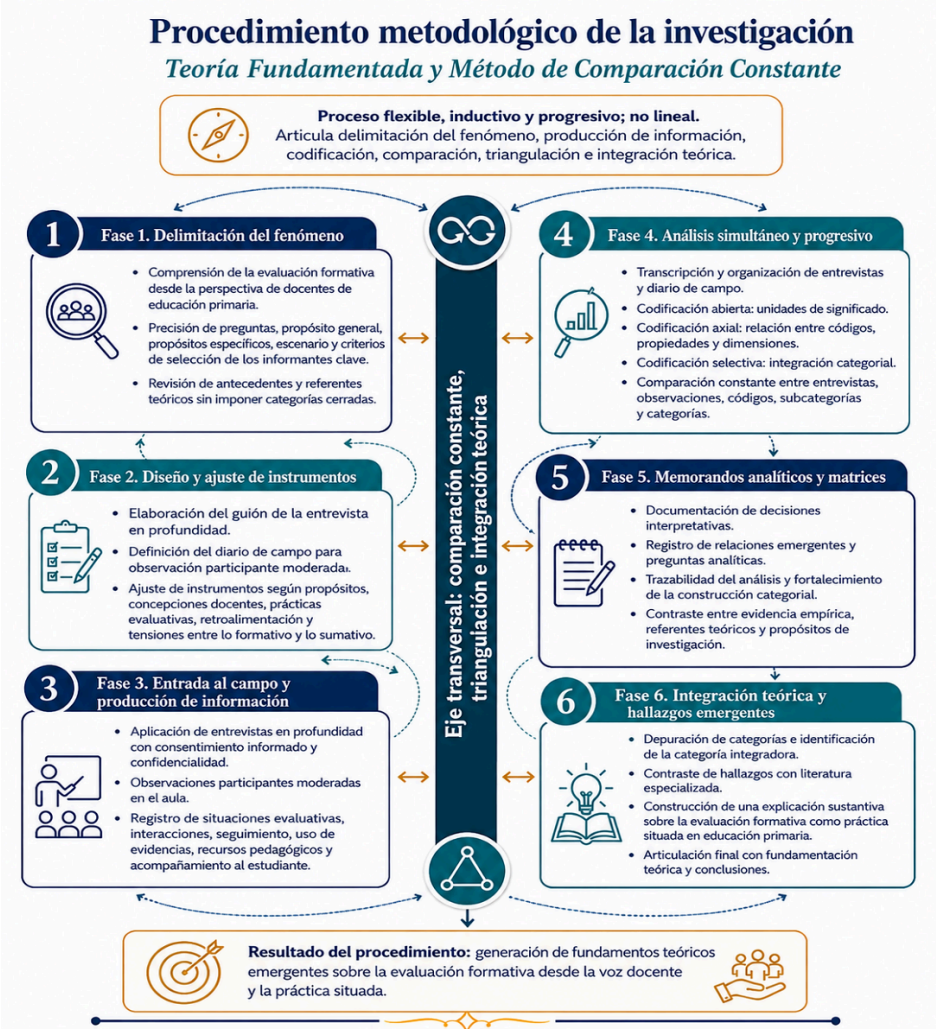
En una quinta fase se elaboraron memorandos analíticos y matrices de organización, con el propósito de documentar decisiones interpretativas, relaciones emergentes, preguntas analíticas y criterios de integración. Estos recursos permitieron mantener trazabilidad en el análisis y evitar que la interpretación se limitara a una descripción superficial de testimonios. La construcción categorial se fortaleció mediante el contraste permanente entre evidencia empírica, referentes teóricos y propósitos de investigación.

En una sexta fase se integraron los hallazgos y se generaron los fundamentos teóricos emergentes. Esta fase implicó depurar categorías, identificar la categoría integradora, contrastar los hallazgos con la literatura especializada y construir una explicación sustantiva sobre la evaluación formativa como práctica situada en instituciones de educación primaria. El cierre del procedimiento permitió articular los resultados con la fundamentación teórica final y con las conclusiones de la investigación.

Con el fin de sintetizar la ruta seguida, en la Figura 4 se presenta el procedimiento metodológico asumido desde la Teoría Fundamentada y el Método de Comparación Constante.

Figura 4

Procedimiento metodológico basado en teoría fundamentada y método de comparación constante



Nota. Elaboración propia con base en la lógica de la Teoría Fundamentada y el Método de Comparación Constante, con apoyo de inteligencia artificial generativa para el diseño gráfico.

Validez y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos

En esta investigación, la validez de los instrumentos se entendió como el grado en que las técnicas seleccionadas permitieron obtener información clara, suficiente y pertinente sobre el fenómeno estudiado, es decir, sobre las prácticas y significados que los docentes atribuyeron a la evaluación formativa en educación básica primaria. En coherencia con Martínez Miguélez (2006), se asumió que la validez es alta cuando los

resultados reflejan una imagen amplia y fiel de la realidad analizada y no una visión parcial o fragmentada.

La validez se atendió desde el diseño mismo de los instrumentos. El guion de entrevista semiestructurada fue construido con preguntas orientadoras alineadas con los propósitos del estudio, redactadas en lenguaje comprensible y dirigidas a explorar experiencias, criterios y decisiones docentes sobre evaluación formativa. De igual manera, el diario de campo se estructuró para registrar de manera sistemática situaciones observables del aula vinculadas con prácticas evaluativas, evitando que el registro se redujera a apreciaciones generales sin soporte empírico.

En cuanto a la confiabilidad, esta fue asumida desde la consistencia del procedimiento de producción y registro de la información, más que desde la repetibilidad estadística. En las entrevistas se conservó un mismo conjunto de preguntas orientadoras para todos los participantes, manteniendo flexibilidad para profundizar en aspectos emergentes sin perder el foco temático. Las entrevistas fueron grabadas en audio con consentimiento informado, transcritas de forma literal y conservadas como evidencia primaria del discurso docente.

En el caso de la observación participante moderada, la confiabilidad se apoyó en un diario de campo con criterios definidos para registrar fecha, lugar, situación observada, descripción de acciones e interacciones relevantes y notas reflexivas separadas de la descripción. Este modo de registro contribuyó a que la información pudiera ser comprendida, revisada y contrastada de manera coherente durante el análisis.

Finalmente, para evitar ambigüedades metodológicas, se precisó que las técnicas empleadas fueron la observación participante moderada y la entrevista en profundidad de carácter semiestructurado. Los instrumentos correspondientes fueron el diario de campo y el guion de entrevista semiestructurada. La grabación de audio y la transcripción literal se asumieron como recursos de apoyo para conservar fidelidad en el registro, pero no como instrumentos independientes.

Sustento bioético

Para esta investigación se garantizaron los principios éticos fundamentales en la investigación educativa, especialmente los principios de libertad, diálogo, condición humana y reflexión propuestos por Trías (2000, como se citó en Colina Vargas y Vargas de Carrasquero, 2018). Estos principios orientaron el compromiso de la investigadora con la integridad, la dignidad y el respeto por los participantes, entendidos como sujetos autónomos y no como simples fuentes de información.

Siguiendo a Buendía y Berrocal (2001), se aseguró el respeto a la autonomía de los informantes clave, quienes fueron informados de manera clara sobre los propósitos de la investigación, las técnicas de producción de información, el uso académico de los datos y su derecho a participar libremente. La participación se formalizó mediante consentimiento informado, sin presión alguna ni incentivo económico que condicionara la decisión de los docentes.

Asimismo, se preservó la privacidad y confidencialidad de la información recolectada. Los nombres y datos personales de los participantes fueron protegidos mediante códigos, evitando cualquier identificación directa en la presentación de los hallazgos. Los audios, transcripciones, diarios de campo y matrices analíticas fueron resguardados con fines exclusivamente investigativos, garantizando que la información no vulnerara la intimidad ni la dignidad de los docentes participantes.

La investigación interpretativa desarrollada se sostuvo en relaciones de respeto, reciprocidad y reconocimiento de la experiencia docente. Por ello, durante el trabajo de campo se evitó emitir juicios de valor sobre las prácticas observadas y se asumió una actitud ética de escucha, cuidado y responsabilidad frente a los significados expresados por los informantes. De esta manera, el sustento bioético acompañó todo el proceso investigativo, desde la entrada al campo hasta la interpretación y socialización de los resultados.

CAPÍTULO IV

INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

El presente capítulo presenta de manera articulada los hallazgos derivados del análisis cualitativo de las entrevistas en profundidad de carácter semiestructurado y de los registros de observación consignados en el diario de campo, con el propósito de comprender cómo los docentes de educación básica primaria construyen, significan y practican la evaluación formativa en las instituciones seleccionadas. La exposición se orientó por los propósitos específicos del estudio y mantuvo coherencia con el enfoque interpretativo, por lo que los resultados se presentan como interpretaciones sustentadas en evidencia empírica y no como opiniones aisladas.

La lectura de los hallazgos se realizó diferenciando explícitamente la evaluación formativa, la evaluación sumativa y la evaluación formadora. Esta precisión fue necesaria porque, en los testimonios, algunos docentes usaron el lenguaje de la evaluación formativa para referirse a prácticas de seguimiento, registro, revisión de tareas, pruebas cortas o asignación de notas. En consecuencia, el análisis no asumió esas expresiones como equivalentes automáticos de evaluación formativa, sino que las examinó críticamente para identificar cuándo funcionaban como acompañamiento del aprendizaje y cuándo respondían a una lógica de control, verificación o certificación.

En diálogo con los aportes de Fuguet Smith (2025), la interpretación consideró que la confusión entre evaluación formativa y evaluación sumativa no constituye únicamente un error terminológico, sino una tensión instalada en la cultura escolar. Por ello, el capítulo justifica las concepciones parciales encontradas en los informantes a partir de las exigencias institucionales, la centralidad de la nota, la necesidad de evidencias reportables y las condiciones reales del aula. De esta forma, el análisis permite comprender por qué lo formativo aparece como horizonte pedagógico, mientras que lo sumativo conserva fuerza operativa en las prácticas cotidianas.

El tratamiento de los hallazgos se desarrolló conforme a la Teoría Fundamentada y al Método de Comparación Constante, manteniendo un análisis iterativo entre la producción de información y su interpretación. La codificación abierta permitió identificar unidades de significado; la codificación axial agrupó y relacionó códigos, propiedades y dimensiones; y la codificación selectiva integró las categorías alrededor de una explicación sustantiva del fenómeno. La secuencia seguida se resume en la Figura 5.

Figura 5

Secuencia de análisis y presentación de hallazgos



Nota. Elaboración propia con base en el procedimiento analítico de la Teoría Fundamentada y el Método de Comparación Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002).

Protocolo analítico de codificación abierta, axial y selectiva aplicado al corpus

El análisis se reorganizó mediante una ruta de trazabilidad empírica entre fragmentos del corpus, códigos abiertos, subcategorías, categorías, macrocategorías y categoría central. La unidad mínima de análisis correspondió a segmentos discursivos de las entrevistas y registros observacionales del diario de campo con sentido completo sobre prácticas, usos, tensiones o condiciones de la evaluación. La comparación constante se aplicó entre incidentes, códigos, propiedades y relaciones categoriales, conforme a la lógica procedimental de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002; Saldaña, 2021).

Protocolo de codificación abierta

La codificación abierta se ejecutó en cuatro operaciones sucesivas: lectura línea a línea de las transcripciones y notas de campo; segmentación de incidentes con significado evaluativo; asignación de códigos sustantivos próximos al lenguaje de los informantes; y elaboración de memorandos analíticos para registrar recurrencias, contrastes y tensiones. Los códigos no se derivaron de categorías previas, sino de acciones, expresiones y patrones empíricos asociados con diagnóstico, esfuerzo, nota, retroalimentación, evidencia, control, participación y diferenciación pedagógica.

Tabla 8

Protocolo de codificación abierta aplicado a discursos docentes y registros de observación

Fragmento del corpus	Unidad de significado	Código abierto	Memo analítico
IC-2: "si no tienen la base, el aprendizaje se cae".	La evaluación inicial se emplea para verificar prerrequisitos antes de avanzar en contenidos.	Diagnóstico del punto de partida	El diagnóstico funciona como condición de secuenciación curricular y como criterio para detener o reforzar el proceso.
IC-1: "el esfuerzo se verá reflejado en la nota".	La calificación se interpreta como evidencia del esfuerzo individual del estudiante.	Nota como indicador de esfuerzo	La nota opera como mecanismo regulador del cumplimiento y no solo como registro de desempeño.
IC-1: "la evaluación debe ser formativa, pero en realidad casi no se aplica".	Existe distancia entre el discurso institucional formativo y la práctica evaluativa cotidiana.	Brecha entre discurso y práctica	La formatividad aparece como horizonte declarado, pero su aplicación se limita por condiciones operativas e institucionales.
IC-1: "no puedo esperar al examen final".	La evaluación se distribuye durante el desarrollo de la clase mediante registros frecuentes.	Seguimiento continuo del trabajo	La continuidad evaluativa se vincula con verificación periódica y acumulación de evidencias.
Diario de campo IC-1: revisión de tareas según presentación, limpieza y cumplimiento.	La evaluación observada privilegia criterios formales de entrega sobre procesos de comprensión.	Control de cumplimiento	El registro observacional confirma una práctica evaluativa centrada en evidencia visible y corrección rápida.
IC-1: "formo parejas para que los que	La organización entre pares se utiliza como apoyo diferenciado	Apoyo entre pares	La estrategia presenta potencial formativo cuando se articula con

dominan un tema ayuden a los demás".	ante necesidades del grupo.	criterios, retroalimentación y seguimiento.

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas en profundidad y del diario de campo. Los fragmentos se conservaron como unidades de sentido empírico y se codificaron mediante comparación constante.

La codificación abierta produjo un primer inventario analítico de códigos sustantivos. La depuración se realizó mediante comparación de incidentes semejantes y divergentes, evitando duplicaciones terminológicas y conservando los códigos con capacidad explicativa sobre las prácticas evaluativas reportadas y observadas.

Protocolo de codificación axial

La codificación axial se aplicó mediante agrupación relacional de códigos abiertos según condiciones, acciones/interacciones y consecuencias observadas en el corpus. Este procedimiento permitió pasar de códigos descriptivos a subcategorías y categorías con propiedades identificables: temporalidad de la evaluación, función asignada a la nota, exigencia institucional de evidencia, modalidad de retroalimentación, organización del aula y estrategias de apoyo. Cada agrupación fue contrastada con nuevos fragmentos del corpus para verificar estabilidad analítica y densidad conceptual.

Tabla 9

Protocolo de codificación axial: relación entre códigos abiertos, subcategorías y categorías

Códigos abiertos integrados	Relación axial identificada	Subcategoría emergente	Categoría axial
Diagnóstico del punto de partida; saberes previos; base del aprendizaje; inventario inicial.	Los códigos remiten a la evaluación como reconocimiento inicial del nivel del grupo y fundamento para decidir refuerzos.	Evaluación inicial como puerta de entrada y diagnóstico del punto de partida	Evaluación como punto de partida y esfuerzo del estudiante
Nota como indicador de esfuerzo; calificación como incentivo; control del cumplimiento; consecuencia directa.	Los códigos articulan evaluación, rendimiento y regulación del comportamiento académico.	Evaluación como medición del esfuerzo y mecanismo de control/motivación	Evaluación como punto de partida y esfuerzo del estudiante
Instrumentos válidos; peso en la nota; resultado rápido; cumplir con el	La evaluación se organiza por requerimientos administrativos que	Evaluación centrada en la nota y exigencias del sistema	Evaluación regulada por el sistema y tensiones con lo formativo

sistema; reportes y planillas.	privilegian evidencia cuantificable y trazable.		
Formativa no aplicada; discurso formativo; prácticas tradicionales; evaluación cualitativa complicada.	Los códigos evidencian contradicción entre orientación formativa declarada y operación sumativa cotidiana.	Tensión entre evaluación formativa declarada y práctica tradicional basada en notas	Evaluación regulada por el sistema y tensiones con lo formativo
Evaluación inicial; actividades sencillas; olvidos del año anterior; lectura, escritura y matemáticas.	Los códigos ubican la evaluación en una temporalidad diagnóstica asociada al inicio del ciclo escolar.	Evaluación diagnóstica como punto de partida del año escolar	Momentos y continuidad de la evaluación en el aula
Revisión diaria; pruebas cortas; participación; tareas; observar, corregir y preguntar.	Los códigos relacionan continuidad evaluativa con seguimiento rutinario y verificación frecuente del trabajo escolar.	Evaluación continua mediante pruebas cortas y seguimiento del trabajo	Momentos y continuidad de la evaluación en el aula
Examen final; pruebas objetivas; 30 % de calificación; nota final; resultado rápido.	Los códigos muestran predominio del examen como evidencia legítima para certificar aprendizaje.	Evaluación sumativa/exámenes finales como decisivos en la nota	Centralidad del examen y de la nota en el sistema de evaluación
Inicio-desarrollo-cierre; revisión de cuadernos; actividad de fijación; preguntas de saberes previos.	Los códigos integran la evaluación a la secuencia didáctica como seguimiento de cumplimiento y verificación de comprensión.	Organización de la clase	Organización y atención a las necesidades del grupo
Agrupamiento por necesidades; parejas de apoyo; adaptaciones curriculares; materiales concretos; refuerzo.	Los códigos vinculan la evaluación diagnóstica con decisiones de apoyo y diferenciación pedagógica.	Estrategias de diferenciación y apoyo según necesidades	Organización y atención a las necesidades del grupo

Nota. Elaboración propia con base en la agrupación axial de códigos abiertos y en el contraste entre entrevistas y registros observacionales.

La codificación axial permitió ordenar los hallazgos en categorías analíticas sin separar los discursos de sus condiciones de producción. Las categorías resultantes conservaron relación directa con los propósitos específicos: concepciones docentes, significados atribuidos a la evaluación, prácticas pedagógicas observadas y condiciones institucionales que tensionan la evaluación formativa.

Protocolo de codificación selectiva

La codificación selectiva se desarrolló mediante integración de categorías axiales en macrocategorías interpretativas y delimitación de una categoría central. El criterio de integración fue la capacidad de cada categoría para explicar la tensión recurrente entre evaluación como acompañamiento pedagógico y evaluación como evidencia institucional de rendimiento. La categoría central se validó por recurrencia empírica, capacidad de conexión con las categorías axiales y correspondencia con los registros del diario de campo.

Tabla 10

Protocolo de codificación selectiva: macrocategorías y categoría central emergente

Categorías axiales integradas	**Macrocategorías emergente**	**Relación integradora**	**Categoría central**
Evaluación como punto de partida y esfuerzo del estudiante; Evaluación regulada por el sistema y tensiones con lo formativo.	Comprensiones docentes sobre la evaluación formativa	Las concepciones docentes articulan diagnóstico, esfuerzo, nota y exigencias institucionales como funciones simultáneas de la evaluación.	Evaluación formativa como práctica pedagógica situada tensionada entre acompañamiento del aprendizaje y exigencia institucional de evidencia, nota y control.
Momentos y continuidad de la evaluación en el aula; Centralidad del examen y de la nota en el sistema de evaluación.	Sentidos temporales y administrativos de la evaluación	La evaluación se distribuye en el tiempo escolar, pero su legitimidad se concentra en evidencias rápidas, pruebas y reportes calificables.	Evaluación formativa como práctica pedagógica situada tensionada entre acompañamiento del aprendizaje y exigencia institucional de evidencia, nota y control.
Organización y atención a las necesidades del grupo; Recursos, participación y estrategias de enseñanza.	Mediaciones pedagógicas y evidencias de aula	Las prácticas pedagógicas incorporan recursos, participación y apoyo, aunque con predominio de rutinas de verificación y registro.	Evaluación formativa como práctica pedagógica situada tensionada entre acompañamiento del aprendizaje y exigencia institucional de evidencia, nota y control.
Hallazgos del diario de campo en IC-1, IC-2 e IC-3.	Contraste observacional de la práctica evaluativa	La observación confirma que la evaluación se materializa como control de cumplimiento, verificación breve y	Evaluación formativa como práctica pedagógica situada tensionada entre acompañamiento del aprendizaje y exigencia institucional de

		retroalimentación limitada por ritmo de aula.	evidencia, nota y control.

Nota. Elaboración propia a partir de la integración selectiva de categorías axiales, macrocategorías y registros de triangulación.

La categoría central integró el sistema de relaciones emergentes: la evaluación formativa fue nombrada por los docentes como diagnóstico, seguimiento y acompañamiento; sin embargo, su operación cotidiana quedó mediada por la calificación, la evidencia reportable, el examen y el control del cumplimiento. Esta integración selectiva orientó la organización posterior del capítulo, en el cual cada categoría se presenta con su red interpretativa, tabla de especificidad discursiva y análisis correspondiente.

Tabla 11

Trazabilidad entre tipo de codificación, producto analítico y ubicación en el capítulo

Tipo de codificación	Operación aplicada	Producto analítico obtenido	Ubicación interpretativa en el capítulo
Abierta	Segmentación de discursos y registros observacionales en unidades de significado.	Códigos abiertos sobre diagnóstico, nota, evidencia, control, seguimiento, participación, recursos y apoyo.	Matriz 8-A y análisis inicial de discursos docentes.
Axial	Agrupación de códigos por relaciones entre condiciones, acciones/interacciones y consecuencias.	Subcategorías y categorías vinculadas con comprensiones, sentidos y prácticas evaluativas.	Matrices categoriales y redes 1 a 6.
Selectiva	Integración de categorías axiales en macrocategorías y categoría central.	Categoría central y explicación sustantiva de la evaluación formativa como práctica situada tensionada.	Síntesis teórica emergente y fundamentación posterior.

Nota. Elaboración propia con base en el procedimiento de teoría fundamentada aplicado en el Capítulo IV.

Con esta ruta, la exposición de los hallazgos no se organizó como listado de opiniones, sino como sistema categorial derivado del corpus. Las tablas incorporadas documentan el tránsito analítico entre discurso, código, subcategoría, categoría, macrocategoría y categoría central, lo que permite sostener la interpretación con trazabilidad empírica y coherencia metodológica.

Comprensiones docentes sobre la evaluación formativa

En las entrevistas, la evaluación formativa se comprende como un proceso necesario para organizar el inicio del año, identificar brechas y sostener el avance académico; sin embargo, esa comprensión convive con una racionalidad de control y certificación que tiende a desplazar el acompañamiento pedagógico profundo. Los informantes describen la evaluación como una práctica que “ubica” al estudiante, establece condiciones de exigencia y produce evidencia; por ello, la idea de “formativa” se enuncia con frecuencia, pero su sentido práctico se amarra a instrumentos, registros y calificaciones. En este marco, el lenguaje docente combina expresiones pedagógicas (diagnóstico, saberes previos, base) con expresiones de administración escolar (nota, peso, cumplimiento), configurando una concepción híbrida: evaluar es conocer el punto de partida, pero también ordenar la clase, sostener la disciplina y responder a lo institucional.

Categoría: Evaluación como punto de partida y esfuerzo del estudiante

Subcategoría 1. Evaluación inicial como puerta de entrada y diagnóstico del punto de partida. Un primer núcleo interpretativo sitúa la evaluación como “puerta de entrada” y diagnóstico del punto de partida. Los docentes justifican la evaluación inicial como una acción indispensable para reconocer fortalezas y debilidades, prever dificultades y decidir refuerzos antes de avanzar con contenidos complejos. Se recurre a metáforas de medición y estabilidad: se trata de “medir el terreno” y verificar “la base”, porque “si no tienen la base, el aprendizaje se cae” (IC-2). Esta afirmación opera como principio organizador de la práctica: si el diagnóstico revela vacíos, se considera legítimo detenerse y reforzar, incluso si ello ralentiza el programa. En consecuencia, la evaluación inicial no se limita a diagnosticar; se convierte en un dispositivo que autoriza decisiones curriculares y justifica la secuencia posterior de la enseñanza.

Esta comprensión diagnóstica se amplía cuando los docentes asocian la evaluación inicial con la necesidad de entender “cómo aprenden” los estudiantes, identificando no solo lo que saben, sino cómo responden ante tareas básicas de lectura, escritura o matemáticas. En las entrevistas, el diagnóstico se nombra como un “inventario” que permite reconocer conocimientos “guardados” y contenidos “olvidados”,

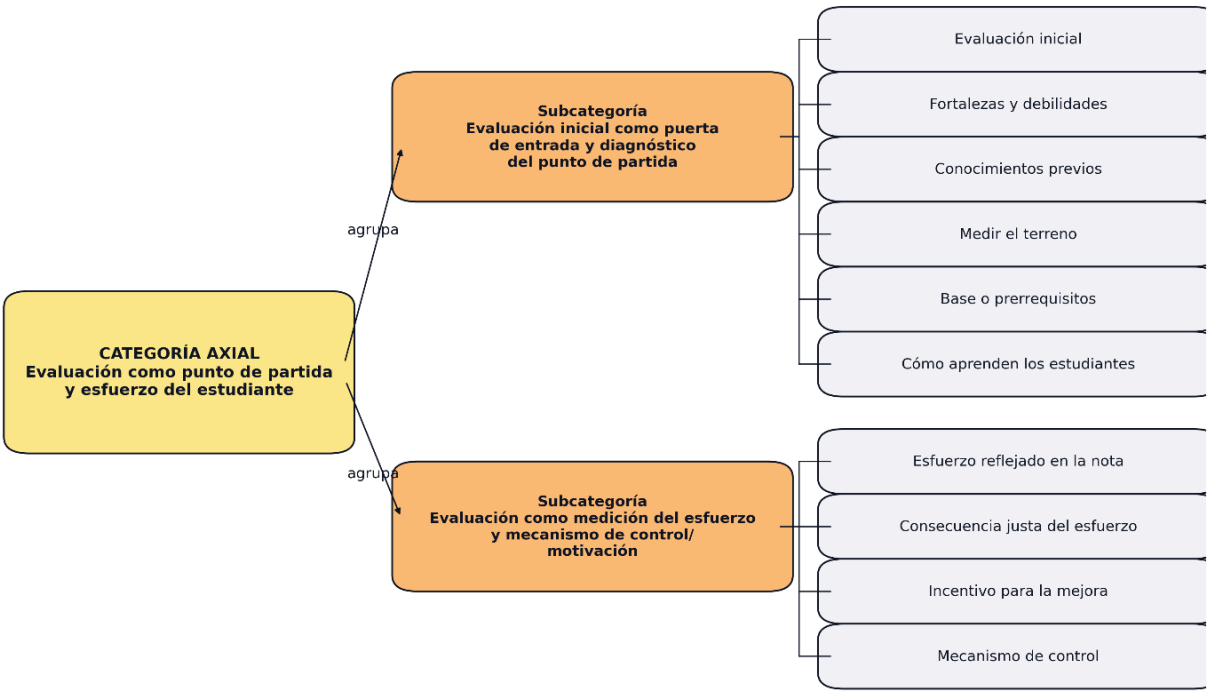
habilitando reagrupamientos, apoyos o estrategias de refuerzo según necesidades del grupo. No obstante, se reconoce una tensión: aunque se nombra la intención de acompañar, el tamaño del grupo limita la intervención individual y obliga a privilegiar decisiones generales para no retrasar el avance colectivo. Así, el diagnóstico funciona como fundamento pedagógico, pero también como herramienta de **gestión** que organiza tiempos, ritmos y apoyos diferenciados.

Subcategoría 2. Evaluación como medición del esfuerzo y mecanismo de control/motivación. Un segundo núcleo emerge cuando la evaluación se entiende como medición del esfuerzo y mecanismo de control o motivación. En las entrevistas, la nota se interpreta como “consecuencia directa y justa” del trabajo del estudiante y como señal que orienta comportamientos: estudiar más, prestar atención y cumplir tareas. Desde esta perspectiva, la calificación deja de ser solo un registro y se convierte en el instrumento central para hacer funcionar la dinámica escolar, porque comunica expectativas y corrige desviaciones del rendimiento esperado.

Al vincular esfuerzo con nota, la evaluación se posiciona como regulador de la voluntad: si el estudiante obtiene un resultado bajo, ello debería producir un impacto que lo impulse a mejorar. Aquí, lo formativo se reconvierte en un principio de corrección: “mejoro porque la nota me lo exige”, más que “mejoro porque comprendí cómo hacerlo mejor”. Como investigadora, interpreto que esta lógica instala una forma de “formatividad” condicionada: la mejora se espera como respuesta a la sanción o al incentivo, no necesariamente como resultado de retroalimentación procesual y criterios compartidos para avanzar.

Figura 6

Red 1. Evaluación como punto de partida y esfuerzo del estudiante.



Nota. Elaboración propia.

La Figura 6 (Red 1) representa la categoría “Evaluación como punto de partida y esfuerzo del estudiante” y organiza dos subcategorías complementarias. La primera reúne los códigos que describen la evaluación inicial como diagnóstico del punto de partida (fortalezas/debilidades, saberes previos, prerrequisitos y formas de aprendizaje). La segunda agrupa los códigos que conectan evaluación con medición del esfuerzo (nota, consecuencia, incentivo y control). En conjunto, la red muestra un tránsito interpretativo: del diagnóstico pedagógico (saber desde dónde se empieza) hacia la administración del rendimiento (sostener el esfuerzo mediante la calificación). Esta estructura permite comprender por qué, aun cuando el discurso docente menciona la formación, el uso práctico de la evaluación tiende a acomodarse a evidencias rápidas y reportables.

Tabla 12

Categoría: Evaluación como punto de partida y esfuerzo del estudiante

Categoría	Subcategoría	Especificidad del Discurso de los Informantes Claves
Evaluación como punto de partida y esfuerzo del estudiante	Evaluación inicial como puerta de entrada y diagnóstico del punto de partida	…evaluación inicial… …fortalezas, debilidades… …qué conocimientos tienen guardados… …medir el terreno… …si no tienen la base, el aprendizaje se cae… …entender cómo aprenden…
	Evaluación como medición del esfuerzo y mecanismo de control/motivación	…esfuerzo se verá reflejado en la nota… …consecuencia directa y justa del esfuerzo… …mayor incentivo para la mejora… …mecanismo de control…

Nota. Elaboración propia.

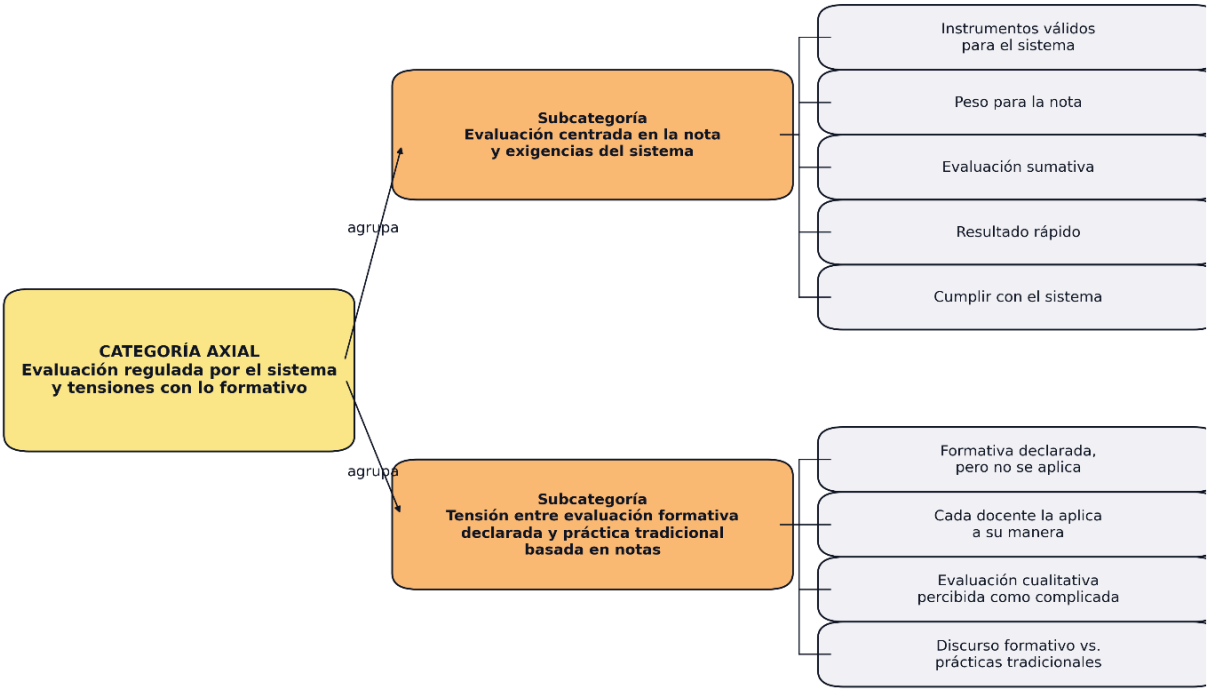
Categoría: Evaluación regulada por el sistema y tensiones con lo formativo

Subcategoría 1. Evaluación centrada en la nota y exigencias del sistema. Una tercera interpretación se consolida cuando la evaluación se asume como práctica regulada por el sistema y condicionada por exigencias institucionales. En las entrevistas se afirma que el contexto escolar demanda instrumentos “válidos” y evidencias con “peso” para la nota, lo que conduce a privilegiar evaluaciones sumativas porque arrojan resultados rápidos y facilitan el registro. En esta lógica, la evaluación formativa se reconoce como un ideal pertinente, pero operacionalmente costoso: se señala que “requiere tiempo” y condiciones que no se cumplen en aulas numerosas. Esta comprensión aparece menos como resistencia explícita y más como realismo operativo: se hace lo que permite cumplir con boletines, planillas y exigencias, aun si ello reduce la profundidad del acompañamiento.

Subcategoría 2. Tensión entre evaluación formativa declarada y práctica tradicional basada en notas. El componente más significativo de esta categoría es que los docentes verbalizan la contradicción entre discurso y práctica cotidiana. En las entrevistas se expresa que “la evaluación debe ser formativa, pero en realidad casi no se aplica” y que “seguimos usando el sistema de notas” porque eso es lo que se solicita en reuniones con padres y reportes institucionales (IC-1). Esta afirmación instala un marco interpretativo decisivo: la evaluación no depende solo de convicciones pedagógicas individuales, sino de una arquitectura institucional que premia la cuantificación y la evidencia visible. De ahí que la evaluación cualitativa sea percibida como “complicada” y, en ocasiones, como una carga que termina empujando nuevamente hacia lo tradicional.

Como investigadora, sostengo que esta tensión no debe leerse únicamente como “incoherencia docente”, sino como expresión de un régimen de funcionamiento escolar donde la evaluación cumple simultáneamente funciones pedagógicas y funciones de control y reporte. En este sentido, lo formativo queda subordinado cuando el sistema demanda tiempos, evidencias y mecanismos de rendición que privilegian el resultado sobre el proceso.

Figura 7 *Red 2. Evaluación regulada por el sistema y tensiones con lo formativo*



Nota. Elaboración propia.

La Figura 7 (Red 2) representa la categoría “Evaluación regulada por el sistema y tensiones con lo formativo” y organiza dos subcategorías. La primera agrupa los códigos asociados al cumplimiento institucional (instrumentos válidos, peso en la nota, evaluación sumativa, resultado rápido, cumplir con el sistema). La segunda reúne los códigos que expresan el desfase entre lo declarado y lo practicado (formativa no aplicada, aplicación “a su manera”, dificultad de lo cualitativo, persistencia de prácticas tradicionales). La red, además de ordenar códigos, sostiene una interpretación clave: la evaluación formativa tiende a quedar subordinada cuando se impone una lógica de cumplimiento que valora lo visible y cuantificable.

Tabla 13 *Categoría: Evaluación regulada por el sistema y tensiones con lo formativo*

Categoría	Subcategoría	Especificidad del Discurso de los Informantes Claves
Evaluación como punto de partida y esfuerzo del estudiante	Evaluación inicial como puerta de entrada y diagnóstico del punto de partida	…evaluación inicial… …fortalezas, debilidades… …qué conocimientos tienen guardados… …medir el terreno… …si no tienen la base, el aprendizaje se cae… …entender cómo aprenden…
	Evaluación como medición del esfuerzo y mecanismo de control/motivación	…esfuerzo se verá reflejado en la nota… …consecuencia directa y justa del esfuerzo… …mayor incentivo para la mejora… …mecanismo de control…
Evaluación regulada por el sistema y tensiones con lo formativo	Evaluación centrada en la nota y exigencias del sistema	…instrumentos válidos para el sistema… …tienen un peso para la nota… …evaluación sumativa… …resultado más rápido… …cumplir con el sistema…
	Tensión entre evaluación formativa declarada y práctica tradicional basada en notas	…evaluación formativa, pero no se aplica… …cada maestro la aplica a su manera… …evaluación cualitativa es complicada… …discurso formativo pero prácticas tradicionales…

Nota. Elaboración propia.

Significados y sentidos que los docentes atribuyen a la evaluación

En las entrevistas, la evaluación no se reduce a un procedimiento técnico, sino que se configura como un lenguaje moral y simbólico que organiza expectativas, define responsabilidades y delimita lo que se considera “aprender” en la escuela. En el plano subjetivo, evaluar significa simultáneamente acompañar y “responder” por resultados; por ello, los docentes transitan entre una interpretación deseable de la evaluación formativa (seguimiento, retroalimentación y mejora) y una interpretación práctica (evidencia, nota y verificación). Esa doble atribución de sentido se expresa en la forma como justifican sus decisiones: “debería” ser cualitativa y procesual, pero “toca” sostenerla con notas, pruebas y registros. Aun cuando la evaluación se nombra como

“formativa” en el discurso institucional, el significado operativo de evaluar queda atravesado por la necesidad de mostrar avances rápidos, sostener el orden de aula y cumplir con reportes y porcentajes; así, la evaluación adquiere también un sentido de administración del tiempo y de la energía escolar.

Categoría: Momentos y continuidad de la evaluación en el aula

Subcategoría 1. Evaluación diagnóstica como punto de partida del año escolar. Un núcleo de sentido especialmente relevante se relaciona con los momentos en que se evalúa y con la continuidad del seguimiento. Para los docentes, evaluar “bien” implica no esperar al final, sino observar y recoger evidencias durante el desarrollo, con el propósito declarado de saber si el grupo está entendiendo y de ajustar a tiempo. En este registro, la evaluación diagnóstica se entiende como acción temprana que permite construir un “inventario” del grupo: identificar saberes previos, reconocer olvidos del año anterior y ubicar el nivel con actividades sencillas para “ver cómo vienen los niños”. Desde la perspectiva docente, este punto de partida no solo informa la planeación, sino que reduce el riesgo de avanzar sin base y justifica pausas o refuerzos antes de abordar contenidos más complejos.

Como investigadora, interpreto que este sentido temporal inicial (evaluar desde el inicio) instala una comprensión de evaluación como prevención pedagógica: se evalúa para anticipar dificultades y proteger el avance del grupo. Sin embargo, este énfasis en “asegurar base” también puede reforzar una lógica de control del ritmo, donde la principal función de la evaluación es garantizar que el grupo se mantenga dentro de un estándar esperado.

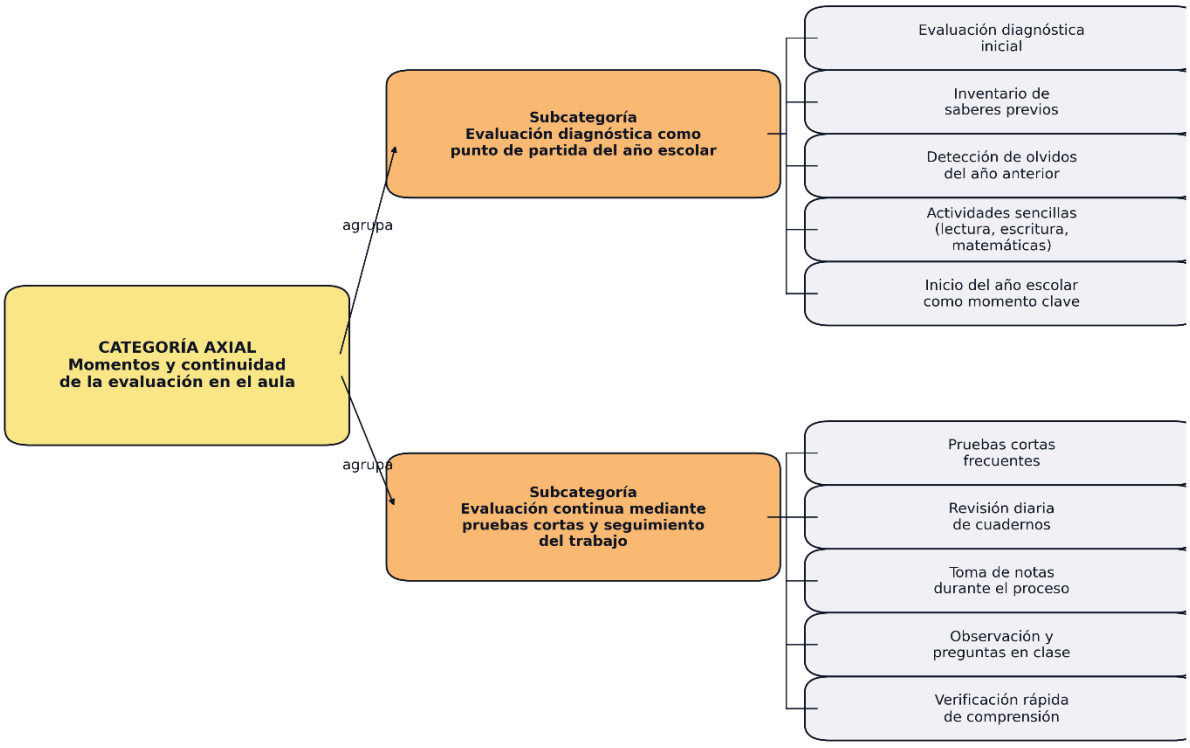
***Subcategoría 2. Evaluación continua mediante pruebas cortas y seguimiento del trabajo*.** En el plano práctico, la continuidad aparece como un principio organizador del oficio docente: evaluar con frecuencia evita sorpresas al final, sostiene la atención y permite verificar si el grupo sigue el ritmo. Por eso, en las entrevistas emergen expresiones del tipo “no puedo esperar al examen final”, “ir cogiendo notas durante el desarrollo” y “trato de evaluar continuamente”, asociadas a prácticas como revisión de cuadernos, tareas, participación y “exámenes cortos cada

semana”. Estas formulaciones muestran que la evaluación continua se asume como garantía de control del proceso: al evaluar “todo el tiempo”, el docente detecta a tiempo quién no está siguiendo.

No obstante, la continuidad suele quedar amarrada a acciones que producen calificación rápida (pruebitas, revisión de cuaderno, marcas de cumplimiento), lo que reorienta el sentido de lo continuo hacia la acumulación de evidencia más que hacia la retroalimentación profunda. En términos operativos, se describe un circuito de observación–corrección–pregunta corta (“observo, corrijo, hago preguntas”) que termina en verificación de lo entendido, más que en reconstrucción del error o desarrollo de autorregulación. Como investigadora, sostengo que en esta atribución de sentido lo “continuo” se transforma en continuidad de registro, porque es lo que puede documentarse con rapidez, defendiendo el avance y el orden del grupo.

Figura 8

Red 3. Momentos y continuidad de la evaluación en el aula



Nota. Elaboración propia.

La Figura 8 (Red 3) organiza este significado en dos subcategorías: (a) la evaluación diagnóstica como punto de partida del año escolar (inventario, saberes previos, olvidos del año anterior y actividades sencillas para “ver cómo vienen los niños”), y (b) la evaluación continua mediante pruebas cortas y seguimiento del trabajo (revisión diaria de cuadernos, participación, tareas, preguntas y verificación breve). La articulación de ambas subcategorías muestra un sentido temporal definido: evaluar “bien” significa evaluar desde el inicio y sostener la evaluación como rutina que acompaña el avance. Sin embargo, el modo concreto de sostener esa rutina privilegia lo que deja huella rápida (notas, listas, cuaderno); por ello, la continuidad se redefine como continuidad de registro más que como continuidad de retroalimentación individual.

Tabla 14

Categoría: Momentos y continuidad de la evaluación en el aula

Categoría	Subcategoría	Especificidad del Discurso de los Informantes Claves
Momentos y continuidad de la evaluación en el aula	Evaluación diagnóstica como punto de partida del año escolar	…evaluación inicial o diagnóstica al iniciar el ciclo escolar… …inventario para saber qué conocimientos ya tienen guardados… …cuáles se les han olvidado del año pasado… …actividades sencillas de lectura, escritura y matemáticas para ver cómo vienen los niños… …evaluación inicial … al inicio del año escolar…
	Evaluación continua mediante pruebas cortas y seguimiento del trabajo	…no puedo esperar al examen final… …ir cogiendo notas durante el desarrollo… …revisión diaria de sus cuadernos… …exámenes cortos cada semana… …hacerla “continua” … con la calificación de las pruebitas cortas… …me dicen si el grupo está entendiendo el tema… …trato de evaluar continuamente… …revisión de cuadernos, ejercicios, participación y tareas… …evalúo constantemente: observo, corrijo, hago preguntas……evaluación corta para ver qué entendieron…

Nota. Elaboración propia.

Categoría: Centralidad del examen y de la nota en el sistema de evaluación

***Subcategoría 1. Evaluación sumativa / exámenes finales como decisivos en la nota*.** El segundo gran eje de sentido se concentra en la centralidad del examen y de la nota como dispositivos decisivos del sistema de evaluación. En las entrevistas, el examen final aparece como una instancia que “mide cuánto ha aprendido el estudiante” y se considera “fundamental”, especialmente porque integra contenidos de varias semanas y produce un resultado comparativo. Este sentido no surge únicamente de una preferencia pedagógica; se sostiene en una racionalidad de eficiencia: el examen “arroja un resultado más rápido” y exige una “mínima inversión de tiempo de corrección”, por lo que resulta compatible con la carga laboral docente. Además, aparecen porcentajes específicos en la estructura institucional, por ejemplo, que “30 % de su calificación se obtiene con un examen escrito”, lo cual convierte el examen en eje formal del sistema incluso cuando se afirma que la evaluación “debe ser formativa”.

En términos simbólicos, el examen funciona como “prueba de verdad” del aprendizaje: ofrece sensación de cierre, permite justificar una nota final y sostiene la comunicación con familias y directivos. Como investigadora, interpreto que esta centralidad instala un criterio de legitimidad: lo que “vale” como aprendizaje es aquello que puede verificarse en una prueba final, consolidando la idea de evaluación como certificación del rendimiento.

***Subcategoría 2. Sistema cualitativo–formativo en el discurso, pero uso real de notas y evidencias sumativas*.** La centralidad del examen produce un efecto de desplazamiento: el proceso (observación, diálogo, retroalimentación) pierde peso frente a la evidencia final. En el discurso docente se reconoce el tránsito “de observar procesos a medir resultados” y el uso del examen sumativo para “poner la nota final”. Este desplazamiento no se narra como error, sino como adaptación: el examen se convierte en la herramienta que hace viable el sistema bajo condiciones de tiempo limitado, grupos numerosos y exigencias de reporte.

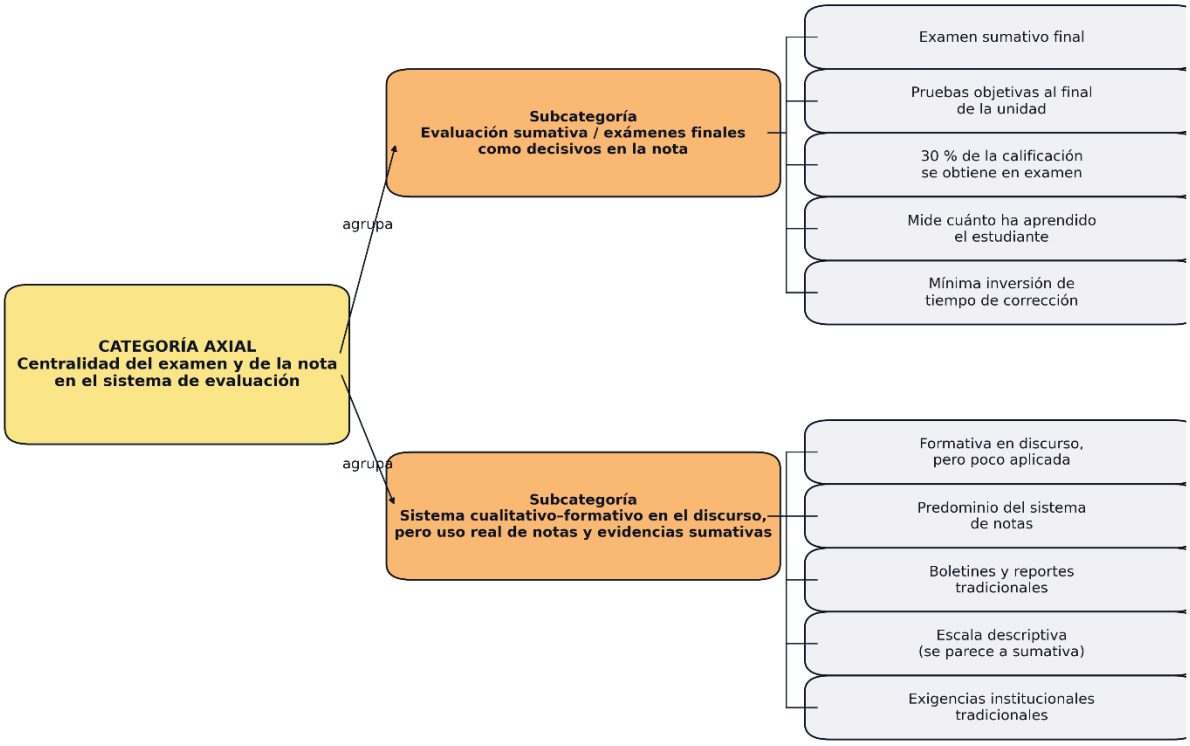
En este punto emerge con fuerza la contradicción entre el sistema cualitativo–formativo en el discurso y el uso real de notas y evidencias sumativas:

“debe ser formativa, pero en realidad casi no se aplica”, “seguimos usando el sistema de notas”, y “lo que piden en los boletines y en las reuniones con los padres”. También aparece una escala descriptiva (“Cumple”, “En proceso”, “Necesita mejorar”) que, en la práctica, termina funcionando como cierre evaluativo rápido y reportable, acercándose a una lógica sumativa.

Como investigadora, sostengo que este conjunto de significados muestra una negociación constante entre lo deseable (acompañar procesos) y lo exigible (producir resultados defendibles). En esa negociación, la evaluación formativa opera más como horizonte normativo que como práctica sostenida, mientras el examen y la nota se mantienen como soporte material del sistema.

Figura 9

Red 4. Centralidad del examen y de la nota en el sistema de evaluación



Nota. Elaboración propia.

La Figura 9 (Red 4) organiza esta categoría axial en dos subcategorías complementarias. La primera agrupa los códigos asociados a la evaluación sumativa

como decisiva en la nota (examen final por unidad, porcentaje de calificación, pruebas objetivas, medición del aprendizaje, eficiencia de corrección y resultado rápido). La segunda concentra la contradicción entre el discurso cualitativo–formativo y el uso real de notas y evidencias sumativas (p. ej., “debe ser formativa, pero casi no se aplica”, “seguimos usando el sistema de notas”, “lo que piden en boletines y reuniones”, y una escala descriptiva que termina pareciéndose a evaluación sumativa). La red visibiliza que el sentido de evaluar se construye en una negociación permanente entre acompañar procesos y responder a exigencias de trazabilidad.

Tabla 15

Categoría: Centralidad del examen y de la nota en el sistema de evaluación.

Categoría	Subcategoría	Especificidad del Discurso de los Informantes Claves
Centralidad del examen y de la nota en el sistema de evaluación	Evaluación sumativa / exámenes finales como decisivos en la nota	…evaluación sumativa final… …examen final al terminar la unidad… …mayor potencial para la mejora continua… …30 % de su calificación se obtiene con un examen escrito… …al concluir una unidad temática… …examen es fundamental… …mide cuánto ha aprendido el estudiante… …no se limita al tema de la semana… …a lo que vieron anteriormente… …pruebas objetivas al final del tema… …instrumentos válidos para el sistema… …instrumentos de evaluación sumativa… …mínima inversión de tiempo de corrección… …arrojan un resultado más rápido… …cambio totalmente… paso de observar procesos a medir resultados… …examen sumativo para poner la nota final…
	Sistema cualitativo–formativo en el discurso, pero uso real de notas y evidencias sumativas	…evaluación debe ser formativa, pero en realidad casi no se aplica…

	…seguimos usando el sistema de notas… …lo que piden en los boletines y en las reuniones con los padres… …evaluación debe ser cualitativa, pero con tantos niños es complicado… …escala descriptiva: si cumple, si está en proceso o si necesita mejorar… …se parece más a una evaluación sumativa… …la calificación es la que, al final, habla por sí misma… …se habla de acompañar, de retroalimentar, de observar procesos… …en la realidad, eso no se cumple del todo… …sistema es cualitativo, pero nos piden reportes, planillas y descripciones extensas… …discurso institucional es formativo, pero las exigencias son tradicionales…

Nota. Elaboración propia.

Prácticas Pedagógicas para la Evaluación Formativa

En las entrevistas, las prácticas pedagógicas asociadas a la evaluación formativa se describen como un conjunto de estrategias orientadas al seguimiento del aprendizaje durante la clase. No obstante, en el discurso docente estas estrategias suelen quedar estrechamente vinculadas a rutinas de verificación rápida y producción de evidencia (cuaderno, tarea, actividad corta, prueba frecuente), lo cual tiende a desplazar el componente formativo entendido como retroalimentación específica, explicitación de criterios y uso deliberado del error para mejorar. En consecuencia, la "evaluación en proceso" se sostiene, principalmente, por la continuidad del registro y por acciones que permiten constatar avances de manera rápida y reportable.

Categoría: Organización y atención a las necesidades del grupo

Subcategoría 1. Organización de la clase (inicio–desarrollo–cierre). En lo declarado por los docentes, la práctica de aula se organiza con una secuencia relativamente estable de inicio, desarrollo y cierre, dentro de la cual la evaluación aparece intercalada como control de seguimiento y verificación final. El inicio se asocia

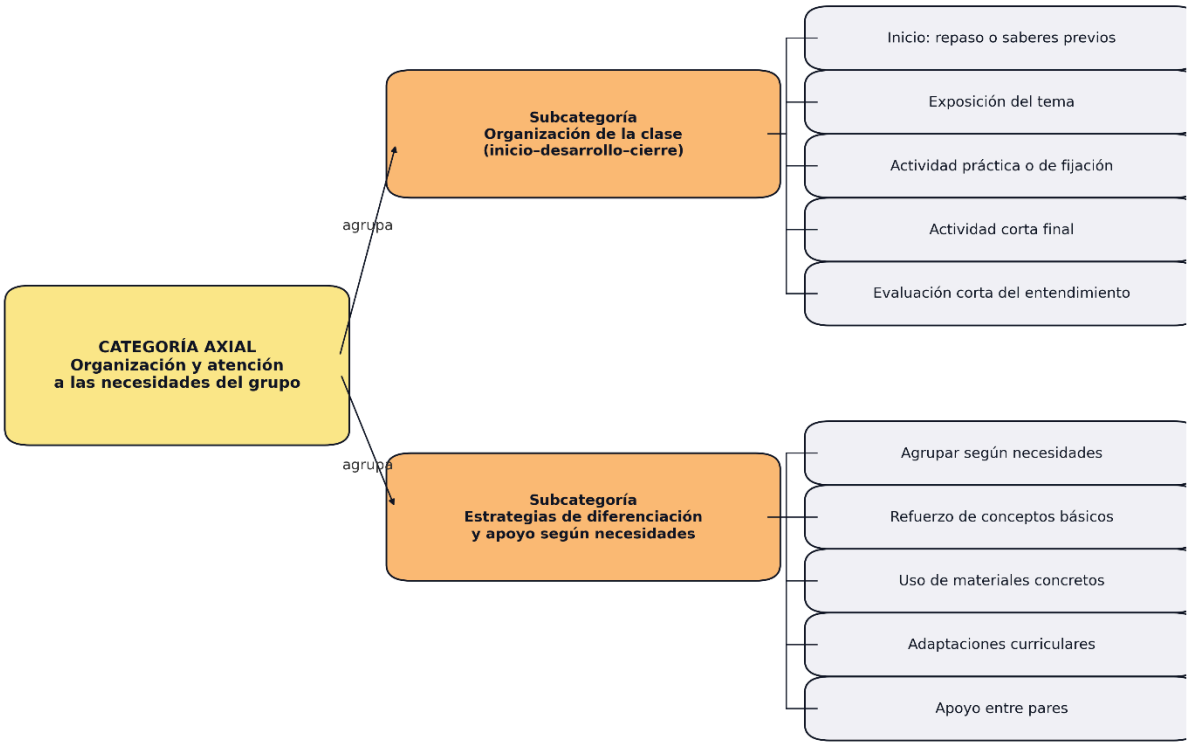
a activación de saberes previos, establecimiento de normas y organización del grupo; el desarrollo, a explicación del contenido y ejercicios; y el cierre, a una síntesis acompañada de una actividad corta para verificar interpretación.

Un informante describe que “al inicio le dedico como unos 10 a 15 minutos”, realiza lista, oración, recuerda pactos, socializa la tarea “mientras voy revisando los cuadernos”, y luego desarrolla el contenido mediante exposición, ejercicios prácticos y copia de definiciones “para que las copien al pie de la letra”, cerrando con un resumen oral y “una actividad de fijación” (IC-1). Esta descripción instala una lógica secuencial en la que el seguimiento se apoya en evidencias inmediatas (revisión de cuaderno y tarea) y el cierre se concentra en una verificación breve. Como investigadora, interpreto que esta estructura favorece la gestión del tiempo y del grupo, pero reduce el espacio disponible para retroalimentación procesual sostenida, especialmente cuando el criterio evaluativo se expresa más como “cumplimiento” que como comprensión.

Subcategoría 2. Estrategias de diferenciación y apoyo según necesidades. La diferenciación se declara como un recurso para responder a brechas visibles de desempeño, aunque aparece concebida como práctica intermitente y condicionada por el tiempo disponible. En las entrevistas, se menciona el agrupamiento por niveles y el apoyo focalizado: “después del diagnóstico… agrupo a los estudiantes según las necesidades”, se sienta en primeras filas a quienes requieren más acompañamiento, “a veces formo parejas” para apoyo entre pares, y se realizan adaptaciones curriculares “pero no todos los días” (IC-1). En términos analíticos, estas estrategias muestran una intención de ajuste pedagógico; sin embargo, al presentarse como acciones ocasionales y reactivas, no necesariamente se consolidan como un diseño sistemático de evaluación formativa con criterios explícitos, metas progresivas y retroalimentación individual planificada.

Figura 10

Red 5. Organización y atención a las necesidades del grupo



Nota. Elaboración propia.

La Figura 10 (Red 5) representa la categoría “Organización y atención a las necesidades del grupo” y articula dos subcategorías: (a) organización de la clase (inicio–desarrollo–cierre) y (b) estrategias de diferenciación y apoyo según necesidades. La red permite interpretar que la evaluación se integra a la secuencia didáctica principalmente como (i) acciones de seguimiento ligadas a evidencias de trabajo (tarea, cuaderno, participación) y (ii) decisiones de apoyo focalizado ante brechas detectadas. En conjunto, se configura una práctica donde la organización sostiene el ritmo y la diferenciación se activa como respuesta a necesidades visibles, pero sin garantizar, de forma estable, un acompañamiento formativo progresivo y personalizado.

Tabla 16

Categorías, subcategorías y códigos vinculados a estrategias pedagógicas y prácticas de evaluación en el aula.

Categoría	Subcategoría	Especificidad del Discurso de los Informantes Clave
Organización y atención a las necesidades del grupo	Organización de la clase (inicio–desarrollo–cierre)	*…al inicio le dedico como unos 10 a 15 minutos…* *…hago exposición del tema del día…* *…actividad de fijación…* *…preguntas para conocer sus saberes previos…* *…actividad corta…* *…evaluación corta para ver qué entendieron…*
	Estrategias de diferenciación y apoyo según necesidades	*…agrupo a los estudiantes según las necesidades… …necesidades educativas especiales…* *…formo parejas para que los que dominan un tema ayuden a los demás…* *…adaptaciones curriculares…* *…reforzar esos conceptos básicos…* *…no puedo avanzar con el contenido complejo si la base está tambaleando…* *…reforzar los temas básicos…* *…usar materiales concretos…*
Recursos, participación y estrategias de enseñanza	Uso de recursos didácticos (juegos, canciones, materiales, tecnología)	*…uso juego o una canción…* *…cantamos una melodía sencilla…* *…canciones que tienen unos contenidos…* *…materiales concretos…* *…actividades prácticas o juegos…* *…sopas de letras y crucigramas…*
	Trabajo grupal, entre pares y participación activa	*…formo parejas para que los que dominan un tema ayuden a los demás…* *…conversaciones con ellos…* *…trabajos entre pares…* *…participen mucho…* *…trabajen en grupo…* *…comparen ejercicios entre ellos…*
	Enseñanza centrada en la explicación y la memorización guiada	*…escribo las definiciones…* *…las copien al pie de la letra…* *…la repetimos en coro varias veces los pasos… …cuestionario de preguntas abiertas…* *…aprendizajes los van repasando para que no se olvide…* *…resultados se logran con trabajo…* *…recordar siempre lo que voy enseñando…*

Nota. Elaboración propia.

Categoría: Recursos, participación y estrategias de enseñanza

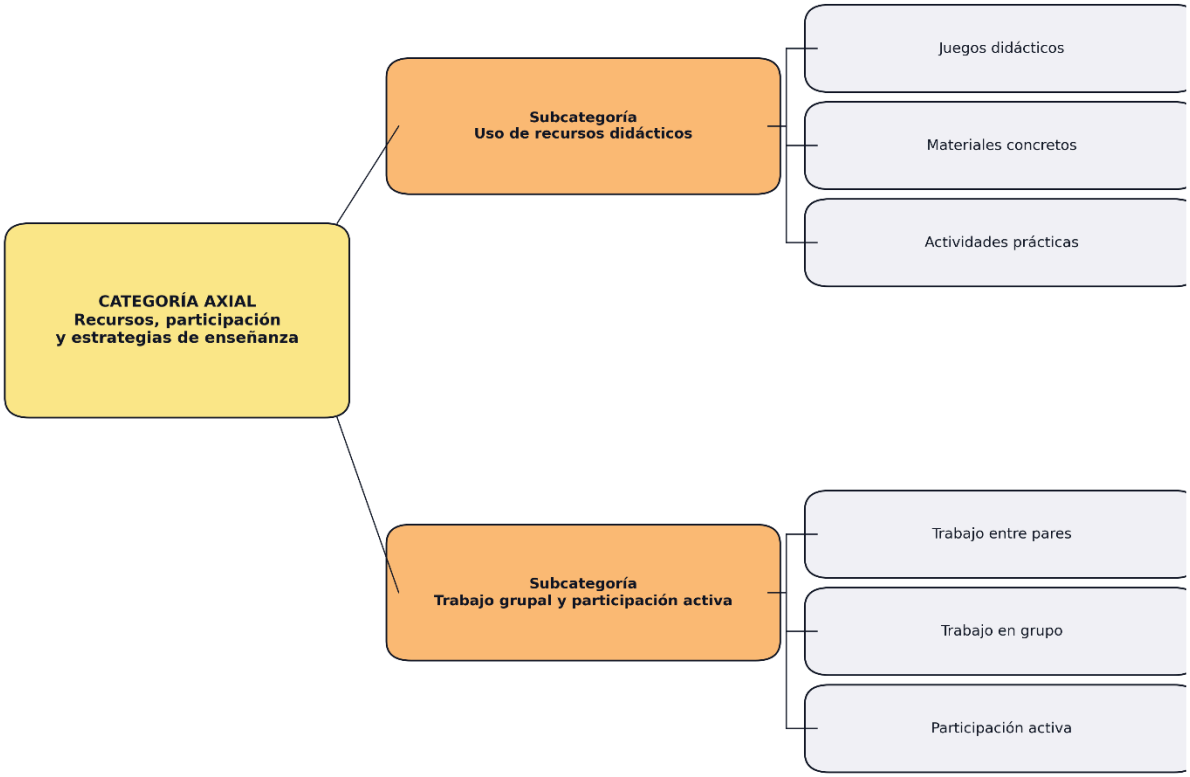
***Subcategoría 1. Uso de recursos didácticos (juegos, canciones, materiales, tecnología)*.** Las entrevistas describen una intención de diversificar estrategias para sostener la motivación y favorecer la permanencia del aprendizaje. Un docente comenta: “uso un juego o una canción… cantamos una melodía sencilla… también los pongo a que aprendan canciones que tienen unos contenidos”, especialmente para repetir secuencias o conceptos (IC-1). También se mencionan actividades como sopas de letras, crucigramas y ejercicios prácticos. Desde una lectura formativa, estos recursos tendrían potencial para apoyar la evaluación si se articulan con criterios explícitos y retroalimentación orientada al mejoramiento; sin esa articulación, corren el riesgo de funcionar principalmente como actividades de práctica que concluyen en verificación rápida.

***Subcategoría 2. Trabajo grupal, entre pares y participación activa*.** En el discurso docente aparece el trabajo entre pares como estrategia para promover participación y apoyo: se forman parejas para que quienes dominan un tema ayuden a otros, se plantean conversaciones y se incentiva el trabajo en grupo para comparar ejercicios y participar más activamente. En términos de evaluación formativa, estas prácticas podrían habilitar evaluación entre pares y co-construcción de criterios; sin embargo, en las entrevistas no siempre se evidencia que el criterio sea formalizado o que el intercambio se convierta en retroalimentación específica y progresiva.

***Subcategoría 3. Enseñanza centrada en la explicación y la memorización guiada*.** De manera simultánea, los informantes reconocen prácticas asociadas a explicación directa y memorización, como “escribo las definiciones… las copien al pie de la letra” y repetición guiada (“la repetimos en coro varias veces…”), reforzadas con cuestionarios, repasos y pruebas cortas. Como investigadora, interpreto que esta subcategoría es clave porque muestra una convivencia metodológica: se busca motivar con recursos y participación, pero se sostiene una lógica de aseguramiento del aprendizaje mediante reproducción escrita y evidencia verificable. Esta convivencia tiende a configurar una práctica evaluativa híbrida donde la valoración del aprendizaje se acerca a lo que puede mostrarse en el cuaderno, el cuestionario o la prueba.

Figura 11

Red 6. Recursos, participación y estrategias de enseñanza



Nota. Elaboración propia.

La Figura 11 (Red 6) integra estas prácticas y visibiliza la coexistencia de estrategias activas (recursos, participación, trabajo en grupo) con prácticas de enseñanza centradas en explicación, copia y memorización guiada. La red permite sostener una interpretación: aunque los recursos didácticos buscan motivar y promover participación, el criterio evaluativo declarado tiende a mantenerse asociado a evidencia escrita, cumplimiento y resultado verificable, lo cual limita la profundidad formativa si no se acompaña de retroalimentación específica y criterios explícitos.

En conjunto, las entrevistas permiten caracterizar prácticas pedagógicas para la evaluación formativa atravesadas por una tensión entre intención y operatividad: se declara seguimiento, acompañamiento y apoyo diferenciado, pero el sostén práctico de la evaluación recae con frecuencia en rutinas que generan evidencia inmediata (cuaderno, tareas, actividades cortas, pruebas frecuentes) y permiten sostener el ritmo del grupo y el reporte institucional. Esto sugiere que la evaluación formativa opera como horizonte pedagógico reconocido, mientras su consolidación requiere condiciones metodológicas (criterios explícitos, retroalimentación específica) y organizacionales (tiempo y seguimiento individual) que no siempre quedan garantizadas en lo declarado.

Hallazgos del diario de campo

Los hallazgos del diario de campo, construidos mediante observación participante en tres sesiones (IC-1, IC-2 e IC-3), permiten describir cómo se materializa la evaluación en el aula al registrar prácticas, interacciones y rutinas en tiempo real. El foco se centró en identificar prácticas evaluativas, modalidades de retroalimentación y el lugar que ocupa el estudiante durante la clase. En conjunto, las observaciones muestran que la evaluación se integra a la dinámica cotidiana como control de cumplimiento, verificación rápida y producción de evidencia, mientras que la retroalimentación formativa (criterios explícitos, diálogo y uso del error) aparece limitada por el ritmo de la clase y las condiciones de aula.

IC-1. Matemática: evaluación centrada en control y verificación

En IC-1 (Matemática), el inicio se estructura desde la disciplina: estudiantes en filas, pupitres hacia el tablero y un docente al frente que exige “silencio absoluto y orden”. La primera acción evaluativa consiste en revisar la tarea con una hoja de registro, pero el criterio dominante se ubica en lo formal: “presentación, limpieza, cumplimiento”, sin preguntas sobre el contenido ni sobre los procedimientos usados por los niños. En el desarrollo, la enseñanza sigue un patrón expositivo: el docente define, ejemplifica y pide copia literal del tablero; la participación es mínima y no se abren espacios sistemáticos para validar comprensión o promover reflexión.

El momento evaluativo de IC-1 se concentra en la demostración del procedimiento “correcto”: el docente resuelve nuevamente el ejercicio en el tablero y la clase se orienta a verificar si el resultado final coincide. Aunque explica paso a paso, no se detiene a explorar errores ni a promover preguntas; los estudiantes corrigen en silencio y la interacción se reduce. En términos analíticos, una instancia potencialmente formativa se transforma en verificación y corrección rápida: se privilegia la evidencia del resultado y el avance del plan de clase sobre la comprensión profunda. Así, el estudiante queda en un rol pasivo y la retroalimentación no orienta rutas concretas de mejora.

IC-2. Castellano (El teatro): activación constructiva con retroalimentación comprimida

En IC-2 (Castellano, “El teatro”), el inicio se apoya en una dinámica activa: el docente organiza grupos, entrega tarjetas con situaciones cotidianas y propone dramatizaciones breves. La pregunta orientadora (“¿Qué necesitamos para que esto sea teatro y no solo un regaño?”) evidencia intención de construir el concepto desde la experiencia y el diálogo. Sin embargo, la gestión del tiempo introduce presión: aunque el docente circula entre equipos y formula preguntas para profundizar, su acompañamiento es corto y aparecen frases de apuro (“el tiempo se acaba”), que interrumpen la posibilidad de argumentación y metacognición sostenida. La retroalimentación tiende a ser colectiva y superficial.

En el cierre de IC-2, la evaluación se concreta en un producto escrito: cada estudiante redacta un breve diálogo teatral. Con pocos minutos disponibles, el docente intenta revisar todos los cuadernos, pero termina verificando solo algunos y asigna una calificación cualitativa centrada en la estructura solicitada (líneas de diálogo y acotación). La escena en que indica a una estudiante que “hable con tus papás… aquí no me da tiempo” muestra cómo el refuerzo se desplaza hacia la familia y cómo la evaluación queda atrapada entre acompañar y cumplir. El resultado es una evaluación de formato y evidencia, más que un proceso de retroalimentación individual para mejorar.

IC-3. Castellano (La noticia): aprendizaje significativo con cierre evaluativo tradicional

En IC-3 (Castellano, “La noticia”), el docente inicia con activación de saberes previos mediante conversación guiada: pregunta por noticias vistas o escuchadas y conecta el tema con la vida cotidiana. Luego explica los elementos de la noticia con recortes de periódico y propone una tarea auténtica: construir una “mini noticia” en grupos sobre eventos escolares. Durante el trabajo, se desplaza por el aula, observa, orienta y valida avances con comentarios afirmativos. Aunque la participación es alta, varios grupos dependen de la validación del docente para continuar, lo que sugiere un acompañamiento cercano pero aún centralizado en la figura del maestro.

En la fase evaluativa de IC-3, cada grupo lee su noticia y el docente ofrece comentarios generales; recuerda que el texto debe responder a “qué, quién, cuándo, dónde y por qué”, y registra observaciones en su cuaderno. No obstante, el cierre se formaliza mediante una calificación cualitativa breve (“Cumple” o “En proceso”) sin instrumentos ni criterios explicitados de forma sistemática, y la retroalimentación se mantiene mayoritariamente colectiva. Algunos estudiantes no reciben comentarios directos sobre su trabajo. Analíticamente, se observa una coherencia parcial: la enseñanza favorece construcción y participación, pero el juicio evaluativo final se resuelve con categorías rápidas que aseguran trazabilidad, sin orientar con precisión qué mejorar ni cómo hacerlo.

De manera transversal, el diario de campo evidencia un patrón: la evaluación se integra a la clase como rutina de control, verificación y registro, mientras la retroalimentación individual aparece comprimida por el tiempo, el tamaño del grupo y la necesidad de cerrar actividades. IC-1 muestra predominio de control y reproducción de procedimientos; IC-2 evidencia una enseñanza activa con acompañamiento breve y cierre centrado en estructura; e IC-3 exhibe participación y contextualización, pero cierra con escalas sintéticas (“Cumple/En proceso”) y comentarios generales. En los tres casos, el estudiante participa más en la ejecución que en la evaluación del propio aprendizaje, y el error rara vez se convierte en insumo explícito para mejorar, lo que limita el alcance formativo del proceso.

Síntesis Teórica Emergente sobre la Evaluación Formativa

La teoría emergente construida a partir de las entrevistas y del diario de campo permite sostener que, en estas instituciones de educación primaria, la evaluación formativa es comprendida y practicada como un campo de tensión entre dos racionalidades que coexisten en la cotidianidad escolar. La primera es una racionalidad pedagógica, orientada al acompañamiento, al diagnóstico y a la mejora; la segunda es una racionalidad institucional, orientada al cumplimiento, a la evidencia y a la calificación. En esa convivencia, los docentes no "abandonan" lo formativo, sino que lo traducen a prácticas viables en condiciones de aula reales, donde el tiempo, el tamaño del grupo y la presión por reportar resultados empujan la evaluación hacia lo registrable y lo rápido. Esta síntesis se condensa en la categoría axial: la evaluación formativa se vive como intención de formar, pero se ejecuta como obligación de demostrar.

Tabla 17

Modelo Teórico Emergente de la Evaluación Formativa

Núcleo teórico emergente	Condiciones que lo activan	Prácticas típicas observadas o declaradas	Consecuencia educativa predominante
Evaluación como "ubicación del punto de partida"	Inicio de año, heterogeneidad, necesidad de "nivelar"	Diagnóstico, inventario de saberes previos, refuerzo de bases	Ajuste curricular inicial, pero con tendencia a clasificar y reordenar el grupo
Evaluación como "regulación del esfuerzo"	Cultura de la nota, necesidad de sostener hábitos	Pruebas cortas, revisión de cuadernos, acumulación de evidencias	Motivación por consecuencia, aprendizaje asociado a rendimiento visible
Evaluación como "evidencia para cumplir"	Reportes, boletines, exigencias institucionales	Exámenes, escalas descriptivas, criterios implícitos, registro rápido	Predominio del resultado sobre el proceso, cierre evaluativo tradicional
Evaluación como "mediación pedagógica limitada"	Voluntad formativa, pero presión de tiempo y control	Preguntas orientadoras, acompañamiento breve, retroalimentación general	Retroalimentación superficial, baja personalización, metacognición interrumpida

Nota. Elaboración propia.

El primer fundamento emergente se refiere a la evaluación como dispositivo de inicio que legitima decisiones pedagógicas posteriores. En la voz docente, el diagnóstico no es solo una técnica, sino una condición moral y profesional: "si no tienen

la base, el aprendizaje se cae", por lo que evaluar al inicio se convierte en una forma de proteger el proceso (IC-2). La evaluación inicial adquiere entonces un significado doble: pedagógico, porque orienta el refuerzo y la planificación; y organizativo, porque permite reconfigurar el grupo, asignar apoyos y administrar el tiempo didáctico. Este fundamento explica por qué la evaluación se integra desde el primer momento como un acto de responsabilidad docente, pero también por qué puede derivar en lógicas de clasificación, al establecer desde temprano quién puede avanzar y quién requiere un sostén más intensivo.

El segundo fundamento emergente configura la evaluación como mecanismo de regulación del esfuerzo, donde la nota opera como lenguaje de justicia y como incentivo. En esta racionalidad, la evaluación formativa se traduce en frecuencia evaluativa: evaluar constantemente equivale a no perder el hilo del grupo y a sostener hábitos de estudio. Por ello, la continuidad no se vive solo como seguimiento, sino como control preventivo, y se vuelve aceptable que la "única manera" de hacerla continua sea "con la calificación de las pruebitas cortas" (IC-3). Esta formulación es especialmente reveladora porque no niega lo formativo, sino que lo redefine en términos de operatividad: lo que permite saber "si el grupo está entendiendo" es aquello que produce una señal rápida, generalmente cuantificable.

Un tercer fundamento, de carácter estructural, muestra la evaluación como evidencia para cumplir. Aquí la evaluación formativa se percibe como norma institucional, pero su implementación se experimenta como parcial o inviable. La idea aparece en afirmaciones directas como: "nuestra evaluación debe ser formativa, pero en realidad casi no se aplica… seguimos usando el sistema de notas porque eso es lo que piden en los boletines y en las reuniones con los padres" (IC-1). En esta perspectiva, la evaluación se vuelve un acto de rendición de cuentas: debe producir un dato defendible y registrable. Por eso el examen, el cuaderno y la escala descriptiva ganan centralidad, no tanto por convicción pedagógica, sino por su capacidad para cerrar procesos y sostener informes.

Este fundamento se refuerza cuando un docente reconoce que, aun con intención reflexiva, “la calificación es la que, al final, habla por sí misma” (IC-2). La frase instala un imaginario evaluativo decisivo: la nota no es solo un número, sino el signo socialmente reconocido del aprendizaje. Bajo ese imaginario, la evaluación cualitativa aparece como compleja, demandante y difícil de sostener con muchos estudiantes, lo que produce un retorno a formatos sumativos incluso cuando se declaran propósitos formativos. En términos teóricos emergentes, la escuela funciona con un “idioma” evaluativo dominante, la calificación, que organiza la comunicación institucional y reduce la potencia transformadora de la retroalimentación procesual.

El cuarto fundamento emergente se concentra en la mediación pedagógica limitada, entendida como el conjunto de acciones que buscan acercar la evaluación a la formación, pero que quedan restringidas por condiciones reales. En el diario de campo IC-2, la práctica muestra un intento claro de activar experiencias, promover diálogo y sostener participación, lo cual se alinea con enfoques pedagógicos contemporáneos. Sin embargo, el acompañamiento es breve y el tiempo interrumpe la posibilidad de profundizar: el docente formula preguntas con intención reflexiva, pero apura al grupo porque “el tiempo se acaba”, cortando la metacognición antes de consolidarse (IC-2). En esta síntesis, el obstáculo no es la ausencia de intención, sino el modo como la estructura de clase obliga a privilegiar avance y control sobre la retroalimentación individual.

En contraste, el diario de campo IC-1 evidencia la evaluación como práctica de control y medición centrada en lo visible, donde el cuaderno se convierte en instrumento evaluativo y la retroalimentación se reduce a corrección formal. La observación subraya que el docente revisa “presentación, limpieza, cumplimiento”, sin indagar procesos cognitivos ni abrir espacios de diálogo, lo que desplaza la evaluación del aprendizaje hacia la evaluación del cumplimiento. Esta evidencia respalda un componente teórico clave: cuando la evaluación se apoya casi exclusivamente en evidencias materiales rápidas, la idea de lo formativo queda restringida a la corrección inmediata, sin construir criterios compartidos ni orientar mejoras específicas.

A partir de la articulación entre las categorías desarrolladas en los apartados anteriores, se plantea una coherencia de fondo: las prácticas observadas y declaradas no son incoherentes en sí mismas, sino coherentes con el sistema que las condiciona. Por ello, la evaluación formativa no aparece como ausente, sino como fragmentada y subordinada. Se acompaña en lo micro, mediante una pregunta, una corrección o una orientación breve, pero se certifica en lo macro, mediante notas, exámenes y evidencias para el reporte. Esa estructura explica por qué la enseñanza puede incorporar recursos didácticos, participación o actividades contextualizadas y, aun así, cerrar la evaluación con criterios implícitos o con formatos tradicionales. En síntesis, la evaluación formativa opera como horizonte pedagógico, pero su materialización depende de la posibilidad de sostener simultáneamente tres componentes: criterios explícitos, retroalimentación procesual y condiciones de aula que permitan personalizar el seguimiento.

De este modo, la teoría emergente construye un fundamento central: la evaluación formativa, en la perspectiva docente, es un proceso situado que se negocia constantemente entre el ideal de acompañar y la obligación de cumplir. Cuando predominan las exigencias institucionales, el sistema empuja a utilizar instrumentos rápidos y cuantificables; cuando se abren condiciones de participación y tiempo, aparecen acciones formativas, pero tienden a quedar como intervenciones breves si no existen herramientas y apoyos para sostenerlas. Así, el marco conceptual emergente integra diagnóstico, continuidad evaluativa, centralidad de la nota, organización de la clase, estrategias de apoyo y recursos didácticos en una misma lógica: la evaluación se configura como práctica social de regulación escolar, donde lo formativo persiste como intención y lenguaje, pero se expresa con límites operativos que reorientan sus resultados hacia el cumplimiento y la evidencia.

CAPÍTULO V

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este capítulo formula fundamentos teóricos emergentes sobre la evaluación formativa a partir de las Redes 1 a 6 construidas en el capítulo de hallazgos. No se trata de una “discusión” convencional, sino de una formalización conceptual: convertir categorías, subcategorías y códigos en proposiciones interpretativas con capacidad explicativa. En educación, la evaluación no opera como procedimiento neutral; funciona como práctica social que define qué cuenta como aprendizaje, cómo se legitima el saber y qué se considera valioso en la escuela (Castillo Arredondo, 2002). Por ello, la teoría emergente no se limita a describir actividades evaluativas; busca explicar cómo se articulan propósitos pedagógicos con exigencias institucionales que inciden en decisiones docentes, ritmos de aula y formas de evidencia.

La teoría emergente se organiza alrededor de una categoría integradora: la evaluación formativa como práctica situada y negociada. En ella coexisten la intención de formar y la obligación institucional de demostrar resultados. Esta tensión no se presenta como un déficit del docente, sino como una condición del contexto escolar que exige articular acompañamiento, certificación y toma de decisiones. En consecuencia, los fundamentos se formulan en términos del valor que aportan a la práctica: saberes previos, reconocimiento del esfuerzo, articulación institucional, continuidad evaluativa, uso pedagógico de la calificación y coherencia didáctica (Santos Guerra, 2005; Fuguet Smith, 2025).

Desde la lógica metodológica de teoría fundamentada, los fundamentos se derivan por comparación constante: se identifican patrones repetidos en discurso y práctica, se refinan categorías y se integran en un esquema explicativo (Glaser y Strauss, 1967). En lugar de imponer una teoría previa, se construye una interpretación que “encaja” con el contexto observado. Esta decisión es relevante porque la evaluación formativa no es un objeto simple; cambia según área, grado, cultura

institucional y condiciones del aula. La teoría emergente, por tanto, no pretende generalización estadística, sino ofrecer un marco interpretativo transferible por su coherencia interna y su descripción densa del fenómeno (Creswell, 2007). En esta lectura, las redes no son adornos gráficos: son la base lógica de los fundamentos.

Desde la IV generación de la evaluación, la valoración educativa se configura como indagación constructivista, responsiva y negociada, orientada por las demandas, preocupaciones y asuntos de los actores implicados, en contraste con modelos centrados exclusivamente en medición, descripción o juicio experto (Guba y Lincoln, 1989).

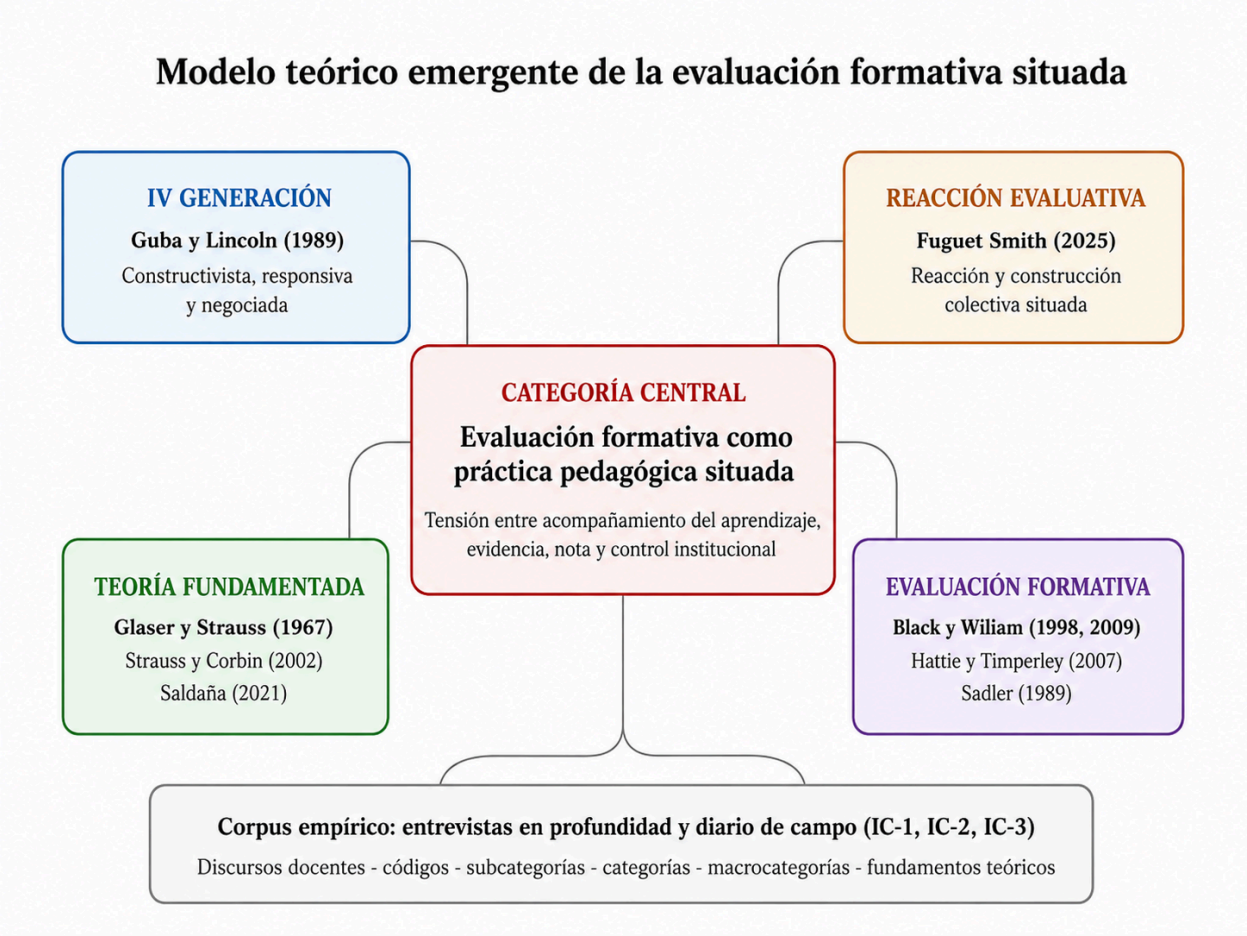
En esta línea, Fuguet Smith (2025) retoma la evaluación educacional desde categorías vinculadas con la reacción, la construcción colectiva del aprendizaje y la relación entre evaluación y construcción colectiva; dichas categorías desplazan la evaluación preordenada hacia una práctica situada, afectada por las circunstancias pedagógicas, institucionales y curriculares del aula.

La integración de estos planteamientos con los hallazgos del capítulo permite ubicar la evaluación formativa como práctica de negociación pedagógica: las evidencias, criterios, notas y retroalimentaciones adquieren sentido en la interacción entre docentes, estudiantes e institución, no como operaciones técnicas aisladas (Guba y Lincoln, 1989; Fuguet Smith, 2025).

Con el fin de sintetizar los aportes teóricos emergentes, la Figura 12 representa la articulación entre los anclajes teóricos, el corpus empírico y la categoría central derivada del análisis. La figura muestra que la evaluación formativa se configura como práctica pedagógica situada en la tensión entre acompañamiento del aprendizaje, evidencia, nota y control institucional. Desde esta perspectiva, los fundamentos posteriores no se presentan como elementos aislados, sino como derivaciones interpretativas de la relación entre teoría fundamentada, evaluación formativa, IV generación de la evaluación y reacción evaluativa.

Figura 12

Representación gráfica de los aportes teóricos emergentes



Nota. Elaboración propia a partir de las categorías emergentes derivadas del análisis de entrevistas y diario de campo. El gráfico integra los anclajes de Guba y Lincoln (1989) y Fuguet Smith (2025) con la teoría fundamentada y la evaluación formativa, conservando la trazabilidad entre corpus empírico, codificación y categoría central.

La lectura del modelo se organiza en tres niveles articulados. El nivel teórico delimita la evaluación como proceso constructivista, negociado y situado; el nivel empírico recoge los discursos docentes, los registros de aula y las mediaciones pedagógicas; y el nivel propositivo integra los criterios, la participación, la retroalimentación, la equidad y la diferenciación como condiciones de realización de la evaluación formativa. En consecuencia, los fundamentos que se desarrollan a continuación no constituyen categorías aisladas, sino núcleos teóricos emergentes derivados de las redes analíticas y articulados con la categoría central de evaluación formativa como práctica pedagógica situada.

Figura 13

Síntesis gráfica de los fundamentos teóricos emergentes de la evaluación formativa situada



Nota. Elaboración propia a partir del Capítulo V y de las Redes 1 a 6. La figura explicita los seis fundamentos que desarrollan la categoría integradora y muestra las condiciones de realización de la evaluación formativa situada.

***Fundamento 1. Valoración de los saberes previos como punto de partida del aprendizaje*.** Vinculado con la Red 1, este fundamento reconoce que el estudiante llega al aula con una historia cognitiva, cultural y experiencial que debe ser considerada para orientar la enseñanza. La evaluación inicial adquiere valor cuando permite identificar fortalezas, necesidades, ritmos y apoyos requeridos, sin reducirse a clasificar quién avanza o quién presenta dificultad.

Los hallazgos muestran que los docentes recurren a actividades diagnósticas, observación y revisión de producciones para conocer al grupo. Su aporte formativo se

concreta cuando esa información se transforma en decisiones sobre secuencias, refuerzos, diferenciación y nuevas oportunidades de aprendizaje. Esta interpretación dialoga con Bizarro et al. (2019), Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) y Tomlinson (2014), quienes destacan el diagnóstico y la atención a la diversidad como bases para ajustar la intervención pedagógica.

***Fundamento 2. Reconocimiento del esfuerzo y de las condiciones que favorecen el aprendizaje*.** También derivado de la Red 1, este fundamento valora el esfuerzo del estudiante sin convertir la calificación en premio, castigo o mecanismo de control. Reconocer el esfuerzo implica interpretar el desempeño en relación con las oportunidades, los apoyos, los ritmos y las condiciones familiares, escolares y socioemocionales que intervienen en el proceso.

La nota puede comunicar un resultado, pero no sustituye el reconocimiento pedagógico que se expresa mediante retroalimentación específica, diálogo y oportunidades para revisar el trabajo. Moreno Bayardo (2019) y Santos Guerra (2005) permiten comprender la dimensión social y ética de la evaluación, mientras que Foucault (2002) advierte que el examen puede normalizar y jerarquizar cuando se emplea para disciplinar. Por ello, el valor del fundamento radica en orientar el esfuerzo hacia la comprensión y la mejora, no solo hacia el cumplimiento.

Fundamento 3. Articulación entre responsabilidad institucional y autonomía pedagógica. Derivado de la Red 2, este fundamento reconoce que las instituciones necesitan registrar, comunicar y certificar resultados, pero sostiene que esas exigencias no deben definir por sí solas las decisiones didácticas del aula. El Sistema Institucional de Evaluación y el Decreto 1290 de 2009 (MEN, 2009b) ofrecen un marco para la valoración integral, cuyo sentido depende de la contextualización realizada por docentes y directivos.

La articulación se logra cuando la información requerida para boletines, informes y decisiones institucionales también se utiliza para comprender procesos y ajustar la enseñanza. Desde la IV generación, Guba y Lincoln (1989) conciben la evaluación como una práctica responsiva y negociada; Fuguet Smith (2025) añade la necesidad de

reaccionar pedagógicamente ante lo que ocurre. Así, la responsabilidad institucional y la autonomía docente se complementan en lugar de operar como fuerzas opuestas.

***Fundamento 4. Continuidad evaluativa y ajuste oportuno del aprendizaje*.** Articulado con la Red 3, este fundamento entiende la continuidad como un ciclo de recogida de evidencias, interpretación, retroalimentación, ajuste y nueva valoración. Evaluar de forma continua no equivale a acumular tareas, pruebas o registros, sino a utilizar la información mientras el aprendizaje ocurre para intervenir oportunamente.

La reacción evaluativa planteada por Fuguet Smith (2025) resalta la realimentación inmediata y la posibilidad de enmendar durante el proceso. En la misma dirección, Black y Wiliam (1998, 2009) y Hattie y Timperley (2007) sostienen que la evidencia cobra sentido formativo cuando orienta acciones concretas. El valor de este fundamento consiste en convertir la continuidad en acompañamiento y ajuste, no en simple continuidad de registro.

***Fundamento 5. La calificación como información para iniciar un nuevo ciclo de mejora*.** Conectado con la Red 4, este fundamento supera la idea de la nota y el examen como cierre definitivo. La evaluación sumativa conserva su función de documentar y certificar logros, pero sus resultados pueden convertirse en información diagnóstica para reconocer avances, identificar dificultades y planificar nuevas acciones pedagógicas.

La calificación adquiere valor educativo cuando se acompaña de criterios comprensibles, interpretación pedagógica y retroalimentación que indique qué se logró, qué requiere apoyo y cómo continuar. Castillo Arredondo (2002) y Santos Guerra (2005) plantean la necesidad de integrar evaluación y aprendizaje; Fuguet Smith (2025) permite comprender el resultado como parte de un proceso cíclico. En consecuencia, la nota no funciona como sentencia, sino como punto de partida para un nuevo ciclo de enseñanza y aprendizaje.

***Fundamento 6. Coherencia didáctica, participación y criterios compartidos*.** Derivado de las Redes 5 y 6, este fundamento sostiene que la evaluación formativa

requiere correspondencia entre propósitos de aprendizaje, estrategias didácticas, criterios, evidencias y retroalimentación. La participación, el trabajo cooperativo y la diferenciación alcanzan valor evaluativo cuando los estudiantes comprenden qué se espera, pueden revisar su desempeño y reciben orientaciones para mejorar.

Tomlinson (2014) destaca la necesidad de ajustar contenidos, procesos y productos ante la diversidad; Johnson et al. (2006) vinculan el aprendizaje cooperativo con metas y criterios compartidos; Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) subrayan la coherencia entre enseñanza y evaluación. Por ello, este fundamento integra didáctica, autoevaluación, coevaluación, recursos y criterios explícitos como componentes de una misma práctica pedagógica.

Los seis fundamentos no niegan las tensiones encontradas en el trabajo de campo. Las reubican dentro de una construcción teórica que permite comprender cómo la evaluación formativa puede sostenerse en condiciones reales. La perspectiva de Foucault (2002) ayuda a reconocer los riesgos de vigilancia, clasificación y sanción asociados al examen; los aportes de Guba y Lincoln (1989) y Fuguet Smith (2025) orientan, en cambio, una evaluación negociada, reactiva y vinculada con la construcción colectiva del aprendizaje.

En síntesis, la teoría emergente propone que la evaluación formativa situada se realiza cuando reconoce los saberes previos, valora el esfuerzo en contexto, articula las responsabilidades institucionales con la autonomía docente, acompaña de manera continua, reutiliza pedagógicamente los resultados y mantiene coherencia con la didáctica. Estas proposiciones conservan la trazabilidad con las Redes 1 a 6 y expresan el valor teórico derivado de las voces docentes y de los registros de aula.

Su realización requiere criterios explícitos y compartidos, retroalimentación específica, tiempos pedagógicos para interpretar la evidencia y sistemas de reporte que reconozcan el proceso además del resultado. Bajo estas condiciones, la evaluación deja de operar principalmente como mecanismo de comprobación y se consolida como una práctica de acompañamiento, decisión y mejora continua.

CAPÍTULO VI

SOCIALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO

La socialización de la investigación se desarrolló como un proceso de devolución académica y pedagógica orientado a compartir con las instituciones participantes los principales hallazgos, categorías emergentes y fundamentos teóricos construidos sobre la evaluación formativa. Este momento permitió cerrar éticamente el trabajo de campo, reconocer el aporte de los docentes informantes y situar los resultados en el escenario educativo donde se produjo la información.

Durante la socialización se presentaron las tensiones identificadas entre el discurso formativo y las prácticas asociadas a registro, nota, evidencia y control institucional. Asimismo, se explicó la diferencia conceptual entre evaluación formativa, evaluación sumativa y evaluación formadora, con el propósito de favorecer una reflexión institucional sobre los usos pedagógicos de la evaluación y sobre la necesidad de fortalecer procesos de retroalimentación, participación estudiantil y toma de decisiones durante el aprendizaje.

Este proceso no tuvo una intención prescriptiva, sino reflexiva. Por ello, los hallazgos fueron compartidos como insumos para que los docentes y directivos pudieran revisar sus prácticas evaluativas, reconocer fortalezas, identificar aspectos susceptibles de mejora y valorar la pertinencia de los fundamentos teóricos generados para el contexto de la educación primaria. En consecuencia, la socialización contribuyó a vincular la producción doctoral con la realidad institucional y con la transformación progresiva de la praxis docente.

Figura 14

Socialización de los resultados



Nota. Elaboración propia a partir del registro fotográfico de la socialización de los resultados.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

La evaluación formativa en educación primaria se configura como una práctica situada que organiza la vida escolar, orienta decisiones pedagógicas y regula la experiencia del aprendizaje en el aula. En el escenario analizado, evaluar no se limita a “medir” desempeños, sino que opera como un lenguaje cotidiano que define expectativas, distribuye responsabilidades y determina qué cuenta como avance, esfuerzo y logro. Esta centralidad convierte la evaluación en un eje que estructura la planificación, la conducción de la clase y la toma de decisiones sobre apoyos, ritmos y prioridades curriculares, de manera que su sentido real se construye en interacción constante con las condiciones de aula y con los requerimientos institucionales.

En las comprensiones docentes se reconoce la evaluación formativa como horizonte pedagógico vinculado al acompañamiento, al diagnóstico y a la mejora continua; sin embargo, su realización efectiva queda atravesada por exigencias que demandan evidencias registrables, calificaciones y soportes verificables. En consecuencia, se consolida una concepción híbrida donde lo formativo coexiste con prácticas de certificación, control y reporte. Esta coexistencia no se explica como falta de conocimiento pedagógico, sino como un modo de operar dentro de una arquitectura escolar que privilegia la trazabilidad del resultado y la rapidez del registro, incluso cuando el discurso institucional enfatiza el seguimiento del proceso.

El primer fundamento reconoce los saberes previos como punto de partida del aprendizaje. La evaluación inicial adquiere valor cuando permite comprender la historia cognitiva y experiencial del estudiante, identificar fortalezas y necesidades, y orientar decisiones sobre secuencias, apoyos y refuerzos. De este modo, el diagnóstico deja de ser una práctica de clasificación y se convierte en una responsabilidad pedagógica para planificar desde lo que el estudiante sabe y puede construir.

El segundo fundamento se centra en el reconocimiento del esfuerzo y de las condiciones que favorecen o limitan el aprendizaje. La evaluación no debe utilizar la nota como premio o castigo, sino interpretar el desempeño en relación con los apoyos, los ritmos y las oportunidades disponibles. El reconocimiento formativo se expresa mediante diálogo, retroalimentación y nuevas oportunidades para mejorar.

El tercer fundamento articula la responsabilidad institucional con la autonomía pedagógica. Las instituciones requieren evidencias, reportes y decisiones de certificación, pero estas demandas deben dialogar con el conocimiento que posee el docente sobre su grupo y con las decisiones didácticas contextualizadas. El Sistema Institucional de Evaluación adquiere sentido formativo cuando sus criterios apoyan, y no sustituyen, la interpretación pedagógica.

El cuarto fundamento comprende la continuidad evaluativa como acompañamiento y ajuste oportuno. Su valor no radica en aumentar la frecuencia de tareas o registros, sino en recoger información, interpretarla, retroalimentar y modificar la enseñanza durante el proceso. La continuidad se configura así como un ciclo que permite volver sobre lo aprendido, atender dificultades y ofrecer nuevas oportunidades.

El quinto fundamento resignifica la calificación como información para iniciar un nuevo ciclo de mejora. El examen y la nota cumplen una función de cierre y certificación, pero no deben asumirse como sentencia definitiva. Cuando sus resultados se analizan con criterios claros y se acompañan de retroalimentación, permiten reconocer logros, precisar apoyos y reorientar la planificación posterior.

El sexto fundamento establece la necesidad de coherencia entre didáctica, participación y criterios compartidos. Las estrategias activas, el trabajo colaborativo, la autoevaluación y la coevaluación adquieren sentido formativo cuando se articulan con propósitos claros, evidencias pertinentes y orientaciones específicas para mejorar. Esta coherencia permite que enseñar y evaluar formen parte de un mismo proceso.

En conjunto, los fundamentos muestran que la atención a la diversidad no puede limitarse a apoyos ocasionales. Requiere reconocer los saberes previos, ajustar

estrategias, diversificar evidencias y comunicar criterios comprensibles. Estas condiciones permiten que la evaluación formativa responda a los ritmos, necesidades y posibilidades reales del estudiantado de educación primaria.

En términos de síntesis teórica, la evaluación formativa se configura como una práctica situada y negociada entre la intención de acompañar el aprendizaje y la necesidad de certificar resultados. La contribución de la investigación consiste en transformar esa tensión en seis fundamentos de valor pedagógico que orientan la comprensión y la mejora de las prácticas evaluativas sin desconocer las condiciones institucionales del contexto.

La consolidación de estos fundamentos exige criterios explícitos y compartidos, retroalimentación específica, tiempo pedagógico para interpretar evidencias y sistemas institucionales de reporte coherentes con el proceso. Con estos soportes, la evaluación formativa puede sostenerse como práctica de acompañamiento, participación y toma de decisiones, y no únicamente como verificación o registro de resultados.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos y de los fundamentos teóricos emergentes construidos en este estudio, se formulan las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer la evaluación formativa en educación primaria, considerando las condiciones reales del aula y las exigencias institucionales que inciden en la práctica docente.

En primer lugar, se recomienda fortalecer el uso pedagógico de la información evaluativa, priorizando la retroalimentación como eje central del proceso. Más que aumentar la cantidad de evaluaciones, resulta clave mejorar la calidad del uso de los datos recogidos, de modo que estos se traduzcan en ajustes didácticos concretos y orientaciones claras para el estudiante. La literatura señala que la retroalimentación es formativa cuando responde a criterios explícitos, se ofrece de manera oportuna y orienta acciones específicas de mejora (Hattie y Timperley, 2007). En este sentido, se sugiere promover estrategias de retroalimentación breve pero focalizada, viables en aulas numerosas, como comentarios escritos cortos, preguntas orientadoras o devoluciones orales planificadas.

En segundo lugar, se recomienda hacer explícitos los criterios de evaluación desde el inicio de las actividades, de manera que los estudiantes comprendan qué se espera de su desempeño y puedan autorregular su aprendizaje. El uso de criterios sencillos, listas de cotejo o ejemplos de trabajos esperados puede contribuir a clarificar criterios sin incrementar de forma significativa la carga docente. Estudios sobre evaluación formativa destacan que la claridad de criterios es condición necesaria para que la evaluación cumpla una función formativa y no se reduzca a verificación de cumplimiento (García y Nicolás, 2013b).

Asimismo, se recomienda revisar el lugar central del cuaderno y de la evidencia escrita como únicos indicadores de aprendizaje. Si bien estos recursos cumplen una función organizativa y de registro, es importante complementar su uso con estrategias que permitan acceder al pensamiento del estudiante, como explicaciones orales, resolución comentada de problemas o breves escritos reflexivos. La literatura advierte que el valor de un instrumento evaluativo no reside en su formato, sino en el tipo de información que permite recoger sobre los procesos cognitivos del alumnado (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002).

En relación con la evaluación continua, se recomienda diferenciar claramente entre continuidad de registro y continuidad de acompañamiento. Evaluar con frecuencia no garantiza, por sí mismo, un proceso formativo. Por ello, se sugiere planificar momentos específicos de análisis de la información recogida, aunque sean breves, para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas. La evaluación para el aprendizaje requiere intencionalidad didáctica y tiempos, aunque sean acotados, para interpretar evidencias y retroalimentar procesos (Bizarro et al., 2019).

Desde una perspectiva institucional, se recomienda avanzar hacia una mayor coherencia entre el discurso formativo y los sistemas de reporte y calificación. Resulta pertinente revisar los formatos institucionales de evaluación para que permitan consignar avances procesuales sin convertir el trabajo docente en una carga burocrática excesiva. Diversos estudios han señalado que la evaluación formativa se debilita cuando los sistemas priorizan exclusivamente resultados cuantificables y

comparables (Banco Mundial, 2018). En este sentido, se sugiere promover espacios de reflexión institucional sobre qué tipo de evidencia se considera válida y cómo se comunica el aprendizaje a familias y directivos.

En cuanto a la atención a la diversidad, se recomienda fortalecer la diferenciación pedagógica vinculada explícitamente a la evaluación, ajustando no solo actividades, sino también criterios, productos y formas de retroalimentación. La literatura sobre enseñanza diferenciada subraya que atender la heterogeneidad implica coherencia entre enseñanza y evaluación, evitando que la diferenciación se limite a reagrupamientos o apoyos ocasionales (Tomlinson, 2014). Incorporar instancias de coevaluación y autoevaluación puede contribuir a este propósito, favoreciendo la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

Respecto al uso de metodologías activas y trabajo colaborativo, se recomienda articular estas estrategias con mecanismos evaluativos coherentes, de modo que la participación y el trabajo en grupo se conviertan en fuentes de información formativa y no solo en criterios de cumplimiento. El aprendizaje cooperativo tiene un alto potencial formativo cuando se apoya en metas claras, criterios compartidos y procesos de evaluación entre pares (Johnson et al., 2006). Sin estos elementos, su impacto evaluativo tiende a diluirse.

En relación con la formación docente, se recomienda incorporar de manera sistemática el desarrollo de competencias evaluativas orientadas a la retroalimentación formativa, la elaboración de criterios y el uso pedagógico de la información evaluativa. La investigación educativa muestra que la mejora de la evaluación no depende únicamente del conocimiento teórico, sino de oportunidades de reflexión situada sobre la práctica y de acompañamiento profesional continuo (Cruzado Saldaña, 2022). En este sentido, se sugiere promover comunidades de aprendizaje docente centradas en la evaluación para el aprendizaje.

Finalmente, se recomienda abordar la evaluación formativa desde una mirada sistémica, reconociendo que su fortalecimiento no puede recaer exclusivamente en el aula. La coherencia entre políticas educativas, cultura institucional y prácticas docentes

es clave para que la evaluación formativa deje de ser solo un ideal discursivo y se consolide como práctica sostenible. Organismos internacionales han destacado que garantizar aprendizajes significativos e inclusivos exige sistemas de evaluación que reconozcan el proceso como evidencia legítima y apoyen oportunamente a los estudiantes (OCDE, 2021; UNICEF, 2019). En este marco, las recomendaciones apuntan a transformar gradualmente las condiciones de posibilidad de la evaluación formativa, más que a imponer modelos prescriptivos difíciles de sostener en la realidad escolar.

REFERENCIAS

Andrade, H. L. (2010). Formative assessment: Concepts and applications for student self-assessment and self-regulation of learning. En H. L. Andrade y G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 90-105). Routledge.

Area Moreira, M., y González González, C. S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI, 33*(3), 15-38. https://doi.org/10.6018/j/240791

Banco Mundial. (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. https://documents1.worldbank.org/curated/en/788121507799398417/pdf/120299-WDR-v2-PUBLIC-summary-SPANISH.pdf

Bizarro, W., Sucari, W., y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación, 1*(3), 374-390. https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001

Black, P., y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7-74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Black, P., y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5-31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2.ª ed.). ASCD.

Buendía, L., y Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora Digital, 1*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963248

Cabra Torres, F. (2008). La calidad de la evaluación de los estudiantes: Un análisis desde estándares profesionales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 1*(1), 95-112. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3358

Castillo Arredondo, S. (2002). Didáctica de la evaluación: Hacia una nueva cultura de la evaluación educativa. En S. Castillo Arredondo (Coord.), *Compromisos de la evaluación educativa* (pp. 1-33). Pearson Educación.

Colina Vargas, A. M., y Vargas de Carrasquero, I. C. (2018). La ética del docente investigador y sus principios. *Revista Científica ECOCIENCIA, 4*(5), 1-19. https://doi.org/10.21855/ecociencia.45.50

Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Gaceta Constitucional No. 116. https://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2.ª ed.). SAGE.

Cruzado Saldaña, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción, 13*(2), 149-160. https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5.ª ed.). SAGE.

Díaz Barriga Arceo, F., y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2.ª ed.). McGraw-Hill.

Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 24*. https://marcoele.com/evaluacion-y-aprendizaje/

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores.

Fuguet Smith, A. (2025). Evaluación educacional: Repetimos y seguimos errando. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica, 9*(2), 54-80. https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V9N2(2025)5

García, N., Nicolás, R. I., Fuentes, M., Reséndiz, N., Sandoval, M., y Díaz, M. (2013a). *El enfoque formativo de la evaluación*. Secretaría de Educación Pública.

García, N., y Nicolás, R. (2013b). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Secretaría de Educación Pública. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2648

Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.

Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE.

Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). SAGE.

Guerra García, M., y Conzuelo Serrato, S. (2015). *Michael Scriven: Evaluación formativa*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.sev.gob.mx/upece/wp-content/uploads/2018/09/1.3-Michel-Scriven-Evaluación-formativa.pdf

Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Corwin.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Huauya Huamaní, L. E., Vacas-Gonzales, F. A., y Solis Trujillo, B. P. (2023). Evaluación formativa y desarrollo de competencias en el proceso educativo: Una revisión sistemática. *Horizontes.*

Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(30), 2020-2044. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.646

Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación: Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Quirón Ediciones.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (2006). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Kuhn, T. S. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas* (3.ª ed.; C. Solís Santos, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Larmer, J., Mergendoller, J. R., y Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning: A proven approach to rigorous classroom instruction*. ASCD.

LeCompte, M. D., y Schensul, J. J. (2010). *Designing and conducting ethnographic research: An introduction* (2.ª ed.). AltaMira Press.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. Diario Oficial No. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

López, A. A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 1*(2), 111-124. https://doi.org/10.18175/vys1.2.2010.01

Marshall, M. N. (1996). The key informant technique. *Family Practice, 13*(1), 92-97. https://doi.org/10.1093/fampra/13.1.92

Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

Martínez Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009a). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009* (Documento No. 11). https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-213769.html

Ministerio de Educación Nacional. (2009b). *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*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-187765.html

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/

Moreno Bayardo, M. G. (2019). Temas clave de la evaluación de la educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24*(81), 633-644. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200633

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/589b283f-en

Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: Connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*(2), 551-576. https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200

Parra Rodríguez, D. Y. (2024). *La evaluación del aprendizaje fundamentada en enfoques pedagógicos contemporáneos* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio Institucional UPEL. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1261

Pérez Pino, M., Enrique Clavero, J. O., Carbó Ayala, J. E., y González Falcón, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO, 9*(3), 263-283. http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/989

Pérez Porto, J., y Gardey, A. (2021, 1 de julio). *Evaluación: Qué es, clases, definición y concepto*. Definición.de. https://definicion.de/evaluacion/

Quintana Acosta, G. (2024). *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]. Repositorio Institucional UPEL. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1029

Real Academia Española. (s. f.-a). Autoevaluación. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed., versión en línea). Recuperado el 3 de enero de 2026, de https://dle.rae.es/autoevaluaci%C3%B3n

Real Academia Española. (s. f.-b). Educación. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed., versión en línea). Recuperado el 3 de enero de 2026, de https://dle.rae.es/educaci%C3%B3n

Real Academia Española. (s. f.-c). Evaluación. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed., versión en línea). Recuperado el 3 de enero de 2026, de https://dle.rae.es/evaluaci%C3%B3n

Ruminot Vergara, C. (2024). Prácticas de evaluación de los aprendizajes: Conocimiento y desafíos actuales de docentes de primaria. *Revista Saberes Educativos, 12*, 1-32. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2024.73593

Saavedra Cuellar, O. (2023). *Evaluación formativa en el logro de competencias comunicativas y matemáticas en estudiantes de primaria en una institución educativa rural* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/122171

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*(2), 119-144. https://doi.org/10.1007/BF00117714

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4.ª ed.). SAGE.

Santos Guerra, M. Á. (2005). *La evaluación como aprendizaje*. Bonum.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagné y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research, 78*(1), 153-189. https://doi.org/10.3102/0034654307313795

Silva Escalante, F. G. (2023). *Prácticas de evaluación formativa en instituciones educativas primarias estatales del distrito de Baños del Inca-Cajamarca, 2022* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/112575

Spector, J. M., Ifenthaler, D., Sampson, D., Yang, L. J., Mukama, E., Warusavitarana, A., Lokuge Dona, K., Eichhorn, K., Fluck, A., Huang, R., Bridges, S., Lu, J., Ren, Y., Gui, X., Deneen, C. C., San Diego, J., y Gibson, D. C. (2016). Technology enhanced formative assessment for 21st century learning. *Educational Technology & Society, 19*(3), 58-71.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Sucari Turpo, W. G., Arones Mayurí, M. E., Cueva Chata, M. S., y Farfán Cruz, S. (2024). *Enfoques pedagógicos contemporáneos y posmodernos: Propedéutica elemental para la cultura pedagógica*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. https://editorial.inudi.edu.pe/plus/libro/enfoques-pedagogicos-contemporaneos-y-posmodernos-propedeutica-elemental-para-la-cultura-pedagogica-4

Suescun Ortega, L. Y. (2023). *Fundamentos teóricos sobre la evaluación de los aprendizajes en el proceso didáctico de educación primaria* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio Institucional UPEL. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/727

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2.ª ed.). ASCD.

Trejos Pinzón, D. (2024). *La evaluación formativa como estrategia para humanizar, asegurar la comprensión y generar pensamiento crítico, creativo y ético* [Tesis doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional UTP. https://hdl.handle.net/11059/15078

UNESCO. (2020). *Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305

UNICEF. (2019). *Every child learns: UNICEF education strategy 2019-2030*. https://www.unicef.org/media/59856/file/UNICEF-education-strategy-2019-2030.pdf

Valero Flores, F. M. (2017). La evaluación formativa desde el enfoque por competencias en educación básica. *Educando para Educar, 32*, 41-50. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186576

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Zimmerman, B. J., y Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). Routledge.

ANEXOS

Anexo A - 1. *Carta a rectores*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

San Juan Nepomuceno, Bolívar 16 de agosto de 2025

Rectora:
Mg. Dina Luz Ospino Álvarez
I E Técnica en gestión empresarial Diógenes Arrieta
San Juan Nepomuceno, Bolívar

Me dirijo a usted en el marco del doctorado en Educación del Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), para solicitar su autorización y colaboración en el desarrollo de mi investigación titulada "Fundamentos teóricos y prácticos de la evaluación formativa desde la perspectiva de enfoques pedagógicas contemporáneos en instituciones de educación primaria colombiana". La investigación será desarrollada en varias instituciones de nuestro municipio y estará a cargo de la investigadora Liliana Caro Pertuz.

El propósito de esta es aplicar en la institución a la cual usted representa técnicas e instrumentos acordes con el método teoría fundamentada, como la observación directa complementada con el uso del diario de campo mediante el empleo de un instrumento para la autorreflexión. Asimismo, se aplicará la entrevista en profundidad mediante el uso de un guion semiestructurado con preguntas abiertas orientadas al objeto de estudio.

De igual manera, es importante informar que la aplicación de dichos instrumentos se hará con el previo consentimiento de los participantes quienes manifestaran en un Consentimiento informado su expresión voluntaria a participar. De igual manera es importante dejar constancia que durante las entrevistas se utilizarán una grabadora de voz y tomarán notas de campo para garantizar la fidelidad de la información obtenida.

La finalidad de la aplicación de estas técnicas es favorecer la comprensión profunda de los significados y experiencias vividas de los docentes, en coherencia con el paradigma interpretativo, orientándose al logro de los siguientes propósitos:

Propósito general:

- Generar fundamentos teóricos de la evaluación formativa desde la perspectiva de enfoques pedagógicos contemporáneos en instituciones de Educación Primaria colombiana.

Propósitos específicos:

- Interpretar las concepciones docentes sobre los fundamentos teóricos de la evaluación formativa desde la consideración de enfoques pedagógicos contemporáneos en instituciones de Educación Primaria en Colombia.
- Develar los significados que tienen los docentes de la evaluación formativa desde la perspectiva de los enfoques pedagógicos contemporáneos en las instituciones de Educación Primaria colombiana.
- Caracterizar las estrategias pedagógicas empleada por los docentes, para la evaluación formativa desde la perspectiva de los enfoques pedagógicos contemporáneos disponibles para que mejoren su praxis en las instituciones de Educación Primaria colombiana.
- Construir los fundamentos teóricos de la evaluación formativa desde la perspectiva de los docentes, desde los enfoques pedagógicos contemporáneos en instituciones de Educación Primaria en Colombia

Solicitud de autorización

A través de esta carta, solicito amablemente su autorización para aplicar las mencionadas técnicas e instrumentos de recolección de información en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María. Me comprometo a presentar los consentimientos informados, los guiones para la entrevista si lo solicita, los resultados y aportes derivados de esta investigación, garantizando que se utilizarán exclusivamente para fines académicos e investigativos.

Agradezco de antemano su colaboración y quedo a su disposición para cualquier aclaración o información adicional que sea necesaria.

Atentamente,

Liliana Caro Pertuz

Liliana Caro Pertuz
Doctoranda en Educación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico De Caracas
Correo electrónico: lilicaropertuz78@gmail.com

Secretaria:
Dina Lee Ospino A
25/09/2025.
Autorizado.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

San Juan Nepomuceno, Bolívar 16 de agosto de 2025

Rectora:
Doc. Lorenza Carmona Pérez
I E Normal Superior Montes de María
San Juan Nepomuceno, Bolívar

Me dirijo a usted en el marco del doctorado en Educación del Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), para solicitar su autorización y colaboración en el desarrollo de mi investigación titulada "Fundamentos teóricos y prácticos de la evaluación formativa desde la perspectiva de enfoques pedagógicas contemporáneos en instituciones de educación primaria colombiana". La investigación será desarrollada en varias instituciones de nuestro municipio y estará a cargo de la investigadora Liliana Caro Pertuz.

El propósito de esta es aplicar en la institución a la cual usted representa técnicas e instrumentos acordes con el método de teoría fundamentada, como la observación directa complementada con el uso del diario de campo mediante el empleo de un instrumento para la autorreflexión. Asimismo, se aplicará la entrevista en profundidad mediante el uso de un guion semiestructurado con preguntas abiertas orientadas al objeto de estudio.

De igual manera, es importante informar que la aplicación de dichos instrumentos se hará con el previo consentimiento de los participantes quienes manifestaran en un Consentimiento informado su expresión voluntaria a participar. De igual manera es importante dejar constancia que durante las entrevistas se utilizarán una grabadora de voz y tomarán notas de campo para garantizar la fidelidad de la información obtenida.

La finalidad de la aplicación de estas técnicas es favorecer la comprensión profunda de los significados y experiencias vividas de los docentes, en coherencia con el paradigma interpretativo, orientándose al logro de los siguientes propósitos:

Propósito general:

- Generar fundamentos teóricos de la evaluación formativa desde la perspectiva de enfoques pedagógicos contemporáneos en instituciones de Educación Primaria colombiana.
- Propósitos específicos:
- Interpretar las concepciones docentes sobre los fundamentos teóricos de la evaluación formativa desde la consideración de enfoques pedagógicos contemporáneos en instituciones de Educación Primaria en Colombia.
- Develar los significados que tienen los docentes de la evaluación formativa desde la perspectiva de los enfoques pedagógicos contemporáneos en las instituciones de Educación Primaria colombiana.
- Caracterizar las estrategias pedagógicas empleada por los docentes, para la evaluación formativa desde la perspectiva de los enfoques pedagógicos contemporáneos disponibles para que mejoren su praxis en las instituciones de Educación Primaria colombiana.
- Construir los fundamentos teóricos de la evaluación formativa desde la perspectiva de los docentes, desde los enfoques pedagógicos contemporáneos en instituciones de Educación Primaria en Colombia

Solicitud de autorización

A través de esta carta, solicito amablemente su autorización para aplicar las mencionadas técnicas e instrumentos de recolección de información en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María. Me comprometo a presentar los consentimientos informados, los guiones para la entrevista si lo solicita, los resultados y aportes derivados de esta investigación, garantizando que se utilizarán exclusivamente para fines académicos e investigativos.

Agradezco de antemano su colaboración y quedo a su disposición para cualquier aclaración o información adicional que sea necesaria.

Recibido y autorizado.
Lorna Cabrera P.
Rectora Normal Superior.
25 septiembre 2025.
Hora: 10:45a.m.

Atentamente,
Liliana Caro Pertuz

Liliana Caro Pertuz
Doctoranda en Educación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico De Caracas
Correo electrónico: lilicaropertuz78@gmail.com

Anexo 2. Carta de invitación a informantes clave

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Consentimiento Informado para docentes

Estimado y respectado docente:

Nos dirigimos a usted para invitarlo a participar en la investigación que lleva por título "Fundamentos teóricos y prácticos de la evaluación formativa desde la perspectiva de enfoques pedagógicos contemporáneos en instituciones de educación primaria colombiana". Este estudio es dirigido por la docente investigadora Liliana Caro Pertuz, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. El propósito de la investigación es "Generar fundamentos teóricos de la evaluación formativa desde la perspectiva de enfoques pedagógicos contemporáneos en instituciones de Educación Primaria colombiana". Para ello, se tendrá en cuenta las experiencias, percepciones y saberes pedagógicos de docentes como usted, quienes son considerados actores claves que contribuyen a fortalecer la calidad de los procesos evaluativos en el contexto escolar colombiano.

Su participación en este proyecto consistirá, principalmente, en la realización de una entrevista en profundidad con una duración aproximada de 40 a 60 minutos. Esta conversación será grabada en audio, siempre con su autorización previa, y servirá para recoger sus experiencias y reflexiones sobre la evaluación formativa en el aula. Adicionalmente, se podrá solicitar la revisión de algunos documentos de planeación y evaluación que usted disponga y desee compartir voluntariamente, con el único fin de enriquecer el análisis. En una fase posterior, se podría invitar a una sesión de retroalimentación donde tendrá la oportunidad de conocer algunos resultados preliminares y expresar sus comentarios, siempre y cuando desee participar en dicha instancia.

Es importante señalar que este estudio no implica riesgos físicos ni psicológicos para usted. Sin embargo, podría ocasionar algunas incomodidades menores, como la dedicación de un tiempo adicional a la entrevista o la evocación de experiencias

pedagógicas que resulten sensibles para su memoria profesional. En cualquier momento, usted tendrá el derecho de abstenerse de responder alguna pregunta o incluso retirarse del estudio sin que esto tenga repercusión alguna para su labor docente ni para su relación con la investigadora o la institución educativa.

Su colaboración es completamente voluntaria y se sustenta en principios éticos de respeto, confidencialidad y autonomía. Todos los datos que se obtengan serán tratados de forma reservada, empleando códigos o seudónimos para proteger su identidad y la de la institución a la que pertenece. La información recolectada se usará únicamente con fines académicos y científicos, evitando cualquier uso que pueda afectar su reputación personal o profesional. Además, si usted lo solicita, tendrá derecho a recibir un resumen de los resultados finales de la investigación, lo que le permitirá conocer los aportes derivados del trabajo colectivo de los docentes participantes.

Cabe aclarar que este estudio no contempla compensaciones económicas ni otro tipo de retribución material. No obstante, su participación contribuirá significativamente al desarrollo de nuevos fundamentos teóricos que puedan orientar futuras prácticas de evaluación formativa, así como a la reflexión y al intercambio de experiencias docentes, aspectos que se consideran beneficiosos para la mejora educativa.

Al firmar este consentimiento, usted declara haber leído y comprendido toda la información aquí expuesta. Además, reconoce que se le han aclarado todas las dudas surgidas, que entiende los propósitos y procedimientos del estudio, y que conoce los posibles riesgos, beneficios y derechos que tiene como participante. De este modo, acepta colaborar de manera libre y voluntaria en la investigación.

Firma de la investigadora: Liliana Caro Perlaza

C.C 45.781.538

Correo electrónico: lilicaroperlaza78@gmail.com

Celular: 3042160256

Seudónimo o huella dactilar del docente consistente



Anexo 3. Acta firmada por informantes clave

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Acta del consentimiento informado de docente

Yo, IC - 1, declaro que he sido informado(a) y he recibido una explicación clara sobre los propósitos y alcances del proyecto de investigación titulado "Fundamentos teóricos y prácticos de la evaluación formativa desde la perspectiva de enfoques pedagógicos contemporáneos en instituciones de educación primaria colombiana", en escuelas del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar. Entiendo que este estudio busca generar conocimientos relevantes que contribuyan a comprender y fortalecer las prácticas de evaluación formativa desarrolladas en la educación básica primaria, a partir de la reflexión sobre experiencias reales de los docentes. La investigación no cuenta con financiamiento externo ni responde a intereses de ningún grupo político, económico o institucional ajeno al ámbito educativo; su único propósito es académico y científico.

Entiendo que mi participación se llevará a cabo en la misma institución educativa donde desempeño mi labor docente y en un horario previamente acordado que resulte conveniente para ambas partes. La participación consistirá en responder una entrevista en profundidad, con una duración estimada de 40 a 60 minutos, en la que compartiré mis percepciones, experiencias y prácticas relacionadas con la evaluación formativa. De manera opcional, podré aportar documentos pedagógicos que considere pertinentes para enriquecer el análisis del estudio.

Se me ha garantizado que toda la información que proporcione será tratada con estricta confidencialidad y que mi identidad y la de la institución educativa serán protegidas mediante el uso de códigos o seudónimos, de manera que mis respuestas no podrán ser reconocidas por otras personas ni asociadas directamente a mi nombre. Asimismo, se me ha informado que los resultados del estudio podrán ser divulgados en informes académicos, artículos científicos, ponencias o la tesis doctoral de la investigadora, siempre preservando el anonimato de los participantes.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Estoy consciente de que no existe compensación económica por mi participación, aunque mi contribución será valiosa para generar fundamentos teóricos que permitan mejorar las prácticas evaluativas en el contexto escolar. Asimismo, podré solicitar, si lo deseo, un resumen de los principales resultados del estudio una vez finalizado.

He sido informado(a) de que mi participación es totalmente voluntaria y que tengo el derecho a abstenerme de responder cualquier pregunta que me genere incomodidad, así como a retirarme en cualquier etapa del proyecto sin expresar causa y sin que ello implique consecuencias negativas para mí.

Por lo tanto, declaro que acepto participar libre y voluntariamente en esta investigación, entendiendo los objetivos, procedimientos y condiciones expuestas, y reconociendo que he recibido una copia de este documento para mi conocimiento y resguardo.



Liliana Caro Pertuz

Firma de la investigadora:

C.C 45781538

Correo electrónico: lilicaropertuz78@gmail.com

Celular: 3042160256

Seudónimo o huella dactilar del docente consistente

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Acta del consentimiento informado de docente

Yo, IC - 2 _____, declaro que he sido informado(a) y he recibido una explicación clara sobre los propósitos y alcances del proyecto de investigación titulado "Fundamentos teóricos y prácticos de la evaluación formativa desde la perspectiva de enfoques pedagógicos contemporáneos en instituciones de educación primaria colombiana", en escuelas del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar. Entiendo que este estudio busca generar conocimientos relevantes que contribuyan a comprender y fortalecer las prácticas de evaluación formativa desarrolladas en la educación básica primaria, a partir de la reflexión sobre experiencias reales de los docentes. La investigación no cuenta con financiamiento externo ni responde a intereses de ningún grupo político, económico o institucional ajeno al ámbito educativo; su único propósito es académico y científico.

Entiendo que mi participación se llevará a cabo en la misma institución educativa donde desempeño mi labor docente y en un horario previamente acordado que resulte conveniente para ambas partes. La participación consistirá en responder una entrevista en profundidad, con una duración estimada de 40 a 60 minutos, en la que compartiré mis percepciones, experiencias y prácticas relacionadas con la evaluación formativa. De manera opcional, podré aportar documentos pedagógicos que considere pertinentes para enriquecer el análisis del estudio.

Se me ha garantizado que toda la información que proporcione será tratada con estricta confidencialidad y que mi identidad y la de la institución educativa serán protegidas mediante el uso de códigos o seudónimos, de manera que mis respuestas no podrán ser reconocidas por otras personas ni asociadas directamente a mi nombre. Asimismo, se me ha informado que los resultados del estudio podrán ser divulgados en informes académicos, artículos científicos, ponencias o la tesis doctoral de la investigadora, siempre preservando el anonimato de los participantes.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Estoy consciente de que no existe compensación económica por mi participación, aunque mi contribución será valiosa para generar fundamentos teóricos que permitan mejorar las prácticas evaluativas en el contexto escolar. Asimismo, podré solicitar, si lo deseo, un resumen de los principales resultados del estudio una vez finalizado.

He sido informado(a) de que mi participación es totalmente voluntaria y que tengo el derecho a abstenerme de responder cualquier pregunta que me genere incomodidad, así como a retirarme en cualquier etapa del proyecto sin expresar causa y sin que ello implique consecuencias negativas para mí.

Por lo tanto, declaro que acepto participar libre y voluntariamente en esta investigación, entendiendo los objetivos, procedimientos y condiciones expuestas, y reconociendo que he recibido una copia de este documento para mi conocimiento y resguardo.



Liliana Caro Pertuz

Firma de la investigadora:

C.C 45.781.538

Correo electrónico: liliacaropertuz@gmail.com

Celular: 3042160256

Seudónimo o huella dactilar del docente consistente

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Acta del consentimiento informado de docente

Yo, IC - 3 _____, declaro que he sido informado(a) y he recibido una explicación clara sobre los propósitos y alcances del proyecto de investigación titulado "Fundamentos teóricos y prácticos de la evaluación formativa desde la perspectiva de enfoques pedagógicos contemporáneos en instituciones de educación primaria colombiana", en escuelas del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar. Entiendo que este estudio busca generar conocimientos relevantes que contribuyan a comprender y fortalecer las prácticas de evaluación formativa desarrolladas en la educación básica primaria, a partir de la reflexión sobre experiencias reales de los docentes. La investigación no cuenta con financiamiento externo ni responde a intereses de ningún grupo político, económico o institucional ajeno al ámbito educativo; su único propósito es académico y científico.

Entiendo que mi participación se llevará a cabo en la misma institución educativa donde desempeño mi labor docente y en un horario previamente acordado que resulte conveniente para ambas partes. La participación consistirá en responder una entrevista en profundidad, con una duración estimada de 40 a 60 minutos, en la que compartiré mis percepciones, experiencias y prácticas relacionadas con la evaluación formativa. De manera opcional, podré aportar documentos pedagógicos que considere pertinentes para enriquecer el análisis del estudio.

Se me ha garantizado que toda la información que proporcione será tratada con estricta confidencialidad y que mi identidad y la de la institución educativa serán protegidas mediante el uso de códigos o seudónimos, de manera que mis respuestas no podrán ser reconocidas por otras personas ni asociadas directamente a mi nombre. Asimismo, se me ha informado que los resultados del estudio podrán ser divulgados en informes académicos, artículos científicos, ponencias o la tesis doctoral de la investigadora, siempre preservando el anonimato de los participantes.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Estoy consciente de que no existe compensación económica por mi participación, aunque mi contribución será valiosa para generar fundamentos teóricos que permitan mejorar las prácticas evaluativas en el contexto escolar. Asimismo, podré solicitar, si lo deseo, un resumen de los principales resultados del estudio una vez finalizado.

He sido informado(a) de que mi participación es totalmente voluntaria y que tengo el derecho a abstenerme de responder cualquier pregunta que me genere incomodidad, así como a retirarme en cualquier etapa del proyecto sin expresar causa y sin que ello implique consecuencias negativas para mí.

Por lo tanto, declaro que acepto participar libre y voluntariamente en esta investigación, entendiendo los objetivos, procedimientos y condiciones expuestas, y reconociendo que he recibido una copia de este documento para mi conocimiento y resguardo.



Liliana Caro Pertuz
Firma de la investigadora:
C.C 45.781.538
Correo electrónico: liliancaropertuz@gmail.com
Celular: 3042160256

Seudónimo o huella dactilar del docente consistente

Anexo 4. ***Matriz de sistematización***

MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN PARA EXPERTOS

Técnica: Entrevista en profundidad

Instrumento: Guion de entrevista semiestructurada para docentes de Educación Primaria

Descripción:

El siguiente instrumento corresponde a un guion semiestructurado diseñado para explorar las concepciones, los significados, las estrategias pedagógicas y los fundamentos teóricos y prácticos que los docentes de instituciones de Educación Primaria en Colombia atribuyen a la evaluación formativa, desde la perspectiva de los enfoques pedagógicos contemporáneos. Se enmarca en un estudio cualitativo de orientación interpretativa que utiliza el método de teoría fundamentada y el procedimiento de comparación constante para generar categorías y fundamentos teóricos emergentes sobre la evaluación formativa. La información se recogerá con grabación de audio, transcripción literal y notas de campo, garantizando consentimiento informado, anonimato y confidencialidad. Los hallazgos buscan aportar a la reflexión pedagógica y a la mejora de la práctica evaluativa en contextos escolares de Educación Primaria en Colombia.

Objetivo general del instrumento:

Recoger información relevante sobre las concepciones, significados, estrategias pedagógicas y fundamentos teóricos de la evaluación formativa que poseen los docentes de Educación Primaria, desde la perspectiva de enfoques pedagógicos contemporáneos, para comprender cómo configuran y aplican la evaluación en su práctica educativa.

Dirigido a:

- Docentes de instituciones de Educación Primaria colombianas, de diversas áreas.

Duración estimada de la entrevista: 40 a 60 minutos.

Instrucciones

El guion de entrevista contiene una serie de preguntas relacionadas con los propósitos específicos de la investigación. Cada una busca que el entrevistado responda libremente a partir de su experiencia docente.

Por tanto, se le solicita que para cada pregunta (afirmación) usted pueda evaluar, al costado derecho, su claridad, pertinencia y relevancia, de acuerdo con las siguientes definiciones:

Criterio	Definición
Claridad	la pregunta se entiende sin dificultad alguna, siendo conciso, exacto y directo.
Pertinencia	la pregunta pertenece a la categoría u objetivo.
Relevancia	la pregunta es apropiada para representar a la categoría específica del constructo, el objetivo o propósito.

En la evaluación de cada pregunta, en cada uno de los criterios, usted puede asignar un puntaje de 1 a 5, donde 1 representa la calificación mínima y 5 la calificación máxima. Por ejemplo:

Escribir el propósito o la dimensión																
reguntas o afirmación	**Claridad**					**Pertinencia**					**Relevancia**					**bservaciones**
1. Pregunta o afirm																

ac ió n.																

Si lo considera necesario, puede hacer observaciones a cada pregunta. Todos sus comentarios y observaciones serán un aporte para mejorar la recolección de información. A continuación, encontrará el propósito general con las preguntas asociadas para su validación. Desde ya agradezco su colaboración.

MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN PARA VALIDACIÓN DE LOS EXPERTOS

Propósito general: Generar fundamentos teóricos y prácticos de la evaluación formativa desde la perspectiva de enfoques pedagógicos contemporáneos en instituciones de Educación Primaria colombiana

Propósito General	Categoría Apriorística	Subcategoría	Indicadores	Interrogantes	Claridad					Pertinencia					Relevancia					Observaciones
					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Generar fundamentos teóricos y prácticos de la evaluación formativa desde la perspectiva de enfoques pedagógicos contemporáneos en instituciones de Educación Primaria colombiana.	Fundamentos Teóricos y prácticos de la Evaluación Formativa	Referentes conceptuales	Comprensión de los principios de la evaluación formativa.	1. ¿Cuál es el significado y la intención que usted le da a la evaluación inicial o diagnóstica al iniciar el ciclo escolar?																
		Importancia de la evaluación formativa en el Proceso Educativo	Uso pedagógico de la información evaluativa para orientar el proceso.	2. ¿Cómo utiliza esa información del diagnóstico inicial para orientar el proceso de aprendizaje de manera continua?																
		Finalidad de la evaluación formativa	Evaluación en proceso orientada al aprendizaje (no solo calificación).	3. ¿Cómo hace para evaluar los logros de los estudiantes durante el desarrollo de una unidad didáctica? ¿Cómo se asegura de que este proceso aporte al aprendizaje y no solo lo califique?																
			Identificación del momento/tipo de evaluación	4. De los diferentes momentos y tipos de evaluación que aplica, ¿cuál considera que tiene el mayor																

Propósito General	Categoría Apriorística	Subcategoría	Indicadores	Interrogantes	Claridad					Pertinencia					Relevancia					Observaciones
					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
	Percepción de la Evaluación	Actitudes hacia la Evaluación Formativa	con mayor potencial de mejora.	potencial en la mejora continua del aprendizaje del estudiante? ¿Podría dar un ejemplo concreto de cómo la aplica y qué le indica a usted y al estudiante?																
			Concepciones sobre retroalimentación y revisión del aprendizaje más allá de la nota.	5. De todas las estrategias de enseñanza e instrumentos de evaluación que conoce, ¿cuáles elige consistentemente para generar conversaciones y revisión del aprendizaje, más allá de la calificación? ¿Qué hace usted y qué se espera que haga el estudiante con esa retroalimentación?																
			Percepciones sobre autorregulación y retroalimentación para aprendizaje significativo.	6. Desde su rol como docente de aula, ¿cuál es el mayor desafío al fomentar la autorregulación y la retroalimentación en los estudiantes para la construcción de un aprendizaje verdaderamente																

Propósito General	Categoría Apriorística	Subcategoría	Indicadores	Interrogantes	Claridad					Pertinencia					Relevancia					Observaciones
					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
				significativo? ¿Cómo lo fomenta desde su enfoque pedagógico de preferencia?																
		Impacto en el Aprendizaje	Estrategias para sostener aprendizajes y evitar olvido tras la evaluación.	7. Para asegurar la permanencia de los aprendizajes (que no se olviden tras la aplicación de una prueba), ¿cómo articula su estrategia de evaluación con el enfoque pedagógico que utiliza?																
	Enfoques pedagógicos contemporáneos	Articulación con enfoques	Descripción de la secuencia didáctica y su relación con evaluación del contenido.	8. ¿Cómo lleva a cabo usted el desarrollo de una clase (inicio, desarrollo y cierre) hasta el proceso de evaluación del contenido?																
			Principios que guían enseñanza y evaluación y cómo se evidencian en el aula.	9. Más allá de nombrar una teoría o enfoque, ¿cuáles son los principios fundamentales que guían su enseñanza y evaluación? ¿Cómo se vería reflejado ese enfoque, para un observador externo, en el acto de evaluar a sus estudiantes?																

Propósito General	Categoría Apriorística	Subcategoría	Indicadores	Interrogantes	Claridad					Pertinencia					Relevancia					Observaciones
					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
	Contexto Institucional	Políticas Educativas	Influencia del SIEE/políticas internas en la práctica evaluativa diaria.	10. ¿Qué políticas institucionales existen sobre evaluación y cómo influyen en su práctica diaria?																

Anexo 5. *Transcripción de entrevistas*

Protocolo IC1
Docente de aula de Básica Primaria (Especialista en)

Tabla 1. *Transcripción organizada (fidelidad literal).*

Número de líneas	Unidad de análisis
1	Muy buenos días, profesor. Agradezco mucho que haya aceptado participar en esta
2	entrevista. El propósito de este encuentro es conocer sus experiencias, opiniones y
3	vivencias relacionadas con la evaluación formativa en su práctica docente. No hay
4	respuestas correctas o incorrectas, lo que más me interesa es escuchar cómo vive usted
5	el proceso de enseñar y evaluar a sus estudiantes. Si hay alguna pregunta que no desee
6	responder, no hay problema; puede hacerlo con confianza. ¿Podemos empezar?
7	1. ¿Cuál es el significado y la intención que usted le da a la evaluación inicial o
8	diagnóstica al iniciar el ciclo escolar? Claro, para mí la evaluación inicial es como abrir la
9	puerta del año escolar. Es el momento en que uno conoce a los niños, sus fortalezas, sus
10	debilidades y hasta su actitud frente al estudio. Yo suelo empezar con ejercicios de
11	lectura, ejercicios de operaciones básicas y también con preguntas abiertas para ver qué
12	recuerdan del año anterior. Los observo para ver cómo se enfrentan a las tareas sin son
13	fáciles para comprender lo que uno les dice. Me ayuda a decidir por dónde comenzar. Por
14	ejemplo, este año noté que muchos tenían dificultad para comprender textos y preferí
15	reforzar eso antes de avanzar. Entrevistadora: Entiendo… y cuando hace ese diagnóstico,
16	¿cómo lo perciben los estudiantes? ¿Les explica el propósito de esa evaluación? Bueno
17	sí, yo les explico que esto es para medir su conocimiento que tienen de esos temas y les
18	digo: Miren, este examen es para que ustedes sepan dónde están parados, es decir, que
19	tanto saben, y yo sepa por dónde empezar a trabajar. Luego, de la prueba les hago saber
20	su resultado para que estudien más y se pongan las pilas, ya sea con la lectura, las
21	operaciones básicas que es lo más importante en la primaria. Desde que inicia el año
22	deben entender que cada año tiene su exigencia y el nivel sube, todo el esfuerzo o la falta
23	de él se les va a ver reflejado en la nota.
24	2. ¿Y cómo utiliza esa información del diagnóstico inicial para orientar el proceso de
25	aprendizaje de manera continua? Después del diagnóstico, reviso los resultados y
26	agrupo a los estudiantes según las necesidades los que van bien los pongo aparte y los
27	que tienen necesidades educativas especiales los pongo en las primeras filas para estar
28	pendiente de ellos. Pero, a veces formo parejas para que los que dominan un tema
29	ayuden a los demás porque son muchos estudiantes y si soy sincera todos los días no
30	traigo actividades para los niños con necesidades educativas especiales porque son tres
31	y no es fácil por el tiempo y el número de estudiantes. Así que hago adaptaciones
32	curriculares, pero no todos los días. Y cuando adapta esas actividades, ¿cómo evalúa si
33	están funcionando los cambios? Observo sus reacciones, si participan más, si hacen
34	preguntas. Cuando veo entusiasmo, sé que voy por buen camino. Si noto desinterés,
35	vuelvo a ajustar, pero, no espero mucho porque no puedo atrasarme por unos pocos y
36	debo seguir avanzando para poder cumplir con el programa.
37	3. Me podría describir con detalle ¿cómo hace para evaluar los logros de los estudiantes
38	durante el desarrollo de una unidad didáctica?, ¿Cómo se asegura de que este proceso
39	aporte al aprendizaje y no solo lo califique? ¡Claro que sí, con gusto le cuento! Mira,
40	durante una unidad, yo no puedo esperar al examen final para ver qué pasa, ¿verdad? Yo
41	tengo que ir cogiendo notas durante el desarrollo de esta. Lo hago de varias maneras,
42	pero de forma muy organizada. Primero, hago revisión diaria de sus cuadernos para ver
43	sus consignaciones y por supuesto si hicieron los compromisos que deje para la casa.
44	Esto parece simple, pero es mi termómetro diario. ¿Si el niño no me copió bien el tema
45	que dimos cómo va a estudiar para el examen verdad? Entonces, se va reflejado en la
46	nota del examen o de la tarea que estoy calificando en este momento. Luego, pongo mis
47	exámenes cortos cada semana, porque parece mentira sino digo que va a ver examen los
48	padres de familia no ponen a estudiar a los niños en casa, así que esa es mi estrategia

para que los niños capten los temas que voy dando, para ver si ya se saben las definiciones. Esas pruebas tienen un peso, y voy sumando para la nota final. Sobre cómo me aseguro de que "aporte" y no solo "califique" Bueno, para mí, la calificación es el aporte. Cuando el estudiante ve el bajo o básico en el examen o en la tarea, ¡eso le debe doler! Y eso lo anima que debe a repasar lo que no se sabía. La nota es la consecuencia directa y justa de su esfuerzo. La evaluación es mi manera de decirles: "Ponga más atención, estudie más, que aquí no se regala nada. Yo les enseño, ellos aprenden, y la nota certifica que lo lograron.

4. De los diferentes momentos y tipos de evaluación que aplica, ¿cuál considera que tiene el mayor potencial en la mejora continua del aprendizaje del estudiante? ¿Podría dar un ejemplo concreto de cómo la aplica y qué le indica a usted y al estudiante? Bueno seño ¡Mire, yo tengo mi propia forma de verlo! Para mí, el momento que tiene el mayor potencial para la mejora continua es, sin duda, la evaluación sumativa final; es decir, el examen final que hacemos al terminar la unidad. ¿Por qué usted piensa que ese examen es determinante? Porque eso es lo que el estudiante le presta atención y sabe que si lo pierde le baja la nota bastante, porque el examen tiene un valor de 30%, así por lo menos debe estudiar los temas vistos durante el período. Yo aplico un examen con pregunta de opción múltiple con única respuesta, completar oraciones, emparejar la definición con el concepto, crucigramas, ejercicios de comprensión lectora y de matemáticas contextualizados para que se les sea más fácil entenderlos y medir los conceptos. Ok profe, ahora me ¿Podría dar un ejemplo concreto de cómo la aplica y qué le indica a usted y al estudiante? Un ejemplo mmm, deja y recuerdo uno, bueno ahorita estaba viendo las capitales de Colombia y varios estudiantes sacaron bajo, ¿eso que le indico a ellos y a mí? que no memorizaron lo suficiente y tiene que volver a estudiarlo y aprendérselo para el próximo porque yo les doy otra oportunidad para recuperarse. Además, tuve que reforzar y volver hacer otras actividades, pues es mi deber que la mayoría captarán y memorizarán las capitales de Colombia. Entonces, te digo que el examen es lo que los motiva a mejorar por la necesidad de aprobar.

5. De todas las estrategias de enseñanza e instrumentos de evaluación que conoce, ¿cuáles elige consistentemente para generar conversaciones y revisión del aprendizaje, más allá de la calificación? ¿Qué hace usted y qué se espera que haga el estudiante con esa retroalimentación? Bueno seño mmm, Mire, le voy a ser franca, como le he venido diciendo, mi propósito principal por el cual yo me preocupo siempre es trasmitir conocimiento y que el estudiante me entienda para que le vaya bien con la nota. Realizo conversaciones con ellos, para motivarlos a estudiar siempre, que aprendan, porque ahora dicen que memorizar es malo, pero bastante falta que hace eso. Una de las estrategias que me gusta usar y que me da resultado son las permiten corregir el error de manera puntual, que el estudiante sepa exactamente donde estuvo su equivocación. La mejor herramienta que utilizo es ver la actividad, el ejercicio o el examen en su efecto hay mismo en la clase. No me ponga a perder el tiempo en diálogos porque eso me dilata mucho el tiempo y mejor lo dedico en revisar o explicar otra vez en el tablero o usando material del medio si es matemática. También señalo en el cuaderno con lapicero dónde encontré el error, ejemplo esta realizando un problema y se equivoco cuando estaba dividiendo 40 entre 2, la tilde que no coloco, esto se lo señalo y así el pueda reconocer su error. Entonces la retroalimentación es directa, aquí se equivocó y le escribo la respuesta correcta encima. Eso hago yo, cumplo con mostrar la respuesta correcta y repetir la regla o el concepto que olvidaron. ¿profesora, qué espera usted que haga el estudiante con esa retroalimentación? Bueno yo espero que el vea donde se equivocó, que coja el cuaderno y corrija el error en su cuaderno para que no cometa el mismo error en las otras actividades o en el examen. Converso con ellos cuando les entrego la nota y les doy una instrucción precisa de lo que debe repasar. Ellos así aprenden que deben ser disciplinados y que su capacidad de mejora depende que sean disciplinados en sus estudios. ¿Ellos se muestran receptivos a esa retroalimentación? Sí, al principio les cuesta, pero cuando ven que no se trata de regañarlos porque se equivocaron, sino de mejorar, se abren más y tratan de prestar atención cuando vuelvo a explicar.

6. Ahora cuénteme, desde su rol como docente de aula, ¿cuál es el mayor desafío al

fomentar la autorregulación y la retroalimentación en los estudiantes para la construcción de un aprendizaje verdaderamente significativo? ¿Cómo lo fomenta desde su enfoque pedagógico de preferencia? Bueno seño, le voy a decir algo que va a sonar un poco duro, pero para mí la autorregulación de la que se habla suena bonito en la teoría, ¿tú no sabes?, pero, el niño de que tenemos en la básica primaria no tiene desarrollada esa capacidad mental para ser su propio jefe por así decirlo. Entonces, yo les doy la clase verdad y también les digo qué van a hacer, cómo lo van a hacer. Así que la verdad es que mi enfoque es tradicional, yo me preocupa que el niño sea disciplinado, escuche instrucciones, sea atento en clase que eso lo aprende después. Yo no tengo que "fomentar" que se autorregulen; yo tengo que exigir que cumplan, que sean responsables con sus compromisos que eso es la base de todo. Sabes una cosa cuando el niño se da cuenta de que, si no hace la tarea y no se aprende los conceptos dados, la nota le baja, ahí es donde se autorregula, por la necesidad de aprobar. ¿Y la retroalimentación cómo la hace profesora? Bueno, mi retroalimentación es el resultado la calificación que saquen: si saca un básico o bajo, yo le digo: Para que mejoren la nota deben dedicarles más tiempo a las horas de estudios, hablo con los padres de familia también para que ayuden en casa con refuerzo porque ellos también son muy frescos y le quieren dejar todo a los profesores. Ah y el aprendizaje significativo se construye cuando el niño se hace responsable de su propio estudio y eso es difícil, porque él siempre va querer jugar, divertirse por la edad en que esta, así ¿de qué le sirve autorregularse si no se sabe las tablas de multiplicar o las partes de la oración? O ¿Usted no cree que él se pone las pilas es cuando ve que saco bajo?, esa es la mejor herramienta para que el estudiante y los papas se ponga las pilas.

7. Continuamos con la siguiente pregunta profesora, para asegurar la permanencia de los aprendizajes, que no se olviden tras la aplicación de una prueba, ¿cómo hace para usted para articular su estrategia de evaluación con el enfoque pedagógico que usted utiliza? Eso es una inquietud válida, mira, el problema de que se olviden las cosas no pasa tanto si uno trabaja con el enfoque correcto ¿sabes por qué? Porque en el modelo tradicional, la permanencia del aprendizaje se puede memorizar jugando con ellos, también los pongo a que aprendan canciones que tienen unos contenidos que estoy dando, por ejemplo, hay canciones de las partes del cuerpo, de las vocales, de las tablas de multiplicar, esto le ayuda a ellos que no se le olviden los conceptos que van aprendiendo porque repiten y repiten lo que está en el juego o en la canción. ¿Y cómo hace usted para articular sus estrategias de evaluación y su enfoque? Mira, se articulan de una manera muy sencilla: la evaluación se convierte en una herramienta para que ellos se aprendan y repitan el contenido. ¿Cómo lo hago? Primero, cuando yo voy a hacer un examen yo les saco un cuestionario de preguntas abiertas para que se las aprendan, verdad y estos cuestionarios van enumerados cuestionario 1, cuestionario 2 y así sucesivamente, entonces, cuando voy hacer un examen yo les digo: para este examen deben estudiar los cuestionario 1 y 2 por ejemplo y así los aprendizajes los van repasando para que no se olvide lo que dieron anteriormente y así es acumulativo, me entendiste?, -si señora- un examen que yo aplico no se limita al tema de la semana, sino lo que vieron anteriormente; Otro ejemplo en matemática, si estamos viendo fracciones, el examen también incluirá preguntas sobre las operaciones básicas que vimos hace dos meses. Segundo, como reviso constantemente los cuadernos y ahí me doy cuenta si los ejercicios de hace un mes ya se les olvido, entonces, le digo que debe estudiar otra vez porque lo voy a evaluar otra vez. Siempre les estoy diciendo que los voy a evaluar y que voy tomando esa nota para luego sacar uno sola nota al final y eso ayuda que el estudiante tenga la memoria fresca. Es decir, yo no espero que el niño sea consciente de que tiene que repasar; yo lo obligo a repasar a través de la evaluación, porque su nota depende de ello.

8. Seguimos con la siguiente pregunta, me podría describir detalladamente ¿cómo lleva a cabo usted el desarrollo de una clase: inicio, ¿desarrollo y cierre hasta el proceso de evaluación del contenido? Claro que sí profesora, bueno mis clases son organizadas para que el contenido se grabe en la mente de los niños. A el inicio le dedico como unos 10 a 15 minutos, llamo a lista, realizamos una oración, recuerdo los pactos de aula, hago una socialización de la tarea del día anterior, mientras voy revisando los cuadernos de los

niños. Luego, le hago preguntas a los niños para conocer que saben del tema, dependiendo del tema uso juego o una canción que le ayude más adelante a repetir lo que voy a enseñar a ellos les gusta esa parte. Por ejemplo, para las tablas o la secuencia de los planetas, cantamos una melodía sencilla; eso ayuda a la memoria a largo plazo por la repetición rítmica. Para el desarrollo el tiempo es más extenso entre 30 minutos o más, aquí hago exposición del tema del día, realizo unos ejercicios prácticos para afianzar lo aprendido, a veces en grupo o individual. Luego, escribo las definiciones de los conceptos dados en el tablero para que las copien al pie de la letra en sus cuadernos. Sigo demostrando con ejemplos, y si el tema es complejo como una fórmula, la repetimos en coro varias veces los pasos. El estudiante debe estar callado, concentrado, y registrando cada dato que se transmite. La idea es que se haga una adquisición del contenido. Para el cierre se usó como de 10 a 15 minutos: Los distribuyo así: Hago un resumen oral de los puntos esenciales y dejo una actividad de fijación, unos ejercicios para que los hagan. Esto me permite asegurar que lo que acabo de dar lo puedan aplicar correctamente. ¿Y cómo evalúa? Bueno, la evaluación del contenido es continua, desde la revisión del cuaderno hasta los exámenes sumativos. De esta manera me doy cuenta de que memorizaron los conceptos con los ejercicios escritos que hice con ellos durante la clase.

9. Más allá de nombrar una teoría o enfoque, ¿cuáles son los principios fundamentales que guían su enseñanza y evaluación? ¿Cómo se vería un observador externo reflejado ese enfoque en el acto de evaluar a sus estudiantes? Bueno, yo no me complico con esos nombres complicados de teorías. Yo tengo mis principios claros, la disciplina, el orden, responsabilidad y dominio del contenido. Estos cuatro son los que guían mi quehacer pedagógico. Trato de que mi enseñanza sea clara y mi evaluación sea objetiva y que los resultados son muy importantes para medir el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y profe, si usted, entra a mi aula de clases en el momento de evaluar, seguramente estoy utilizando como instrumento de evaluación una prueba escrita, con preguntas de opción múltiple respuesta, emparejamiento de oraciones, cuestionarios con preguntas abiertas, crucigramas, sopas de letras, exposiciones para ver si los conceptos fueron adquiridos, revisando los cuadernos y que nadie se copie si el trabajo es individual. Yo soy rápida corrigiendo, marco el error y asignando una nota clara, así que yo retroalimento enseguida calificando y les digo que si fallo fue porque no estuvo pendiente de la clase y por eso no memorizo lo suficiente lo que yo dije.

10. ¿Qué políticas institucionales existen sobre evaluación y como influyen en su práctica diaria? En la institución tenemos el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes que menciona que nuestra evaluación debe ser formativa, pero en realidad casi no se aplica. Se habla bonito en los documentos, pero en la práctica seguimos usando el sistema de notas porque eso es lo que piden en los boletines y en las reuniones con los padres. No hay un acompañamiento real. Sería bueno que nos capacitaran más sobre cómo hacerlo bien. Uno trata de aplicar lo que puede, pero sin apoyo institucional es difícil cambiar viejas costumbres. A veces uno siente que el sistema va por un lado y el discurso pedagógico por otro, por ejemplo, en las pruebas Saber vienen iguales para todos sin tener en cuenta si en el Simat (Sistema Integral de Matriculas) ese niño tiene problema de aprendizaje u alguna discapacidad. - Profe, le agradezco profundamente por compartir su experiencia. Su reflexión muestra el valor del trabajo docente y las realidades que enfrenta la escuela. Gracias por su sinceridad y compromiso con sus estudiantes. - Gracias a usted. Ojalá este trabajo sirva para que se reconozca más lo que hacemos en las aulas.

Protocolo IC-2

Docente de aula de Básica Primaria (Magister en Ciencias de la Educación)

Tabla 2. *Transcripción organizada (fidelidad literal).*

Número de líneas	Unidades de análisis
1	Muy buenos días, profesora. Agradezco mucho que haya aceptado participar en
2	esta entrevista. El propósito es conocer su experiencia y su visión sobre la evaluación
3	formativa. No hay respuestas correctas o incorrectas; lo importante es lo que usted vive
4	día a día con sus estudiantes. ¿Podemos iniciar con la primera pregunta? Si seño. Bueno
5	primera pregunta:
6	1. ¿Cuál es el significado y la intención que usted le da a la evaluación inicial o
7	diagnóstica al iniciar el ciclo escolar? ¿Podría describir un ejemplo de cómo esa
8	información moldea sus decisiones pedagógicas posteriores? ¡Claro! Es importante que
9	ellos entiendan por qué hacemos esa prueba inicial. Yo les explico que este es un
10	inventario para saber qué conocimientos ya tienen guardados y cuáles se les han olvidado
11	del año pasado. Les digo que es mi manera de medir el terreno para ver desde dónde
12	arranco con el contenido nuevo, porque si no tienen la base, el aprendizaje se cae. Ellos
13	lo perciben como una prueba más, porque al final, si les fue muy mal, la deben
14	comprender que deben esforzarse y presionar a los padres de esos estudiantes que se
15	deben ayudar a ponerse al día. Comprendo ¿Y Podría describirme con un ejemplo de
16	cómo esa información moldea sus decisiones pedagógicas posteriores? ¡Sí, por supuesto!
17	Un ejemplo claro es si al revisar el diagnóstico, me doy cuenta de que un número alto de
18	niños aún confunde la suma con la resta o no maneja bien las tablas de multiplicar.
19	Entonces, con esa información tengo que adaptar mi currículo obligándome a destinar tres
20	o cuatro semanas de la unidad siguiente exclusivamente a reforzar esos conceptos
21	básicos que yo daba por sentados. No puedo avanzar con el contenido complejo si la
22	base está tambaleando. Es decir, el diagnóstico me dice: que debo ajustar el ritmo de los
23	ámbitos conceptuales para poder garantizar la apropiación de los conceptos esenciales.
24	2. ¿Y cómo utiliza esa información del diagnóstico inicial para adaptar su enseñanza y
25	orientar el proceso de aprendizaje de manera continua? ¡Ay, la idealización! Yo uso esa
26	información, por supuesto, para adaptar la dificultad de lo que voy a enseñar. Si el
27	diagnóstico me dice que hay un vacío muy grande en algo básico, pues bajo el nivel de
28	complejidad de mis actividades y me dedico un tiempo extra al refuerzo. Intento orientar el
29	proceso dándole más material de práctica en casa a los que salieron más bajitos, como
30	para que se pongan al día. Pero, vea, la orientación continua que se espera de nosotros
31	es muy difícil de lograr. La adaptación se queda solo en la velocidad con la que hablo y
32	explico y en diseñar actividades grupales que disimulan las fallas individuales. No puedo
33	dedicarle ese tiempo uno a uno que requiere la evaluación formativa, porque no me queda
34	tiempo con más de 30 estudiantes sentados allí. La única manera de hacerla "continua" es
35	con la calificación de las pruebitas cortas, que al menos me dicen si el grupo, en general,
36	está entendiendo el tema o no.
37	3. Me podría describir con detalle ¿cómo hace para evaluar los logros de los estudiantes
38	durante el desarrollo de una unidad didáctica?, ¿Cómo se asegura de que este proceso
39	aporte al aprendizaje y no solo lo califique? ¡Esa es la parte difícil, debo serle sincera! Yo
40	evalúo los logros con los instrumentos que son válidos para el sistema: pruebas objetivas
41	al final del tema y la revisión constante de los cuadernos. El cuaderno es mi evidencia
42	principal del trabajo; si lo tienen completo, organizado y con los ejercicios hechos, es que
43	hubo esfuerzo. ¿Cómo me aseguro de que aporte? Yo coloco resolución problemas en las
44	pruebas escritas para que no sea solo memoria, pero la calificación final se concentra en
45	la respuesta correcta. La verdad es que con la cantidad de estudiantes que tengo, es casi
46	imposible enfocarme en el "proceso"; tengo que concentrarme en lo que se puede medir
47	rápido. ¿Profe, me podría decir que significa medir rápido? medir rápido significa recurrir
48	a instrumentos de evaluación sumativa que requieren una mínima inversión de tiempo de
49	corrección y que arrojan un resultado más rápido, porque la evaluación formativa requiere
50	de tiempo y de pocos estudiantes para aplicarla sinceramente.

4. De los diferentes momentos y tipos de evaluación que aplica, ¿cuál considera que tiene el mayor potencial en la mejora continua del aprendizaje del estudiante? ¿Podría dar un ejemplo concreto de cómo la aplica y qué le indica a usted y al estudiante? Para mí, el momento que obliga a la mejora es la corrección de los ejercicios en el tablero. Yo aplico la prueba corta y luego, en la clase siguiente, hacemos la corrección colectiva. La aplico así: tomo los errores más comunes de la prueba y los resuelvo paso a paso. A mí me indica qué parte de mi enseñanza no fue clara, y al estudiante le indica dónde está su error puntual y cómo se resuelve. La retroalimentación no es inmediata para todos, claro, porque son muchos niños. La corrección es corta, pero espero que, al ver el procedimiento correcto, ellos estudien y repasen eso para la siguiente prueba.

5. De todas las estrategias de enseñanza e instrumentos de evaluación que conoce, ¿cuáles elige consistentemente para generar conversaciones y revisión del aprendizaje, más allá de la calificación? ¿Qué hace usted y qué se espera que haga el estudiante con esa retroalimentación? Elijo las actividades de aplicación y las preguntas de análisis. Esas son las que obligan a los estudiantes a pensar. Lo que hago yo es revisar esos trabajos y poner una nota, y mi retroalimentación es breve y concisa en el margen, porque tengo muchos estudiantes. Yo digo: Falta justificación más, lee nuevamente, revisa otra vez el ejercicio o aplicaste mal la aquí. Se espera que el estudiante lea la corrección, la internalice, corrija y la use para el próximo trabajo o actividad. La conversación es muy corta porque, sinceramente, el tiempo no me da para sentarme con cada uno a debatir su proceso, especialmente con los niños que tienen más problemas. La calificación es la que, al final, habla por sí misma. Entonces, el deber ser sería una retroalimentación individual, pero eso no se hace sinceramente porque lastimosamente no hay tiempo para analizar a fondo cada error de los estudiantes. Mira, el estado evalúa con las pruebas Saber en tercero y quinto de primaria verdad, ¿tiene ellos en cuenta si el estudiante tiene problemas de aprendizaje para darle una evaluación distinta? No lo hace verdad, porque eso es difícil para ellos ahora imagínate para nosotros que tenemos más de 30 estudiantes en un aula de clases con distintas maneras de aprender. Y aunque parezca mentira los estudiantes reaccionan que deben estudiar si hay examen, porque la autonomía no existe y la casa no me apoya. La nota, finalmente, es el mayor incentivo para la mejora.

6. Desde su rol, ¿cuál es el mayor desafío al fomentar la autorregulación y la retroalimentación en los estudiantes para la construcción de un aprendizaje verdaderamente significativo? ¿Cómo lo fomenta desde su enfoque pedagógico de preferencia? ¡Uf, ese es el desafío más grande de todos! El estudiante solo espera la letra porque, aunque manejemos una evaluación cualitativa (Bajo, Básico, Alto, Superior), todos sabemos que esa letra esconde una escala numérica que es la que usamos para guiarnos. ¡Así que seguimos pegados al número! Y el otro gran problema, que es la base de todo, es que los padres de familia a veces no apoyan el proceso; si el niño saca una mala nota, la culpa es del profesor, no de la falta de acompañamiento en casa. Yo fomento la autorregulación con la exigencia y el tiempo límite. Les doy un ejercicio complejo y les digo: "Tienen 20 minutos, úsenlos bien, organicen sus ideas." Mi enfoque de enseñanza es activo —que construyan el conocimiento—, pero la presión de la prueba los obliga a gestionar su tiempo y sus recursos por sí mismos. Pero, volviendo al punto, la retroalimentación que debería ser el motor de la Evaluación formativa no es inmediata para todos; los niños con dificultades de aprendizaje son los más perjudicados porque con más de 30 estudiantes, no hay tiempo material para dedicarles esa ayuda individual que tanto necesitan para avanzar.

7. Para asegurar la permanencia de los aprendizajes (que no se olviden tras la aplicación de una prueba), ¿cómo se articula su estrategia de evaluación con el enfoque pedagógico que usted utiliza? Para que no se olviden, mi estrategia es repetir y recordar siempre lo que voy enseñando de manera activa. Yo articulo mi enseñanza que es activa con mi evaluación que puedo decir que es tradicional, pues, realizo son pruebas de seguimiento de forma oral como exposiciones, escritas con los exámenes de selección múltiple respuesta tipo prueba saber, entonces cada prueba incluye preguntas de temas anteriores que ya dimos por vistos. Yo no puedo confiar en que ellos van a repasar por si solos. Entonces, la evaluación se convierte en la herramienta que los obliga a siempre repasar

los contenidos que ya hemos dados porque saben que la nota depende de eso. El aprendizaje es permanente solo si lo sigo pidiendo y lo sigo midiendo. Entrevistadora: ¿Y cómo siente que ese enfoque influye en el aprendizaje de sus estudiantes? Creo que les da estructura porque varios niños vienen con poco apoyo en casa, así que la escuela tiene que ser ese lugar donde haya reglas claras y enseñarles el compromiso y responsabilidad hacia el estudio. Con los años he notado que los niños aprenden mejor cuando saben qué esperar. Puede que no sea el método más moderno, pero es el que se adapta a mi realidad y al contexto.

8. Me podría describir con detalle ¿cómo lleva a cabo el desarrollo de una clase (inicio, desarrollo y cierre) hasta el proceso de evaluación del contenido? Mi clase siempre busca que ellos piensen, empiezo con preguntas para conocer sus saberes previos, de pronto les hago un juego que vaya de acuerdo con la temática para que despierten el interés. Luego, uso el tablero o traigo mi video bean que me sirva de apoyo como un recurso para explicar el ámbito conceptual que voy a explicar en el encuentro pedagógico, también elaboro cartulinas para el desarrollo de la clase. Me gusta que, durante la explicación, ellos participen y hagan sus aportes y los hago que participen mucho. Para finalizar, Al final de la clase, hacemos una actividad corta: pueden ser preguntas abiertas orales o escritas en el cuaderno o escritas en una hoja fotocopiada que yo les regalo para que respondan. Además, uso diversos tipos de pregunta como de completar el texto, sopas de letras, y crucigramas, trabajos entre pares para que se califiquen el trabajo del compañero, entre otras. Así evalúo si entendieron. Formalizo el concepto y dejo un compromiso para la casa. La Evaluación se articula así: reviso los cuadernos como prueba de que trabajaron en clase, califico la prueba corta para ver la adquisición inmediata, y finalmente, el examen sumativo para poner la nota final. Enseño con el constructivismo, pero evalúo con el sistema tradicional.

9. Más allá de nombrar una teoría o enfoque, ¿cuáles son los principios fundamentales que guían su enseñanza y evaluación? ¿Cómo se vería un observador externo reflejado ese enfoque en el acto de evaluar a sus estudiantes? Bueno puedo decirte que mis principios son: La comprensión es más valiosa que la memorización, pero debo calificar. Yo quiero que comprendan, pero si un observador externo me ve evaluando, vería que la práctica es tradicional. Vería a los estudiantes silenciosos haciendo una prueba individual, una prueba que tiene preguntas que dan una única respuesta. Yo califico el marcando el error y dándole un valor cualitativo. La observación se resume en esto: verían mi deseo de que piensen en la pregunta, pero verían mi necesidad de poner una nota tradicional al final. Para evaluar los logros de mis estudiantes tengo en cuenta varios principios para llegar a la nota final que me toca colocarles porque el sistema lo exige. Yo establezco que un 30% de su calificación se obtiene con un examen escrito que aplicó al concluir una unidad temática para que se vayan a constuprando porque en el bachillerato califican es así. Este examen es fundamental, ya que mide cuánto ha aprendido el estudiante en lo trascurrido del periodo académico, que tanto memorizo los conceptos y que competencias ha desarrollado comprendiendo el tema. Ahora, aunque el examen es el pilar, también utilizo la observación en clase para calificar su participación, así como la revisión de tareas o ejercicios completados a lo largo de la unidad, que representan el 70% restante de la nota. De esta manera, me aseguro de que el estudiante domine las temáticas enseñadas, pero también cumpla con la disciplina, la responsabilidad, y el amor a la escuela.

10. ¿Qué políticas institucionales existen sobre evaluación y como influyen en su práctica diaria? En la institución tenemos el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) un plan de evaluación donde se habla de la evaluación formativa, pero la verdad es que cada maestro la aplica a su manera de entenderlo. No hay una guía clara ni mucho seguimiento con respecto a eso. A veces en las jornadas pedagógicas se menciona, pero no hay tiempo para profundizar. Me gustaría que hubiera más acompañamiento y talleres para aprender cómo hacerlo mejor. La institución apoya en lo que puede, pero los recursos son pocos. Aun así, yo trato de aplicar lo que entiendo por evaluación formativa: acompañar, escuchar y reconocer el esfuerzo de cada niño. Además, siento que la institución no nos brinda suficiente acompañamiento en ese tema. Sería muy útil que

163	hubiera orientaciones prácticas o guías que nos mostraran cómo aplicar la evaluación
164	formativa con los recursos que tenemos. También influye mucho la cultura institucional.
165	Aquí todavía se valora más la nota que el proceso. Los padres preguntan por los
166	resultados, no por el aprendizaje, y las directivas también piden reportes con porcentajes
167	y promedios. Entonces uno se ve presionado a llenar planillas más que a acompañar el
168	aprendizaje. A veces me siento entre dos caminos: lo que quisiera hacer, que es una
169	evaluación más humana y continua, y lo que debo cumplir para el sistema. Esa tensión
170	genera frustración, porque una sabe que la evaluación formativa es lo correcto, pero no
171	hay condiciones reales para aplicarla.
172	Profesora, le agradezco por compartir con tanta sinceridad su experiencia. Sus palabras
173	reflejan la realidad de muchos docentes y la importancia de valorar el esfuerzo que hacen
174	día a día.
175	Docente: Gracias a usted. A veces solo necesitamos que alguien escuche lo que vivimos
176	en el aula.
177	
178	
179	
180	
181	

Protocolo IC-3
Docente de aula de Básica Primaria (Magister en Ciencias de la Educación)
Tabla 3 . *Transcripción organizada (fidelidad literal).*

Número de líneas	*Unidades de análisis*
1	Profe: Antes de comenzar, quiero agradecerle por aceptar participar en esta
2	entrevista como informante clave de esta investigación. Su experiencia es muy valiosa
3	para comprender cómo los docentes viven y aplican la evaluación en el aula,
4	especialmente en contextos donde las condiciones no siempre facilitan el
5	acompañamiento individual.
6	Docente: Gracias a usted, profe. Me parece importante poder compartir lo que uno vive
7	día a día, porque a veces desde afuera no se entiende todo lo que pasa en el aula.
8	1. Para empezar, ¿cómo realiza la evaluación inicial con su grupo de estudiantes al inicio
9	del año escolar? Bueno, profe, yo empiezo con actividades sencillas de lectura, escritura
10	y matemáticas para ver cómo vienen los niños. Con 33 estudiantes es difícil hacer algo
11	muy individualizado, pero trato de observar quiénes entienden más rápido y quiénes
12	necesitan más apoyo. También tengo en cuenta a los dos niños con diagnóstico de
13	hiperactividad y al que tiene un déficit cognitivo leve, porque sé que requieren más
14	atención. Tomo notas cualitativas, aunque la institución pide registros formales. Mi
15	propósito es conocerlos más allá de la nota, entender cómo aprenden y cómo se
16	comportan frente al trabajo.
17	2. ¿Cómo usa esa información diagnóstica para orientar su práctica de enseñanza? Esa
18	información me sirve muchísimo. Me da una idea clara de los niveles del grupo y organizo
19	las actividades según las necesidades. Por ejemplo, con los que tienen más dificultades,
20	trato de reforzar los temas básicos y usar materiales concretos, pero sin dejar atrás a los
21	demás. El problema es el tiempo y la cantidad de estudiantes. Me encantaría hacer una
22	retroalimentación más personalizada, pero no siempre alcanzo. Aun así, intento hacerlo
23	de manera verbal o con comentarios breves mientras trabajo con ellos.
24	3. Durante el desarrollo de una unidad, ¿cómo evalúa usted los avances o logros de los
25	estudiantes? Trato de evaluar continuamente, aunque en la práctica sigo usando métodos
26	tradicionales: revisión de cuadernos, ejercicios, participación y tareas. El sistema

institucional dice que la evaluación debe ser cualitativa, pero con tantos niños es complicado. Uso una especie de escala descriptiva: si cumple, si está en proceso o si necesita mejorar. Sé que eso se parece más a una evaluación sumativa, pero me ayuda a tener control del grupo. Me gustaría poder escribir más observaciones, pero no me da el tiempo, sobre todo con los niños que necesitan más apoyo.

4. ¿Qué tipo de evaluación cree que tiene mayor impacto en el aprendizaje de sus estudiantes? Creo que la evaluación que más impacto tiene es la que se hace día a día, en el contacto directo con los niños. Cuando uno conversa con ellos, los escucha y les explica sus errores, aprenden más. Pero, sinceramente, muchas veces termino haciendo evaluaciones escritas o revisando cuadernos porque debo tener evidencias para los informes. Esas pruebas no siempre reflejan todo lo que los estudiantes saben o piensan, pero me sirven para cumplir con el sistema. Lo ideal sería tener más espacios de diálogo, pero con 33 niños, eso es casi un lujo.

5. ¿Qué estrategias o instrumentos utiliza para retroalimentar a los estudiantes?
Conozco las rúbricas, las listas de cotejo y las carpetas de evidencias, pero, profe, sinceramente no las aplico de forma constante. No es por falta de interés, sino porque no tengo la capacitación suficiente ni el tiempo para elaborarlas. Prefiero dar retroalimentación verbal: los corrijo mientras trabajan, o les escribo comentarios breves en los cuadernos. Con los niños con dificultades, intento hablarles individualmente, pero eso me retrasa con el grupo. Entonces muchas veces la retroalimentación se vuelve más general, y sé que debería ser más personalizada

6. ¿Cómo promueve la autorregulación en sus estudiantes, considerando las características de su grupo?
Intento que aprendan a revisar sus trabajos, a identificar sus errores, a ser responsables. A veces hago que comparen ejercicios entre ellos o que revisen lo que escribieron. Sin embargo, es difícil que lo hagan de manera autónoma. Están muy acostumbrados a que uno les diga si está bien o mal. Yo trato de darles confianza, les recuerdo que todos aprendemos de los errores. Pero, la verdad, aunque mi manera de enseñar es constructivista, en la evaluación sigo cayendo en lo tradicional. Es como si una cosa no terminara de conectarse con la otra.

7. ¿Cómo se articula su forma de evaluar con su enfoque pedagógico en la enseñanza?
Mi enseñanza es más participativa. Me gusta que los niños construyan el conocimiento, que pregunten, que trabajen en grupo. Pero cuando llega el momento de evaluar, cambio totalmente. Paso de observar procesos a medir resultados. El sistema institucional promueve lo formativo, pero en la práctica se exige tener evidencias y reportes. Sé cómo se hace una rúbrica o cómo llevar una carpeta de evidencias, pero con el tamaño del grupo y las cargas administrativas, se vuelve casi imposible. Es una contradicción con la que lucho todos los días.

8. Descríbame ¿cómo desarrolla una clase y cómo integra la evaluación en ese proceso?
Empiezo siempre con un repaso, luego explico el tema nuevo y dejo que participen. A veces hacemos actividades prácticas o juegos. Durante la clase, evalúo constantemente: observo, corrijo, hago preguntas. Esa es mi forma de mantenerme al tanto del proceso. Al final, suelo hacer una evaluación corta para ver qué entendieron. Me gustaría registrar esas observaciones en instrumentos más formales, pero no tengo tiempo. Con tantos estudiantes, la evaluación termina siendo más de control que de reflexión.

9. ¿Qué principios o valores guían su forma de enseñar y de evaluar?
La empatía, el respeto y la justicia. Intento que los niños sientan que pueden aprender, que no los estoy juzgando. Pero también creo en la disciplina y en el esfuerzo. Les enseño que los resultados se logran con trabajo. Trato de ser justo: reconozco cuando se esfuerzan, aunque no lo logren del todo. Me duele cuando sé que un estudiante puede dar más, pero el sistema no me deja acompañarlo como quisiera. Para mí, la evaluación debería servir para motivar, no para etiquetar.

10. ¿Cómo percibe las políticas institucionales sobre evaluación formativa en su escuela?
En el papel, todo suena muy bien. Se habla de acompañar, de retroalimentar, de observar procesos. Pero en la realidad, eso no se cumple del todo. El sistema es cualitativo, pero igual nos piden reportes, planillas y descripciones extensas. Hay poco tiempo para

83 **84** **85** **86** **87** **88** **89** **90** **91**	reflexionar o para hacer reuniones de seguimiento. Siento que el discurso institucional es formativo, pero las exigencias son tradicionales. Uno quiere aplicar lo que dicen los documentos, pero termina haciendo lo que puede con lo que tiene. Profe: Le agradezco mucho por su tiempo y por compartir su experiencia. Sus reflexiones son muy valiosas para entender las tensiones que viven los docentes hoy en el aula. Docente: Gracias, profe. Ojalá estos espacios sirvan para que poco a poco la evaluación cambie y se convierta en algo más humano.

Dimensión: Significados de la evaluación

Categoría emergente	**Extracto de los discursos de los informantes**
Evaluación inicial como puerta de entrada y diagnóstico del punto de partida	"para mí la evaluación inicial es como abrir la puerta del año escolar. Es el momento en que uno conoce a los niños, sus fortalezas, sus debilidades y hasta su actitud frente al estudio." (P1 L8-12) "este es un inventario para saber qué conocimientos ya tienen guardados y cuáles se les han olvidado del año pasado. Les digo que es mi manera de medir el terreno para ver desde dónde arranco con el contenido nuevo, porque si no tienen la base, el aprendizaje se cae." (P2 L10-15) "Mi propósito es conocerlos más allá de la nota, entender cómo aprenden y cómo se comportan frente al trabajo." (P3 L12-15)
Evaluación como medición del esfuerzo y mecanismo de control/motivación	" todo el esfuerzo o la falta de él se les va a ver reflejado en la nota." (P1 L22-24) "para mí, la calificación es el aporte. La nota es la consecuencia directa y justa de su esfuerzo. La evaluación es mi manera de decirles: 'Ponga más atención, estudie más, que aquí no se regala nada.'" (P1 L51-57) "La nota, finalmente, es el mayor incentivo para la mejora." (P2 L80-82) "Con tantos estudiantes, la evaluación termina siendo más de control que de reflexión." (P3 L80-82)
Evaluación centrada en la nota y exigencias del sistema	"Yo evalúo los logros con los instrumentos que son válidos para el sistema… Esas pruebas tienen un peso, y voy sumando para la nota final." (P1 L41-52) "medir rápido significa recurrir a instrumentos de evaluación sumativa que requieren una mínima inversión de tiempo de corrección y que arrojan un resultado más rápido, porque la evaluación formativa requiere de tiempo y de pocos estudiantes para aplicarla sinceramente." (P2 L49-52) "Esas pruebas no siempre reflejan todo lo que los estudiantes saben o piensan, pero me sirven para cumplir con el sistema." (P3 L60-63)
Tensión entre evaluación formativa declarada y práctica tradicional basada en notas	"En la institución tenemos el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes que menciona que nuestra evaluación debe ser formativa, pero en realidad casi no se aplica… Se habla bonito en los documentos, pero en la práctica seguimos usando el sistema de notas…" (P1 L187-195) "En la institución tenemos el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE)… se habla de la evaluación formativa,

	pero la verdad es que cada maestro la aplica a su manera de entenderlo.” (P2 L157-160) “El sistema institucional dice que la evaluación debe ser cualitativa, pero con tantos niños es complicado.” (P3 L39-42) “Siento que el discurso institucional es formativo, pero las exigencias son tradicionales.” (P3 L170-172)

Dimensión 2: Tipos de evaluación

Categoría emergente	Extracto de los discursos de los informantes claves*
Evaluación diagnóstica como punto de partida del año escolar	IC-1: "…la evaluación inicial o diagnóstica al iniciar el ciclo escolar…" (IC-1, L8). IC-2: "…la evaluación inicial o diagnóstica al iniciar el ciclo escolar… este es un inventario para saber qué conocimientos ya tienen guardados y cuáles se les han olvidado del año pasado" (IC-2, L9-13). IC-3: "empiezo con actividades sencillas de lectura, escritura y matemáticas para ver cómo vienen los niños… evaluación inicial con su grupo de estudiantes al inicio del año escolar" (IC-3, L9-12).
Evaluación continua mediante pruebas cortas y seguimiento del trabajo	IC-1: "durante una unidad, yo no puedo esperar al examen final para ver qué pasa… yo tengo que ir cogiendo notas durante el desarrollo de esta… hago revisión diaria de sus cuadernos… pongo mis exámenes cortos cada semana" (IC-1, L41-48). IC-2: "La única manera de hacerla ‘continua’ es con la calificación de las pruebitas cortas, que al menos me dicen si el grupo, en general, está entendiendo el tema o no" (IC-2, L35-38). IC-3: "Trato de evaluar continuamente, aunque en la práctica sigo usando métodos tradicionales: revisión de cuadernos, ejercicios, participación y tareas". "Durante la clase, evalúo constantemente: observo, corrijo, hago preguntas… al final, suelo hacer una evaluación corta para ver qué entendieron" (IC-3, L68-72).
Evaluación sumativa / exámenes finales como decisivos en la nota	IC-1: "Para mí, el momento que tiene el mayor potencial para la mejora continua es, sin duda, la evaluación sumativa final; es decir, el examen final que hacemos al terminar la unidad" (IC-1, L62-64). "Yo establezco que un 30% de su calificación se obtiene con un examen escrito que aplico al concluir una unidad temática…" (IC-1, L147-149). "Este examen es fundamental, ya que mide cuánto ha aprendido el estudiante…" (IC-1, L149-151). "Un examen que yo aplico no se limita al tema de la semana, sino a lo que vieron anteriormente" (IC-1, L148-151). IC-2: "Yo evalúo los logros con los instrumentos que son válidos para el sistema: pruebas objetivas al final del tema y la revisión constante de los cuadernos" (IC-2, L41-43). "Medir rápido significa recurrir a instrumentos de evaluación sumativa que requieren una mínima inversión de tiempo de corrección y que arrojan un resultado más rápido" (IC-2, L49-52). IC-3: "Mi enseñanza es más participativa… pero cuando llega el momento de evaluar, cambio totalmente. Paso de observar procesos a medir resultados" (IC-3, L61-62). "La evaluación se articula así… y finalmente, el examen sumativo para poner la nota final" (IC-3, L133-135).
Sistema cualitativo–formativo en el discurso, pero uso real de notas y evidencias sumativas	IC-1: "En la institución tenemos el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes que menciona que nuestra evaluación debe ser formativa, pero en realidad casi no se aplica… en la práctica seguimos usando el sistema de notas porque eso es lo que piden en los boletines y en las reuniones con los padres" (IC-1, L158-163). IC-2: "El sistema institucional dice que la evaluación debe ser cualitativa, pero con tantos

	niños es complicado. Uso una especie de escala descriptiva: si cumple, si está en proceso o si necesita mejorar. Sé que eso se parece más a una evaluación sumativa…" (IC-2, L27-32). "La calificación es la que, al final, habla por sí misma" (IC-2, L73-75). IC-3: "En el papel, todo suena muy bien. Se habla de acompañar, de retroalimentar, de observar procesos. Pero en la realidad, eso no se cumple del todo. El sistema es cualitativo, pero igual nos piden reportes, planillas y descripciones extensas" (IC-3, L81-88). "Siento que el discurso institucional es formativo, pero las exigencias son tradicionales" (IC-3, L85-88).

Dimensión 3. Estrategias pedagógicas y de enseñanza

Categoría emergente	Extracto de los Discursos de los Informantes Clave*
Organización de la clase (inicio–desarrollo–cierre)	IC-1: "A el inicio le dedico como unos 10 a 15 minutos, llamo a lista, realizamos una oración, recuerdo los pactos de aula, hago una socialización de la tarea del día anterior, mientras voy revisando los cuadernos de los niños… Para el desarrollo… hago exposición del tema del día, realizo unos ejercicios prácticos… escribo las definiciones de los conceptos dados en el tablero para que las copien al pie de la letra… Para el cierre… Hago un resumen oral de los puntos esenciales y dejo una actividad de fijación" (IC-1, L160-178). IC-2: "Mi clase siempre busca que ellos piensen, empiezo con preguntas para conocer sus saberes previos… luego uso el tablero o traigo mi video bean… elaboro cartulinas para el desarrollo de la clase… Al final de la clase, hacemos una actividad corta… preguntas abiertas orales o escritas… Formalizo el concepto y dejo un compromiso para la casa" (IC-2, L120-133). IC-3: "Empiezo siempre con un repaso, luego explico el tema nuevo y dejo que participen. A veces hacemos actividades prácticas o juegos… Durante la clase, evalúo constantemente: observo, corrijo, hago preguntas… Al final, suelo hacer una evaluación corta para ver qué entendieron" (IC-3, aprox. L67-72).
Estrategias de diferenciación y apoyo según necesidades	IC-1: "Después del diagnóstico, reviso los resultados y agrupo a los estudiantes según las necesidades… los que van bien los pongo aparte y los que tienen necesidades educativas especiales los pongo en las primeras filas para estar pendiente de ellos… a veces formo parejas para que los que dominan un tema ayuden a los demás… hago adaptaciones curriculares, pero no todos los días" (IC-1, L27-35). IC-2: "Entonces, con esa información tengo que adaptar mi currículo obligándome a destinar tres o cuatro semanas… exclusivamente a reforzar esos conceptos básicos… No puedo avanzar con el contenido complejo si la base está tambaleando" (IC-2, L17-23). IC-3: "Esa información me sirve muchísimo. Me da una idea clara de los niveles del grupo y organizo las actividades según las necesidades. Por ejemplo, con los que tienen más dificultades, trato de reforzar los temas básicos y usar materiales concretos, pero sin dejar atrás a los demás" (IC-3, L19-22).
Uso de recursos didácticos (juegos, canciones, materiales, tecnología)	IC-1: "Dependiendo del tema uso juego o una canción que le ayude más adelante a repetir lo que voy a enseñar… Por ejemplo, para las tablas o la secuencia de los planetas, cantamos una melodía sencilla… también los pongo a que aprendan canciones que tienen unos contenidos que estoy dando" (IC-1, L166-167 y L136-143).

	IC-2: “Porque en el modelo tradicional, la permanencia del aprendizaje se puede memorizar jugando con ellos, también los pongo a que aprendan canciones… hay canciones de las partes del cuerpo, de las vocales, de las tablas de multiplicar” (IC-2, L137-143). IC-3: “Empiezo con actividades sencillas de lectura, escritura y matemáticas… uso materiales concretos con los que tienen más dificultades… A veces hacemos actividades prácticas o juegos… uso diversos tipos de pregunta como sopas de letras y crucigramas, trabajos entre pares” (IC-3, aprox. L9-22 y 120-128).
Trabajo grupal, entre pares y participación activa	IC-1: “A veces formo parejas para que los que dominan un tema ayuden a los demás porque son muchos estudiantes” (IC-1, L31-33). “Realizo conversaciones con ellos, para motivarlos a estudiar siempre, que aprendan” (IC-1, L84-86). IC-2: “Me gusta que, durante la explicación, ellos participen y hagan sus aportes y los hago que participen mucho… trabajos entre pares para que se califiquen el trabajo del compañero” (IC-2, L124-128). IC-3: “Mi enseñanza es más participativa. Me gusta que los niños construyan el conocimiento, que pregunten, que trabajen en grupo” (IC-3, L60-61). “A veces hago que comparen ejercicios entre ellos o que revisen lo que escribieron” (IC-3, L52-53).
Enseñanza centrada en la explicación y la memorización guiada	IC-1: “Luego, escribo las definiciones de los conceptos dados en el tablero para que las copien al pie de la letra en sus cuadernos… Sigo demostrando con ejemplos, y si el tema es complejo como una fórmula, la repetimos en coro varias veces los pasos… La idea es que se haga una adquisición del contenido” (IC-1, L170-174). IC-2: “Primero… les saco un cuestionario de preguntas abiertas para que se las aprendan… para este examen deben estudiar los cuestionarios… así los aprendizajes los van repasando para que no se olvide lo que dieron anteriormente” (IC-2, L143-148). IC-3: “Les enseño que los resultados se logran con trabajo. Trato de ser justo: reconozco cuando se esfuerzan… Para que no se olviden, mi estrategia es repetir y recordar siempre lo que voy enseñando de manera activa” (IC-3, L76-77 y 103-105).

Dimensión 4. Instrumentos de evaluación

Categoría emergente	Extracto de los Discursos de los Informantes Clave*
Exámenes escritos y pruebas objetivas	IC-1: “Luego, pongo mis exámenes cortos cada semana… Esas pruebas tienen un peso, y voy sumando para la nota final… Yo aplico un examen con pregunta de opción múltiple con única respuesta, completar oraciones, emparejar la definición con el concepto, crucigramas, ejercicios de comprensión lectora y de matemáticas contextualizados” (IC-1, aprox. L48-52 y 69-72). IC-2: “Yo evalúo los logros con los instrumentos que son válidos para el sistema: pruebas objetivas al final del tema… La calificación final se concentra en la respuesta correcta” (IC-2, L39-47). IC-3: “En la práctica sigo usando métodos tradicionales… uso una especie de escala descriptiva: si cumple, si está en proceso o si necesita mejorar. Sé que eso se parece más a una evaluación sumativa… muchas veces termino haciendo evaluaciones escritas o revisando cuadernos porque debo tener evidencias para los informes” (IC-3, L27-33 y 40-43).

Cuadernos y tareas como evidencia de aprendizaje	IC-1: "Primero, hago revisión diaria de sus cuadernos para ver sus consignaciones y por supuesto si hicieron los compromisos que dejé para la casa… El cuaderno… es mi termómetro diario" (IC-1, L44-47). "seguramente estoy utilizando como instrumento de evaluación… revisando los cuadernos" (IC-1, L191-193). IC-2: "Durante la clase… dejo una actividad de fijación… Luego reviso el cuaderno hasta los exámenes sumativos. De esta manera me doy cuenta de que memorizaron los conceptos…" (IC-2, L176-180). IC-3: "Trato de evaluar continuamente… revisión de cuadernos, ejercicios, participación y tareas. El cuaderno es mi evidencia principal del trabajo; si lo tienen completo, organizado y con los ejercicios hechos, es que hubo esfuerzo" (IC-3, L27-32).
Pruebitas cortas, cuestionarios y ejercicios de aplicación	IC-1: "Luego, pongo mis exámenes cortos cada semana… esa es mi estrategia para que los niños capten los temas que voy dando… cuando yo voy a hacer un examen yo les saco un cuestionario de preguntas abiertas para que se las aprendan… cuestionario 1, cuestionario 2 y así sucesivamente" (IC-1, L48-52 y 143-147). IC-2: "Elijo las actividades de aplicación y las preguntas de análisis. Esas son las que obligan a los estudiantes a pensar… Al final de la clase, hacemos una actividad corta: pueden ser preguntas abiertas orales o escritas en el cuaderno o escritas en una hoja fotocopiada… uso diversos tipos de pregunta como de completar el texto, sopas de letras y crucigramas, trabajos entre pares para que se califiquen el trabajo del compañero" (IC-2, L65-68 y 120-128). IC-3: "La única manera de hacerla 'continua' es con la calificación de las pruebitas cortas, que al menos me dicen si el grupo, en general, está entendiendo el tema o no… Al final, suelo hacer una evaluación corta para ver qué entendieron" (IC-3, L35-38 y 69-72).
Instrumentos formales de evaluación (criterios, listas, escalas, carpetas)	IC-1: "Yo establezco que un 30% de su calificación se obtiene con un examen escrito… Ahora, aunque el examen es el pilar, también utilizo la observación en clase… así como la revisión de tareas o ejercicios completados a lo largo de la unidad, que representan el 70% restante de la nota" (IC-1, L147-154). (Aquí se ve la estructura porcentual como 'instrumento' formal de registro). IC-2: "Mi observación se resume en esto: verían mi deseo de que piensen en la pregunta, pero verían mi necesidad de poner una nota tradicional al final… Yo califico marcando el error y dándole un valor cualitativo" (IC-2, L139-143). IC-3: "Conozco las rúbricas, las listas de cotejo y las carpetas de evidencias, pero, profe, sinceramente no las aplico de forma constante. No es por falta de interés, sino porque no tengo la capacitación suficiente ni el tiempo para elaborarlas" (IC-3, L41-47). "Uso una especie de escala descriptiva: si cumple, si está en proceso o si necesita mejorar" (IC-3, L29-31).
Retroalimentación escrita sobre el instrumento (correcciones, anotaciones)	IC-1: "La mejor herramienta que utilizo es ver la actividad, el ejercicio o el examen… También señalo en el cuaderno con lapicero dónde encontré el error… Entonces la retroalimentación es directa, aquí se equivocó y le escribo la respuesta correcta encima" (IC-1, L88-96). IC-2: "Lo que hago yo es revisar esos trabajos y poner una nota, y mi retroalimentación es breve y concisa en el margen… Yo digo: Falta justificación, lee nuevamente, revisa otra vez el ejercicio… Se espera que el estudiante lea la corrección, la internalice, corrija y la use para el próximo trabajo o actividad" (IC-2, L65-73). IC-3: "Prefiero dar retroalimentación verbal: los corrijo mientras trabajan, o les escribo comentarios breves en los cuadernos… muchas veces la retroalimentación se vuelve más general, y sé que debería ser más personalizada" (IC-3, L41-47).

Categoría	Subcategoría	Especificidad del Discurso de los Informantes Claves
Evaluación como punto de partida y esfuerzo del estudiante	Evaluación inicial como puerta de entrada y diagnóstico del punto de partida	…evaluación inicial… …fortalezas, debilidades… …qué conocimientos tienen guardados… …medir el terreno… …si no tienen la base, el aprendizaje se cae… …entender cómo aprenden…
	Evaluación como medición del esfuerzo y mecanismo de control/motivación	…esfuerzo se verá reflejado en la nota… …consecuencia directa y justa del esfuerzo… …mayor incentivo para la mejora… …mecanismo de control…
Evaluación regulada por el sistema y tensiones con lo formativo	Evaluación centrada en la nota y exigencias del sistema	…instrumentos válidos para el sistema… …tienen un peso para la nota… …evaluación sumativa… …resultado más rápido… …cumplir con el sistema…
	Tensión entre evaluación formativa declarada y práctica tradicional basada en notas	…evaluación formativa, pero no se aplica… …cada maestro la aplica a su manera… …evaluación cualitativa es complicada… …discurso formativo pero prácticas tradicionales…

Categoría	Subcategoría	Especificidad del Discurso de los Informantes Claves
Momentos y continuidad de la evaluación en el aula	Evaluación diagnóstica como punto de partida del año escolar	…evaluación inicial o diagnóstica al iniciar el ciclo escolar… …inventario para saber qué conocimientos ya tienen guardados… …cuáles se les han olvidado del año pasado… …actividades sencillas de lectura, escritura y matemáticas para ver cómo vienen los niños… …evaluación inicial … al inicio del año escolar…
	Evaluación continua mediante pruebas cortas y seguimiento del trabajo	…no puedo esperar al examen final… …ir cogiendo notas durante el desarrollo… …revisión diaria de sus cuadernos… …exámenes cortos cada semana… …hacerla “continua”… con la calificación de las pruebitas cortas… …me dicen si el grupo está entendiendo el tema… …trato de evaluar continuamente… …revisión de cuadernos, ejercicios, participación y tareas… …evalúo constantemente: observo, corrijo, hago preguntas……evaluación corta para ver qué entendieron…
Centralidad del examen y de la nota en el sistema de evaluación	Evaluación sumativa / exámenes finales como decisivos en la nota	…evaluación sumativa final… …examen final al terminar la unidad… …mayor potencial para la mejora continua… …30 % de su calificación se obtiene con un examen escrito… …al concluir una unidad temática… …examen es fundamental… …mide cuánto ha aprendido el estudiante… …no se limita al tema de la semana… …a lo que vieron anteriormente… …pruebas objetivas al final del tema… …instrumentos válidos para el sistema… …instrumentos de evaluación sumativa… …mínima inversión de tiempo de corrección… …arrojan un resultado más rápido… …cambio totalmente… paso de observar procesos a medir resultados… …examen sumativo para poner la nota final…
	Sistema cualitativo–formativo en el discurso, pero uso real de notas y evidencias sumativas	…evaluación debe ser formativa, pero en realidad casi no se aplica… …seguimos usando el sistema de notas… …lo que piden en los boletines y en las reuniones con los padres…

		…evaluación debe ser cualitativa, pero con tantos niños es complicado… …escala descriptiva: si cumple, si está en proceso o si necesita mejorar… …se parece más a una evaluación sumativa… …la calificación es la que, al final, habla por sí misma… …se habla de acompañar, de retroalimentar, de observar procesos… …en la realidad, eso no se cumple del todo… …sistema es cualitativo, pero nos piden reportes, planillas y descripciones extensas… …discurso institucional es formativo, pero las exigencias son tradicionales…

Categoría	**Subcategoría**	**Especificidad del Discurso de los Informantes Clave**
Organización y atención a las necesidades del grupo	Organización de la clase (inicio–desarrollo–cierre)	*…al inicio le dedico como unos 10 a 15 minutos…* *…hago exposición del tema del día…* *…actividad de fijación…* *…preguntas para conocer sus saberes previos…* *…actividad corta…* *…evaluación corta para ver qué entendieron…*
	Estrategias de diferenciación y apoyo según necesidades	*…agrupo a los estudiantes según las necesidades… …necesidades educativas especiales…* *…formo parejas para que los que dominan un tema ayuden a los demás…* *…adaptaciones curriculares…* *…reforzar esos conceptos básicos…* *…no puedo avanzar con el contenido complejo si la base está tambaleando…* *…reforzar los temas básicos…* *…usar materiales concretos…*
Recursos, participación y estrategias de enseñanza	Uso de recursos didácticos (juegos, canciones, materiales, tecnología)	*…uso juego o una canción…* *…cantamos una melodía sencilla…* *…canciones que tienen unos contenidos…* *…materiales concretos…* *…actividades prácticas o juegos…* *…sopas de letras y crucigramas…*
	Trabajo grupal, entre pares y participación activa	*…formo parejas para que los que dominan un tema ayuden a los demás…* *…conversaciones con ellos…* *…trabajos entre pares…*

	Enseñanza centrada en la explicación y la memorización guiada	*…participen mucho…* *…trabajen en grupo…* *…comparen ejercicios entre ellos…* *…escribo las definiciones…* *…las copien al pie de la letra…* *…la repetimos en coro varias veces los pasos… …cuestionario de preguntas abiertas…* *…aprendizajes los van repasando para que no se olvide…* *…resultados se logran con trabajo…* *…recordar siempre lo que voy enseñando…*

Categoría	**Subcategoría**	**Especificidad del Discurso de los Informantes Clave**
Organización secuencial de la clase	**Organización de la clase (inicio–desarrollo–cierre)**	…repaso inicial… …preguntas para conocer saberes previos… …exposición del tema… …ejercicios prácticos… …actividad corta final……evaluación corta para ver qué entendieron…
	Estrategias de diferenciación y apoyo	…agrupo a los estudiantes según sus necesidades… …reforzar conceptos básicos… …uso de materiales concretos…
Diversificación de recursos y materiales didácticos	**Uso de recursos didácticos**	…uso de juegos… …uso de canciones… …materiales concretos… …actividades prácticas… …sopas de letras y crucigramas…
	Trabajo grupal, entre pares y participación activa	…formo parejas para ayudar a los demás… …trabajos entre pares… …comparan ejercicios entre ellos… …enseñanza participativa…
	Explicación y memorización guiada	…copiar definiciones al pie de la letra… …repetimos en coro… …cuestionario para memorizar… …repetir y recordar siempre…

Anexo 6. *Diario de campo*

DIARIO DE CAMPO

Informe de Observación Participante IC-1

Fecha: 1 de octubre del 2025 Hora: 7: am

Duración: 90 minutos

Lugar: Clase de Matemática

Objetivo de la Observación: Recolectar evidencia sobre las prácticas de evaluación, la retroalimentación y el rol del estudiante en el proceso de aprendizaje, contrastando con los principios de la Evaluación Formativa.

I. Inicio de la sesión

Al ingresar al aula, encuentro a los estudiantes organizados en filas, con los pupitres orientados hacia el tablero. El docente se ubica al frente, proyectando autoridad y control. Saluda cortésmente, invita a realizar una breve oración y, antes de comenzar con el contenido, recuerda las normas de convivencia. Pide silencio absoluto y orden. Su tono es firme, casi ritual, como si esos primeros minutos marcaran la disciplina del resto de la jornada. Inicia revisando la tarea del día anterior. Camina por los pasillos del aula con una hoja de registro en la mano, observando los cuadernos uno a uno. Su mirada es minuciosa, deteniéndose en los detalles formales: presentación, limpieza, cumplimiento. No hace preguntas sobre el contenido ni sobre cómo los niños resolvieron la actividad. No hay diálogo ni reflexión. Me llama la atención la manera en que un simple tachón se convierte en motivo de corrección: le llama la atención a un estudiante por no cumplir con la presentación adecuada. En ese gesto, comprendo que el cuaderno, más que una herramienta de aprendizaje se transforma en un instrumento de evaluación. No se observa una intención de indagar en los procesos cognitivos o en la comprensión de los contenidos. Todo se centra en el cumplimiento y la forma.

II. Desarrollo de la clase

El docente da paso a la explicación del tema del día: *las tablas de frecuencias*. En el tablero escribe el título en letras grandes y, mientras habla, va anotando conceptos clave. Usa sus marcadores de colores y dicta definiciones exactas: “Tabla de frecuencias: instrumento que nos permite organizar los datos”. Su discurso es claro, la clase sigue un esquema tradicional: exposición, ejemplo, repetición.

Durante esta etapa, los estudiantes se limitan a copiar del tablero y escuchar. Durante la clase no se observa casi participación de los estudiantes. El docente realiza dos ejemplos en el tablero y luego indica que todos deben copiarlos en el cuaderno. Tras esto, los estudiantes deben resolver un ejercicio de práctica individual, no hay trabajo colaborativo ni preguntas que promuevan la reflexión.

El ambiente es disciplinado, pero también silencioso. Algunos niños miran con atención, otros parecen distraídos. El docente, centrado está centrado en su explicación. No se observa espacios para validar la comprensión ni momentos de diálogo que fomenten la metacognición. La enseñanza fluye como una transmisión de saberes unidireccional: del maestro al estudiante.

III. El momento de la evaluación

Una vez terminado el ejercicio, el docente lo resuelve nuevamente en el tablero, mostrando la manera correcta de hacerlo. Explica el procedimiento paso a paso, pero no se detiene por mucho tiempo a

revisar si los estudiantes cometieron errores. Este momento, que podría haber sido una oportunidad para retroalimentar, se convierte en una demostración. Percibo que el objetivo es cumplir con el contenido del plan de clase más que garantizar la comprensión profunda. Los estudiantes corrigen en silencio, mientras hace la demostración en el tablero; no hay dialogo para aclarar dudas. El proceso evaluativo se reduce a la verificación del resultado final: si el resultado es correcto o no.

IV. Reflexión del investigador

Durante esta observación, percibo una práctica de enseñanza y evaluación tradicionalista. El docente se muestra comprometido con la disciplina, el orden y la claridad conceptual, pero su enfoque carece de los elementos esenciales de la evaluación formativa: acompañamiento, diálogo, autorregulación y retroalimentación significativa. El aprendizaje se concibe como la adquisición de conocimientos preestablecidos y no como un proceso de construcción. El instrumento de evaluación —el cuaderno— se usa como evidencia de cumplimiento, no como espacio para el pensamiento. La ausencia de preguntas abiertas o de instancias de reflexión limita la posibilidad de desarrollar habilidades metacognitivas.

La retroalimentación se reduce a una corrección formal o a una nota que pretende incentivar el esfuerzo, pero no orienta al estudiante sobre cómo mejorar. En consecuencia, el rol del estudiante es pasivo: escucha, copia, repite y espera ser calificado. No hay oportunidad para que tome conciencia de su propio aprendizaje ni para que participe activamente en la evaluación.

Como investigadora, salgo de esta observación con una sensación de distancia entre la intención educativa y la práctica real. La clase observada refleja una evaluación centrada en el control y la medición, más que en el acompañamiento formativo. Este caso muestra que, a pesar de los avances discursivos sobre la evaluación formativa, muchas aulas aún se rigen por modelos tradicionales que priorizan la corrección y la nota sobre la comprensión y la reflexión.

DIARIO DE CAMPO

Informe de Observación Participante IC-2

Fecha: 8 de octubre del 2025 Hora: 7: am

Duración: 90 minutos

Lugar: Clase de Castellano El teatro

I. Inicio de la sesión

Al llegar al aula, me encuentro con un ambiente animado y algo desordenado. Los niños conversan en grupos mientras el docente organiza sus materiales. Inicia la clase con un saludo amable, una breve oración y una frase que busca motivar: “Hoy la clase va a ser muy activa, así que estén atentos”. Los estudiantes responden con entusiasmo. El docente les pide que se organicen en grupos de cuatro y les reparte unas tarjetas con situaciones cotidianas. Una de ellas dice: *“Un niño rompe un vidrio y su mamá lo regaña”*.

Les explica que deben representar la escena en un minuto y pregunta: “¿Qué necesitamos para que esto sea teatro y no solo un regaño?”. En ese momento, noto una intención clara de partir de la experiencia de los niños para construir el conocimiento. Su propuesta refleja rasgos de un enfoque constructivista, al activar los saberes previos mediante la representación y el diálogo. Sin embargo, a medida que transcurre la actividad, observo que el tiempo y la necesidad de mantener el orden lo llevan a acelerar el proceso. Aunque su tono es cercano, mantiene el control de cada paso, marcando el ritmo de participación.

II. Desarrollo de la clase

Luego de las dramatizaciones, el docente anuncia que el tema a desarrollar será *El teatro*. Escribe en el tablero las preguntas guía: *¿Qué es el teatro?* y *¿Cuáles son sus elementos?* Comienza una exposición rápida, enumerando conceptos como *diálogo, escenario, personajes, vestuario y acotaciones*. Mientras explica, camina entre los grupos, escucha algunas respuestas y comenta brevemente.

Intento observar cómo logra atender a los 33 estudiantes distribuidos en ocho grupos; sin embargo, su acompañamiento es muy corto. Solo logra detenerse unos pocos minutos con dos equipos. Escucho cómo formula una pregunta a un grupo: “¿Por qué creen que la acotación no es parte del diálogo? ¿Cuál es su función?”. Los niños intentan responder, pero él los apura: “Piénsenlo y escríbanlo rápido, que el tiempo se acaba”. Percibo en su expresión un gesto de frustración: quiere promover la reflexión, pero la presión del tiempo lo obliga a cortar el diálogo antes de que los estudiantes logren profundizar o realizar una metacognición real.

La retroalimentación es superficial y colectiva. Sus intervenciones buscan aclarar errores más que fomentar la comprensión. Observo que, aunque utiliza estrategias activas —como el trabajo en grupo y la dramatización—, el ritmo acelerado y la cantidad de alumnos dificultan la aplicación de una evaluación realmente formativa.

III. Evaluación y retroalimentación

En la fase de cierre, el docente propone una actividad de escritura: cada estudiante debe crear un breve diálogo teatral. Se percibe entusiasmo, pero también prisa. Con solo diez minutos restantes, el maestro intenta revisar los cuadernos de todos, pero resulta imposible. Revisa rápidamente algunos, verifica si cumplen con la estructura solicitada —dos líneas de diálogo y un paréntesis de acotación— y anota una calificación cualitativa.

Observo en su rostro una mezcla de cansancio y resignación. En un momento, se acerca a una niña que había faltado a clases y le dice con voz amable, casi suplicante: “Mira, esto está incompleto, pero habla con tus papás para que te ayuden a ponerte al día. Aquí no me da tiempo”. Esa frase resume gran parte del problema: el docente tiene la intención de acompañar, pero las condiciones lo desbordan. Termina delegando en la familia la función de refuerzo que debería corresponder al espacio escolar.

Lo que presencio es una tensión clara entre el deseo de evaluar formativamente y la realidad institucional que lo empuja hacia una práctica tradicional. La evaluación se convierte en un acto de verificación más que en una oportunidad de aprendizaje.

IV. Reflexión del investigador

Esta observación me deja una sensación de empatía y frustración a la vez. Puedo ver en el docente la intención de aplicar estrategias constructivistas: promueve la participación, el trabajo en grupo y el aprendizaje desde la experiencia. Sin embargo, las condiciones estructurales lo limitan. Treinta y tres estudiantes, poco tiempo y una exigencia institucional de registrar calificaciones hacen imposible una retroalimentación personalizada.

Su práctica evidencia una contradicción: enseña de manera activa, pero evalúa de forma tradicional. La falta de tiempo lo obliga a centrarse en lo visible, en lo que puede medir rápido: la estructura del diálogo, la presencia de las acotaciones, el cumplimiento del formato. La reflexión profunda sobre el sentido del teatro o la creatividad queda relegada.

Como investigadora participante, me voy con la impresión de que este docente encarna la tensión más representativa de la escuela actual: querer evaluar para formar, pero tener que evaluar para cumplir. Su voz y su accionar muestran que la evaluación formativa no fracasa por falta de voluntad, sino por las condiciones reales del aula, donde el tiempo, la cantidad de estudiantes y la presión institucional se convierten en los mayores obstáculos para transformar la evaluación en un verdadero proceso de aprendizaje.

DIARIO DE CAMPO

Informe de Observación Participante IC-3

Fecha: 10 de octubre del 2025 Hora: 7: am

Duración: 90 minutos

Lugar: Clase de Castellano

I. Inicio

Al ingresar al aula, me recibe un ambiente alegre, pero algo bullicioso. El docente saluda a sus 33 estudiantes con un tono firme y amable a la vez. En el tablero, ya ha escrito el tema del día: *“La noticia”*. Inicia con una breve conversación para activar los saberes previos: pregunta si alguien ha visto o escuchado noticias en casa. Varios niños levantan la mano emocionados y mencionan programas de televisión o comentarios que escuchan de sus padres. El docente sonríe, los escucha atentamente y les dice que las noticias nos sirven para conocer lo que pasa en el mundo. Se nota su intención de partir de los conocimientos previos de los estudiantes, buscando conectar la clase con su cotidianidad. Aunque el ambiente es participativo, el maestro mantiene una estructura clara: cada intervención es guiada por su palabra, y los estudiantes esperan su aprobación antes de hablar. Su estilo revela un equilibrio entre la apertura al diálogo y la necesidad de control. La clase avanza con orden, pero con una espontaneidad que mantiene el interés.

II. Desarrollo

El docente explica los elementos de la noticia: *titulo, imagen, entrada, cuerpo y cierre*. Lo hace con ejemplos tomados del periódico local, que ha llevado recortados en hojas. La muestra al grupo lee algunos titulares y pregunta qué les llama la atención. Los niños responden con entusiasmo. Luego, los divide en pequeños grupos para que construyan una “mini noticia” sobre algo ocurrido en la escuela. Algunos equipos escriben sobre un partido de fútbol, otros sobre la llegada de un nuevo compañero. Durante el trabajo grupal, el docente se desplaza entre los pupitres, observa, orienta y aclara dudas. Sus comentarios son sencillos, pero siempre en tono positivo: Muy bien, eso es una noticia porque informas algo que pasó. Su manera de acompañar demuestra una comprensión constructivista del aprendizaje: deja que los estudiantes elaboren, que piensen, que se equivoquen. Sin embargo, cada grupo espera su revisión para seguir, lo que refleja cierta dependencia de la validación del maestro. El aula mantiene una energía viva, aunque algunos estudiantes se distraen. El docente levanta la voz con suavidad para recuperar la atención. Su liderazgo es evidente, y logra mantener el ritmo de la clase sin perder la cercanía.

III. Evaluación

Al finalizar la actividad, el maestro pide que cada grupo lea su noticia en voz alta. Escucha con atención, sonríe y hace comentarios generales: Les quedó interesante, aunque recuerden que la noticia debe responder a las preguntas qué, quién, cuándo, dónde y por qué. Anota en su cuaderno algunas observaciones y coloca una calificación cualitativa breve: Cumple o En proceso. No utiliza matrices de criterios ni instrumentos específicos, ni construyo los criterios de evaluación, aunque menciona que todo esto cuenta para el informe final. La retroalimentación es más colectiva que individual. Se percibe su intención de valorar el esfuerzo y la participación, pero el tiempo y la cantidad de estudiantes limitan la profundidad de su evaluación. Algunos niños no reciben comentarios directos sobre su trabajo, y eso deja en evidencia el peso de una práctica más tradicional, centrada en el resultado final y no tanto en el proceso.

IV. Reflexiones y análisis de la observación

Como investigadora, percibo en este docente una genuina intención de promover aprendizajes significativos. Su enfoque de enseñanza es constructivista: parte de lo que los niños saben, promueve la interacción y valora la experiencia. Sin embargo, su evaluación no logra acompañar esa misma coherencia. Aunque el sistema institucional es cualitativo y formativo, su práctica conserva rasgos de control, medición y homogeneidad.

La retroalimentación, aunque amable y bien intencionada, no alcanza la profundidad que demanda la evaluación formativa. El gran número de estudiantes, la diversidad de ritmos y necesidades, y la falta de instrumentos claros dificultan el seguimiento individual. Se evidencia una tensión entre su discurso pedagógico y su práctica evaluativa: enseña desde la construcción, pero evalúa desde la comprobación. Como observadora participante, salgo con la sensación de haber presenciado una clase rica en humanidad, pero con una evaluación que todavía necesita transformarse para ser realmente formativa.

La coherencia entre enseñar y evaluar sigue siendo un desafío, no solo para este docente, sino para la escuela en general.

CURRÍCULUM VITAE

Síntesis Curricular del Autor

Liliana Caro Pertuz
ID ORCID: 0009-0001-0149-1206

Egresada de la Universidad UMECIT de Panamá como Magíster en Ciencias de la Educación (2020), Especialista en Informática y Telemática (2008) y Licenciada en Educación Preescolar (2003). Cuenta con más de 22 años de experiencia docente en los niveles de preescolar y básica primaria. Actualmente se desempeña como profesora en la Institución Educativa Normal Superior Sede Primaria, donde lidera procesos pedagógicos y de aula desde el año 2010. Su trayectoria incluye el paso por diversas entidades públicas y privadas, como la I.E. Emma Cecilia Arnold, la Fundación Instituto Ecológico Barbacoas, la I.E. San Agustín y la I.E. Tiquisio Nuevo. Su perfil profesional destaca por su alta competencia en el diseño curricular, la innovación pedagógica y la integración de tecnologías de la informática y telemática aplicadas a la enseñanza. Integra de forma constante estrategias didácticas que potencian el desarrollo integral infantil, la inclusión, la lúdica y el uso de herramientas digitales para optimizar los procesos de aprendizaje significativos en el aula de clase.

San Juan Nepomuceno, Bolívar | lilianacaropertuz78@gmail.com

Síntesis Curricular del Tutor

Yeisa Andreina Borges León
https://orcid.org/0000-0002-8697-7132

Egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas como Doctora en Educación (2023), Magíster en Educación Ambiental (2015) y Profesora de Química (2009). Es Profesora categoría Asistente adscrita al Departamento de Biología y Química de la UPEL-IPC, Cátedra de Química General, donde imparte las asignaturas de Química Básica, Química General, Química Sustentable, Educación Ambiental, entre otras. A nivel de Postgrado, dicta los seminarios de Creatividad e Innovación Educativa y ejerce como asesora en metodología de proyectos de investigación. En Educación Media General, ejerce el rol de Coordinadora del Departamento de Evaluación, liderando la optimización de los procesos de evaluación diagnóstica y formativa, la capacitación docente y la modernización didáctica, también es profesora del área de formación Química de tercero a quinto año. Su perfil profesional destaca por el dominio de competencias en Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), diseño curricular, bioseguridad en laboratorio, metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa, y publicaciones científicas. Su trabajo integra de forma constante la ciencia, el enfoque de sostenibilidad y la resolución de problemas ambientales cotidianos.

Caracas, Venezuela | +58 412-8491834 | yeisaaborgesl@gmail.com