



Estrategia de evaluación formativa para contribuir a la mejora de las prácticas académicas docentes mediante el desarrollo de procesos de retroalimentación reflexiva en los docentes de la Institución Educativa San Rafael, La Guajira, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Mga. Eduin José Goyeneche

ASESOR

Phd. Martha Cecilia Jaime Castañeda

México, 2025

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Goyeneche, Eduin José (2025). Estrategia de evaluación formativa para contribuir a la mejora de las prácticas académicas docentes mediante el desarrollo de procesos de retroalimentación reflexiva en los docentes de la Institución Educativa San Rafael, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.. [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX]



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen

La evaluación formativa constituye un elemento crucial en el desarrollo del proceso educativo, particularmente en contextos donde persisten prácticas tradicionales que limitan su potencial transformador. Esta investigación examina las percepciones de los docentes de la Institución Educativa San Rafael de Albania en La Guajira, Colombia, desde sus experiencias y perspectivas personales respecto a la evaluación formativa. El estudio emplea un diseño fenomenológico hermenéutico, los participantes, siete docentes seleccionados por muestreo intencional. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas, analizadas mediante Atlas. Ti. Los resultados evidencian que las prácticas evaluativas formativas varían significativamente entre los docentes, desde aproximaciones tradicionales hasta enfoques más innovadores que integran elementos de retroalimentación continua y adaptación contextual. Se identificaron patrones distintivos en la implementación de estrategias evaluativas, influenciados por factores como la formación profesional, las condiciones institucionales y las características del contexto sociocultural. Los docentes que han desarrollado prácticas más efectivas demuestran mayor capacidad para integrar la evaluación en el proceso regular de enseñanza-aprendizaje, aunque enfrentan desafíos significativos en términos de tiempo, recursos y apoyo institucional. La investigación revela la importancia de considerar las dimensiones culturales y contextuales en la implementación de prácticas evaluativas formativas, así como la necesidad de desarrollar aproximaciones que reconozcan la complejidad de los procesos evaluativos en entornos educativos específicos. El estudio concluye que la transformación hacia prácticas evaluativas más formativas requiere un abordaje integral que considere tanto aspectos técnico-pedagógicos como socioculturales, proporcionando orientaciones específicas para el desarrollo profesional docente y la implementación de políticas educativas contextualizadas.

Palabras Claves: Evaluación formativa, prácticas evaluativas, estrategias de evaluación, retroalimentación pedagógica, desarrollo profesional docente, mediación pedagógica, contexto educativo.

Abstract.

Formative assessment constitutes a crucial element in the development of the educational process, particularly in contexts where traditional practices persist and limit its transformative potential. This research examines teachers' perceptions at the San Rafael de Albania Educational Institution in La Guajira Department, Colombia, through their personal experiences and perspectives regarding formative assessment. The study employs a phenomenological-hermeneutic design, with participation of seven teachers selected through purposive sampling. Data collection was conducted through semi-structured interviews, analyzed using Atlas.ti software. Results show that formative assessment practices vary significantly among teachers, ranging from traditional approaches to more innovative methods that integrate elements of continuous feedback and contextual adaptation. Distinctive patterns were identified in the implementation of assessment strategies, influenced by factors such as professional training, institutional conditions, and sociocultural context characteristics. Teachers who have developed more effective practices demonstrate greater ability to integrate assessment into the regular teaching-learning process, although they face significant challenges in terms of time, resources, and institutional support. The research reveals the importance of considering cultural and contextual dimensions in implementing formative assessment practices, as well as the need to develop approaches that recognize the complexity of assessment processes in specific educational settings. The study concludes that the transformation towards more formative assessment practices requires a comprehensive approach that considers both technical-pedagogical and sociocultural aspects, providing specific guidelines for teacher professional development and the implementation of contextualized educational policies.

Keywords: Formative assessment, assessment practices, assessment strategies, pedagogical feedback, teacher professional development, pedagogical mediation, educational context

Agradecimientos.

A mi Dios por conducirme por el camino del bien y fortalecer diariamente mis conocimientos, estando siempre conmigo en este proyecto de vida.

A mi madre, Otilia León, por su abnegado amor, su incesante sacrificio y por su profunda comprensión conmigo.

A mi padre José Olivo Goyeneche, por su amor y gran apoyo durante toda mi vida

Dedicatorias.

A mis padres Otilia y José Olivo, a mis hermanos Diana, Suleima y Jaider y demás familiares, quienes me hicieron ver siempre la importancia de progresar en mi formación académica y personal.

De manera especial a mi querida esposa Tatiana por su gran amor y apoyo siempre, brindándome, paciencia y tolerancia en todo momento.

También a mis hijas Verónica y Luciana fuentes de inspiración para mí, a quienes espero ser un buen ejemplo durante su vida.

A la Institución Educativa San Rafael del municipio de Albania, departamento Guajira de Colombia, y con ella sus directivos y docentes por el apoyo desinteresado que me prestaron para que esta investigación se realizara con éxito.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	¡Error! Marcador no definido.
Capítulo 1. Proyección de la investigación.	25
1.2.1 Contextualización.....	28
1.2.2 Definición del problema.....	38
1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).	44
1.3.1 General	45
1.3.2 Preguntas secundarias	45
1.4. Justificación.....	¡Error! Marcador no definido.
1.5. Objeto de estudio.....	49
1.6. Campo de acción.	50
1.7. Objetivos.	51
1.7.1. Objetivo General.	52
1.7.2. Objetivos específicos.....	52
1.8. Hipótesis.....	53
1.9. Alcance temático.	54
1.10. Delimitación Espacial y Temporal.	55
CAPÍTULO 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.....	¡Error! Marcador no definido.
2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).....	57
2.2. Marco Teórico.	68
2.3. Marco Conceptual.	70
2.3.1. Definición de evaluación educativa	70
2.3.2 Conceptualizaciones sobre evaluación formativa.	71
2.3.3 Principios de la evaluación.....	72

	17
2.3.4 Tipos de evaluación.....	74
2.3.5 Características de las prácticas evaluativas	75
2.3.6. Estrategias y técnicas de la evaluación formativa	77
2.3.7. Percepciones del docente sobre evaluación formativa	81
2.3.8. Evaluación formativa como proceso integral	84
2.3.9. La mediación en el proceso evaluativo	85
2.3.10 Autonomía profesional en la evaluación formativa	88
2.3.11. Ayuda pedagógica en la evaluación formativa.....	91
2.4. Marco Contextual.....	93
2.4.1. Estudios empíricos sobre evaluación formativa.....	93
2.4.2. Estudios sobre estrategias de evaluación formativa	96
2.5. Marco Legal y Normativo	101
Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.	105
3.1. Cuadro Operacionalización de variables.	105
3.2. Diseño metodológico.....	109
3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.....	109
3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos	110
3.2.3. Determinación de la muestra y su criterio de selección	111
3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde).	112
3.4. Aplicación de los instrumentos.	113
3.5. Procesamiento de la información.	115
3.5.1. Preparación y consentimiento	115
3.5.2. Realización de entrevistas	116
3.5.3. Protocolo de Recolección de Datos.....	117
3.5.4. Dimensiones exploradas en las entrevistas	119

3.5.5. Criterios de Calidad en la Recolección.	121
3.5.6. Protocolo de Entrevista - Evaluación Formativa.....	122
3.5.7. Transcripción y organización	124
3.6. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.....	125
3.6.1. Mediación del aprendizaje en las prácticas evaluativas.	125
3.6.2. Estrategias de retroalimentación pedagógica.	128
3.6.3. Diseño de estrategias evaluativas propias y autonomía profesional.	133
3.6.4. Principios orientadores de la evaluación formativa.	135
3.6.5. Integración de estrategias de evaluación formativa.	140
3.6.6. Factores contextuales determinantes- Influencias del entorno institucional específico.....	142
3.6.7. Síntesis general del análisis de resultados.....	146
3.7. Redacción de resultados y discusión	152
Capítulo IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN	175
4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.	175
4.2. Estructura de la propuesta de transformación.	177
4.2.1 Título de la propuesta.	179
4.2.2 Formulación del objetivo general de la propuesta.	¡Error! Marcador no definido.
4.2.2 Formulación del objetivo general de la propuesta.	179
4.2.3 Objetivo específicos de la propuesta.....	180
4.2.4 Formulación de los aparatos teóricos conceptual y referencial.....	180
4.2.5 Representación teórica y/o práctica.....	186
4.2.6 Fases de la propuesta.....	191
4.2.7 Actividades de la propuesta.....	196
4.2.8 Selección de métodos, técnicas e instrumentos para su aplicación.....	203

4.2.9 Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta	211
4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.....	215
4.3.1 Valoración de la propuesta de transformación.	216
4.3.2 Evaluación de la propuesta de transformación.....	219
4.3.3. Validación de la propuesta de transformación.	221
CONCLUSIONES	225
RECOMENDACIONES	229
BIBLIOGRAFÍA.....	235
ANEXOS.....	240
Anexo A. Cuestionario.....	240
Anexo B. Formato De Validación.....	244
Anexo C. Matriz Dofa.	294
Anexo D. Cuadro De Categorización De Las Respuestas De Los Docentes Entrevistados.	304
Anexo E. Formato De Consentimiento De Los Participantes.....	305
Anexo F. Formato De Consentimiento De Los Participantes.	307
Anexo G. Matriz De Codificación	311

Índice de tablas.

Tabla 1. Operacionalización de las variables de estudio.....	106
Tabla 2. Dimensiones exploradas en las entrevistas	121
Tabla 3. Estructura de las Sesiones de Entrevista	123
Tabla 4. Contrastes en los enfoques de mediación del aprendizaje	128
Tabla 5. Contrastes en estrategias de retroalimentación pedagógica	131
Tabla 6. Niveles de autonomía profesional en el diseño evaluativo	134
Tabla 7. Contrastes en la aplicación de principios evaluativos	138
Tabla 8. Niveles de integración de estrategias evaluativas	142

Índice de figuras

Figura 1 Mediación docente en Evaluación.	152
Figura 2 Estrategias De Retroalimentación Pedagógica	154
Figura 3 Niveles diferenciados de autonomía profesional	155
Figura 4 Principios orientadores de la evaluación formativa	156
Figura 5 Integración de estrategias de evaluación formativa	158
Figura 6 Análisis de los factores contextuales	159
Figura 7 Mediación docente en Evaluación.	161
Figura 8 Análisis de la evaluación formativa	163
Figura 9 Prácticas Evaluativas en Matemáticas.	165
Figura 10 Estrategia de evaluación formativa.	166
Figura 11 Percepciones docentes hacia prácticas innovadoras.	168

Listado de Ilustraciones

Ilustración 1 Representación gráfica.	189
Ilustración 2 Cronograma de actividades	201
Ilustración 3 Valoración de la propuesta.....	217

INTRODUCCIÓN

La evaluación formativa en las prácticas académicas docentes representa un elemento fundamental para el desarrollo efectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Institución Educativa San Rafael de Albania, departamento de La Guajira, Colombia. Las características de las prácticas evaluativas y las estrategias implementadas por los docentes determinan en gran medida el impacto de la evaluación en el desarrollo académico de los estudiantes, considerando aspectos como la retroalimentación, el seguimiento continuo y la adaptación de las prácticas según las necesidades específicas del contexto. La comprensión de estas prácticas evaluativas resulta esencial para promover procesos educativos más efectivos y centrados en el desarrollo integral de los estudiantes.

La problemática central surge de la persistencia de prácticas evaluativas tradicionales que limitan el potencial formativo de la evaluación en el contexto educativo actual. Los docentes enfrentan diversos desafíos al intentar implementar estrategias de evaluación formativa, incluyendo limitaciones en su formación específica, resistencias institucionales y presiones por resultados cuantitativos que a menudo entran en conflicto con los principios de la evaluación formativa. Esta situación se ve agravada por factores contextuales como la diversidad cultural de la región, las limitaciones de recursos y la necesidad de adaptar las prácticas evaluativas a las características específicas de la comunidad educativa local, lo que plantea la necesidad de examinar ¿Cuáles son las percepciones desde las experiencias y perspectivas personales de los docentes de la Institución Educativa San Rafael de Albania en el departamento de La Guajira, Colombia, respecto a la evaluación formativa, considerando las concepciones pedagógicas y los factores contextuales que determinan el uso de sus estrategias de evaluación formativa y la transformación de sus prácticas evaluativas?

Las motivaciones para desarrollar esta investigación surgen de la necesidad de transformar las prácticas evaluativas para promover un aprendizaje más significativo y contextualizado. La comprensión profunda de cómo los docentes conceptualizan e implementan la evaluación formativa en su práctica cotidiana permite identificar tanto las barreras como las oportunidades para desarrollar aproximaciones más efectivas a la evaluación. Este conocimiento resulta fundamental para diseñar estrategias de formación y acompañamiento docente que faciliten la transición hacia prácticas evaluativas más alineadas con las necesidades actuales de la educación.

La justificación del proyecto se fundamenta en la necesidad de generar conocimiento contextualizado sobre las prácticas evaluativas formativas en instituciones educativas colombianas. La investigación contribuye a la comprensión de cómo los docentes interpretan y aplican los principios de la evaluación formativa en su contexto específico, considerando las particularidades culturales y sociales de la región. Los hallazgos proporcionan orientaciones valiosas para el desarrollo de políticas educativas y programas de formación docente que promuevan la implementación efectiva de prácticas evaluativas formativas adaptadas al contexto local.

La postura teórica se construye desde la teoría sociocultural, que enfatiza la importancia de la mediación y la interacción en los procesos de aprendizaje y evaluación. Esta perspectiva teórica permite comprender las prácticas evaluativas como procesos socialmente construidos que involucran tanto aspectos cognitivos como culturales. El marco conceptual integra elementos de la evaluación formativa, la mediación pedagógica y el desarrollo profesional docente, proporcionando una base teórica para analizar cómo los docentes construyen y transforman sus prácticas evaluativas en interacción con su contexto educativo específico.

Finalmente, la estructura de la tesis se desarrolla en cinco capítulos que abordan sistemáticamente diferentes aspectos del fenómeno estudiado, desde el planteamiento inicial del problema hasta las conclusiones y recomendaciones finales. El primer capítulo contextualiza la problemática y establece los objetivos de investigación, mientras que el segundo desarrolla el marco teórico que fundamenta el estudio. El tercer capítulo detalla la metodología cualitativa empleada, seguido por la presentación de resultados en el cuarto capítulo. El quinto capítulo integra la discusión de los hallazgos con las conclusiones y recomendaciones, proporcionando una comprensión integral del fenómeno estudiado y sus implicaciones para la práctica educativa.

Capítulo 1. Proyección de la investigación.

El primer capítulo presenta el planteamiento del problema de investigación relacionado con las prácticas evaluativas y estrategias de evaluación formativa en la Institución Educativa San Rafael de Albania. Se inicia con una revisión histórica de la problemática de la evaluación formativa desde la década de 1960 hasta la actualidad, examinando las contribuciones de autores fundamentales como Scriven, Bloom, Sadler y Black. Posteriormente, se desarrolla la contextualización del problema a nivel internacional, nacional y local, analizando las evidencias sobre las dificultades en la implementación de la evaluación formativa. El capítulo incluye la definición específica del problema, los objetivos de investigación, los supuestos teóricos y la justificación del estudio. Esta estructura permite comprender la relevancia y complejidad del fenómeno estudiado desde diferentes niveles de análisis.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.

Para el desarrollo de la tesis titulada “Estrategia de evaluación formativa para contribuir a la mejora de las prácticas académicas docentes mediante el desarrollo de procesos de retroalimentación reflexiva en los docentes de la Institución Educativa San Rafael, La Guajira, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024”, se ha seleccionado como línea de investigación la denominada “Modelos de calidad en la educación, evaluación y acreditación” de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX). Esta línea permite enmarcar el estudio dentro de un enfoque orientado al análisis de procesos evaluativos que incidan en la calidad educativa, con especial atención a la evaluación docente, la acreditación de procesos escolares y la pertinencia de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con López y Martínez (2021), el fortalecimiento de modelos de evaluación formativa permite no solo mejorar la práctica pedagógica, sino también asegurar que los procesos educativos respondan a criterios de calidad, equidad y mejora continua, especialmente en contextos rurales o vulnerables.

Desde esta perspectiva, la propuesta se articula con los propósitos de analizar e intervenir de manera crítica en las dinámicas evaluativas que los docentes ejercen en sus prácticas académicas cotidianas. La evaluación formativa, en tanto estrategia centrada en la retroalimentación constructiva y el acompañamiento reflexivo, permite resignificar el rol del

docente como mediador activo del aprendizaje. Según Andrade y Heritage (2020), una evaluación bien orientada tiene el potencial de transformar la enseñanza en un proceso adaptativo y centrado en las necesidades del estudiante, siempre que el docente cuente con herramientas y condiciones adecuadas para su implementación. En la Institución Educativa San Rafael, las particularidades socioculturales del entorno exigen que las estrategias evaluativas consideren la diversidad de saberes y trayectorias docentes, lo que hace aún más relevante un abordaje integral que recupere los principios del aseguramiento de la calidad desde una mirada contextualizada.

En este sentido, el estudio se alinea también con el propósito de evaluar la pertinencia de las estrategias docentes a través de instrumentos que valoren tanto el desempeño como la coherencia pedagógica de las prácticas en el aula. Como lo expone Romero (2022), la evaluación de calidad educativa no debe limitarse a métricas estandarizadas, sino integrar dimensiones cualitativas como la reflexión profesional, la interacción didáctica y la capacidad de respuesta ante los desafíos del entorno. La estrategia propuesta busca responder a tales requerimientos mediante un proceso de co-construcción con los docentes, que permita integrar prácticas de retroalimentación continua como eje articulador de la mejora profesional. En última instancia, el vínculo con esta línea de investigación permite proyectar un aporte significativo a la consolidación de una cultura evaluativa más humana, crítica y transformadora, en consonancia con las metas de innovación educativa y excelencia que promueve la UIIX.

1.2. Planteamiento del problema.

La problemática de la evaluación formativa en el ámbito educativo tiene sus raíces en la década de 1960, cuando Michael Scriven introdujo por primera vez la distinción entre evaluación formativa y sumativa. Scriven (1967) definió la evaluación formativa como aquella que se realiza durante el desarrollo de un programa con el propósito de mejorarlo, en contraste con la evaluación sumativa que se enfoca en los resultados finales. Esta distinción inicial reveló una brecha significativa entre las prácticas evaluativas predominantes y las necesidades reales de aprendizaje de los estudiantes. La introducción de este concepto puso de manifiesto la falta de herramientas y estrategias adecuadas para implementar una evaluación que verdaderamente contribuyera al proceso de aprendizaje en tiempo real. Desde ese momento, la tensión entre la evaluación como medición y la evaluación como apoyo al aprendizaje se convirtió en un problema central en el campo educativo.

La evolución del concepto de evaluación formativa y su problemática asociada dio un salto significativo con los trabajos de Benjamin Bloom en la década de 1970. Bloom et al. (1971) propusieron el uso de la evaluación formativa como una herramienta para adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, introduciendo el concepto de "*mastery learning*". Este enfoque destacó la importancia de proporcionar retroalimentación frecuente y específica para mejorar el aprendizaje. Sin embargo, la implementación práctica de estas ideas se enfrentó a obstáculos significativos en sistemas educativos diseñados principalmente para la clasificación y selección de estudiantes. La resistencia a cambiar prácticas evaluativas arraigadas y la falta de formación docente en métodos de evaluación formativa se convirtieron en problemas persistentes que limitaron la adopción generalizada de este enfoque.

En la década de 1980, la problemática de la evaluación formativa se complejizó aún más con las contribuciones de Royce Sadler. Sadler (1989) enfatizó la importancia de involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación, argumentando que la retroalimentación solo es efectiva cuando los estudiantes comprenden los criterios de calidad y son capaces de comparar su desempeño actual con el deseado. Esta perspectiva amplió el alcance del problema, destacando no solo la necesidad de cambiar las prácticas docentes, sino también de desarrollar la capacidad de los estudiantes para autoevaluarse y autorregular su aprendizaje. La implementación de estas ideas se enfrentó a desafíos significativos en sistemas educativos que tradicionalmente habían mantenido a los estudiantes como receptores pasivos de evaluaciones externas. La falta de estrategias prácticas para desarrollar estas habilidades en los estudiantes se convirtió en un obstáculo adicional para la adopción efectiva de la evaluación formativa.

A medida que avanzaba la década de 1990, la atención se centró cada vez más en la brecha entre la teoría de la evaluación formativa y su práctica en el aula. Black et al., (2003) realizaron una revisión de la investigación sobre evaluación formativa, concluyendo que su implementación efectiva podía tener un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, también identificaron obstáculos persistentes para su adopción generalizada, incluyendo la falta de comprensión profunda por parte de los docentes sobre los principios de la evaluación formativa y la dificultad de cambiar prácticas evaluativas arraigadas. Esta revisión puso de manifiesto la complejidad del problema, que iba más allá de la simple adopción de nuevas técnicas, requiriendo un cambio fundamental en la cultura evaluativa de las instituciones educativas y en las concepciones de los docentes sobre el propósito de la evaluación.

La problemática de la evaluación formativa continuó evolucionando en la primera década del siglo XXI, con un enfoque creciente en la integración de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Shepard (2000) argumentó que la evaluación formativa debía ser parte integral de la instrucción, no un evento separado. Esta perspectiva destacó la necesidad de repensar no solo las prácticas evaluativas, sino también la pedagogía en su conjunto. Sin embargo, la implementación de este enfoque integrado se enfrentó a desafíos significativos en sistemas educativos diseñados alrededor de evaluaciones sumativas y estandarizadas. La presión por mejorar los resultados en pruebas estandarizadas a menudo entraba en conflicto con los principios de la evaluación formativa, creando una tensión que muchos docentes y administradores educativos encontraban difícil de resolver.

La evolución histórica del problema de la evaluación formativa revela una serie de desafíos persistentes que han obstaculizado su implementación efectiva en los sistemas educativos. Desde la introducción inicial del concepto por Scriven hasta los enfoques más integrados propuestos en el siglo XXI, la brecha entre la teoría y la práctica ha sido una constante. Los obstáculos incluyen la resistencia al cambio en las culturas evaluativas institucionales, la falta de formación docente adecuada, y la tensión entre las demandas de rendición de cuentas y las prácticas de evaluación formativa. Esta historia proporciona el contexto necesario para comprender la situación actual de la evaluación formativa y los desafíos que enfrenta en contextos educativos específicos, como el de la Institución Educativa San Rafael de Albania en La Guajira, Colombia.

1.2.1 Contextualización

La evaluación formativa enfrenta desafíos significativos en su implementación a nivel global, como lo evidencia un informe reciente de la UNESCO. Según este organismo, existe una brecha considerable entre la teoría de la evaluación formativa y su aplicación práctica en las aulas de todo el mundo (UNESCO, 2020). Esta disparidad se manifiesta en la persistencia de prácticas evaluativas tradicionales que priorizan la medición de resultados sobre el proceso de aprendizaje. A pesar del reconocimiento generalizado de los beneficios de la evaluación formativa, muchos sistemas educativos continúan enfocándose en evaluaciones sumativas y estandarizadas. Esta situación limita las oportunidades de proporcionar retroalimentación oportuna y significativa a los estudiantes, obstaculizando así su progreso y desarrollo integral.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha identificado la necesidad urgente de reformar las prácticas evaluativas en los sistemas educativos de sus países miembros. En un estudio exhaustivo, la Minea (2021) señala que la mayoría de los docentes carecen de la formación adecuada para implementar estrategias de evaluación formativa efectivas. Esta falta de preparación se traduce en una aplicación superficial o incorrecta de los principios de la evaluación formativa, lo que reduce su potencial para mejorar el aprendizaje. Además, el estudio revela que muchos docentes perciben la evaluación formativa como una carga adicional a sus responsabilidades, en lugar de una herramienta integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta percepción errónea contribuye a la resistencia al cambio y perpetúa prácticas evaluativas obsoletas que no responden a las necesidades educativas del siglo XXI.

El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) ha puesto de manifiesto las consecuencias de una evaluación inadecuada en el rendimiento académico a nivel global. Los resultados de PISA 2018 indican que los países que han logrado integrar efectivamente la evaluación formativa en sus sistemas educativos tienden a obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas (OCDE, 2019). Sin embargo, el informe también señala que la mayoría de los países participantes aún luchan por encontrar un equilibrio entre las evaluaciones formativas y sumativas. Esta dificultad se ve exacerbada por la presión de los *rankings* internacionales y las políticas educativas que priorizan los resultados medibles a corto plazo. Como consecuencia, muchos estudiantes no desarrollan habilidades críticas de autoevaluación y autorregulación, fundamentales para el aprendizaje a lo largo de la vida.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha destacado la importancia de la evaluación formativa en el contexto de la desigualdad educativa en la región. Un informe reciente de la Bárcena (2021) subraya cómo la falta de prácticas evaluativas formativas efectivas contribuye a perpetuar las brechas educativas existentes. En sistemas educativos donde predominan las evaluaciones sumativas y estandarizadas, los estudiantes de entornos desfavorecidos tienen menos oportunidades de recibir retroalimentación constructiva y apoyo personalizado. Esta situación agrava las desigualdades socioeconómicas al no proporcionar a todos los estudiantes las herramientas necesarias para mejorar su aprendizaje. La CEPAL enfatiza la necesidad de políticas educativas que promuevan la adopción generalizada de la evaluación formativa como medio para fomentar la equidad y la calidad educativa en la región.

Un estudio internacional llevado a cabo por Wiliam (2011) revela la complejidad de cambiar las culturas evaluativas arraigadas en los sistemas educativos. A través de un análisis comparativo de prácticas evaluativas en diversos países, Wiliam (2011) identifica patrones comunes de resistencia al cambio entre los docentes y las instituciones educativas. Estos patrones incluyen la falta de tiempo para implementar prácticas formativas, la presión por cubrir el currículo, y la dificultad para alinear la evaluación formativa con los sistemas de calificación existentes. El estudio subraya la necesidad de un enfoque sistémico para la implementación de la evaluación formativa, que aborde no solo las prácticas individuales de los docentes, sino también las políticas institucionales y nacionales que influyen en la evaluación. Este análisis proporciona una base sólida para comprender los desafíos globales en la adopción de la evaluación formativa y señala la dirección hacia posibles soluciones que puedan adaptarse a diferentes contextos culturales y educativos.

La contextualización internacional del problema de la evaluación formativa revela una serie de desafíos comunes que trascienden fronteras geográficas y culturales. Desde la falta de formación docente hasta la resistencia institucional al cambio, pasando por las presiones de los sistemas de rendición de cuentas, la implementación efectiva de la evaluación formativa se enfrenta a obstáculos significativos a nivel global. Esta perspectiva internacional sienta las bases para un análisis más detallado de cómo estos desafíos se manifiestan en contextos nacionales específicos, lo que nos lleva a examinar la situación de la evaluación formativa en el ámbito nacional.

En Colombia, la implementación de la evaluación formativa enfrenta desafíos significativos, como lo evidencia un estudio reciente del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Según el MEN (2020), existe una brecha considerable entre las políticas educativas que promueven la evaluación formativa y las prácticas reales en las aulas colombianas. Esta disparidad se manifiesta en la persistencia de métodos evaluativos tradicionales que priorizan la calificación sobre el aprendizaje. A pesar de los esfuerzos por promover una cultura de evaluación formativa a través de programas de capacitación docente y reformas curriculares, muchas instituciones educativas continúan enfocándose en evaluaciones sumativas y estandarizadas. Esta situación limita las oportunidades de proporcionar retroalimentación oportuna y significativa a los estudiantes, obstaculizando así su progreso y desarrollo integral en el contexto educativo colombiano.

La problemática de la evaluación formativa en Colombia se ve agravada por la falta de formación específica de los docentes en este ámbito. Un estudio realizado por Gómez y Valdés (2019) revela que una gran proporción de docentes colombianos carece de las competencias necesarias para implementar estrategias de evaluación formativa efectivas. Esta deficiencia en la formación se traduce en prácticas evaluativas que, aunque se etiquetan como formativas, a menudo no cumplen con los principios fundamentales de este enfoque. Los autores señalan que muchos docentes confunden la evaluación formativa con la aplicación frecuente de pruebas, sin proporcionar la retroalimentación constructiva necesaria para mejorar el aprendizaje. Como consecuencia, los estudiantes no desarrollan habilidades de autorregulación y metacognición, fundamentales para el aprendizaje autónomo y continuo.

La tensión entre las demandas de rendición de cuentas y la implementación de la evaluación formativa representa otro obstáculo significativo en el contexto colombiano. Según un análisis de Ramírez (2021), las presiones ejercidas por las pruebas estandarizadas nacionales, como las Pruebas Saber, influyen negativamente en las prácticas evaluativas en el aula. Los docentes se ven obligados a priorizar la preparación para estas pruebas, relegando a un segundo plano las estrategias de evaluación formativa que podrían mejorar el aprendizaje a largo plazo. Esta situación crea un círculo vicioso donde la enseñanza se enfoca en el "entrenamiento para la prueba" en lugar de desarrollar competencias y habilidades más amplias. Como resultado, los estudiantes colombianos pueden obtener mejores puntajes en pruebas estandarizadas, pero carecen de las habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

La inequidad en el acceso a prácticas de evaluación formativa efectivas es otro aspecto preocupante de la problemática en Colombia. Un estudio de Martínez y López (2022) destaca cómo las disparidades socioeconómicas se reflejan en las prácticas evaluativas a lo largo del país. Las escuelas en zonas urbanas y de mayores recursos tienden a implementar estrategias de evaluación formativa más sofisticadas, mientras que las instituciones en áreas rurales o de bajos recursos a menudo carecen de los recursos y la formación necesarios para hacerlo. Esta brecha en las prácticas evaluativas exacerba las desigualdades educativas existentes, ya que los estudiantes de entornos desfavorecidos tienen menos oportunidades de beneficiarse de la retroalimentación constructiva y el apoyo personalizado que ofrece la evaluación formativa. Los autores

argumentan que esta situación perpetúa ciclos de desventaja educativa y limita la movilidad social en Colombia.

La resistencia al cambio en las culturas evaluativas institucionales representa un obstáculo adicional para la implementación efectiva de la evaluación formativa en Colombia. Un estudio longitudinal realizado por Ortiz (2023) en varias instituciones educativas colombianas revela patrones arraigados de prácticas evaluativas que son difíciles de modificar. El autor identifica factores como la inercia institucional, la falta de liderazgo pedagógico y la resistencia de algunos docentes a modificar sus métodos de evaluación como barreras significativas para el cambio. Además, Ortiz señala que muchas instituciones carecen de sistemas de apoyo y seguimiento que permitan a los docentes experimentar con nuevas formas de evaluación sin temor a repercusiones negativas. Esta resistencia institucional no solo dificulta la adopción de prácticas de evaluación formativa, sino que también desalienta la innovación pedagógica en general, limitando así el potencial de mejora del sistema educativo colombiano.

La contextualización nacional del problema de la evaluación formativa en Colombia revela una serie de desafíos interconectados que abarcan desde la formación docente hasta las políticas educativas y las culturas institucionales. Estos obstáculos no solo afectan la calidad de la educación a nivel individual, sino que también tienen implicaciones más amplias para el desarrollo social y económico del país. Para abordar esta problemática de manera efectiva, es necesario examinar cómo estos desafíos se manifiestan en contextos educativos específicos, lo que nos lleva a considerar la situación de la evaluación formativa en el ámbito local e institucional.

En el departamento de La Guajira, la implementación de la evaluación formativa enfrenta desafíos únicos que reflejan las complejidades socioculturales y educativas de la región. Un estudio realizado por Mejía y Rodríguez (2019) en varias instituciones educativas guajiras revela una brecha significativa entre las políticas educativas nacionales que promueven la evaluación formativa y las prácticas reales en las aulas locales. Los autores identificaron que la mayoría de los docentes en La Guajira continúan utilizando métodos de evaluación tradicionales, centrados principalmente en exámenes escritos y calificaciones numéricas, sin proporcionar retroalimentación constructiva ni oportunidades para el autorreflexión de los estudiantes (Mejía y Rodríguez, 2019). Esta persistencia de prácticas evaluativas obsoletas se atribuye en gran medida a la falta de capacitación específica en evaluación formativa y a la resistencia al cambio arraigada

en muchas instituciones educativas de la región. Como consecuencia, los estudiantes guajiros tienen pocas oportunidades de recibir retroalimentación constructiva y de desarrollar habilidades de autoevaluación, elementos cruciales para mejorar su aprendizaje y autonomía académica.

La diversidad cultural y lingüística de La Guajira plantea retos adicionales para la implementación efectiva de la evaluación formativa. Según una investigación desarrollada por Iguarán (2021) en comunidades wayuu, las prácticas de evaluación predominantes en las escuelas locales a menudo entran en conflicto con las formas tradicionales de aprendizaje y evaluación de la cultura wayuu. El estudio destaca que los métodos de evaluación estandarizados, basados en modelos occidentales, no logran capturar adecuadamente los conocimientos y habilidades valorados en la cultura wayuu, lo que resulta en una desconexión significativa entre el proceso educativo formal y las prácticas culturales locales (Iguarán, 2021). Esta desconexión cultural no solo afecta el rendimiento académico de los estudiantes indígenas, sino que también contribuye a la pérdida de saberes tradicionales y a la desvalorización de la identidad cultural. Iguarán argumenta que la falta de una evaluación formativa culturalmente sensible perpetúa las desigualdades educativas y limita las oportunidades de aprendizaje significativo para los estudiantes wayuu.

Las condiciones socioeconómicas y geográficas de La Guajira también impactan significativamente en la implementación de prácticas de evaluación formativa. Un análisis realizado por Pinto y Ramos (2020) en escuelas rurales del departamento revela que la escasez de recursos educativos, la falta de conectividad y las largas distancias entre comunidades dificultan la adopción de estrategias de evaluación innovadoras. Los autores observaron que "muchos docentes en áreas remotas carecen de acceso a materiales actualizados sobre evaluación formativa y tienen pocas oportunidades de participar en programas de desarrollo profesional, lo que resulta en una dependencia excesiva de métodos de evaluación tradicionales y estandarizados (Pinto y Ramos, 2020). Esta situación se traduce en prácticas evaluativas que no se adaptan a las necesidades específicas de los estudiantes en contextos rurales, perpetuando un ciclo de desventaja educativa que afecta desproporcionadamente a las comunidades más vulnerables de La Guajira.

La tensión entre las demandas de rendición de cuentas y la implementación de la evaluación formativa se manifiesta de manera particularmente aguda en el contexto educativo de La Guajira. Un estudio longitudinal conducido por Daza (2022) en varias instituciones educativas

del departamento evidencia cómo la presión por mejorar los resultados en pruebas estandarizadas como las Pruebas Saber ha llevado a muchas escuelas a priorizar la preparación para estos exámenes por encima de prácticas de evaluación más holísticas y formativas. Daza (2022) argumenta que esta orientación hacia los resultados medibles a corto plazo ha resultado en una 'cultura de la prueba' que sacrifica el aprendizaje profundo y el desarrollo de habilidades críticas, dejando poco espacio para la implementación efectiva de estrategias de evaluación formativa. Los docentes entrevistados en el estudio expresaron frustración por la falta de tiempo y recursos para implementar estrategias de evaluación formativa efectivas, sintiendo que están atrapados entre las expectativas de mejora de resultados y su deseo de proporcionar una educación más significativa y personalizada a sus estudiantes.

La contextualización local del problema de la evaluación formativa en La Guajira revela una compleja intersección de desafíos culturales, socioeconómicos y pedagógicos. Estos obstáculos no solo afectan la calidad de la educación a nivel individual, sino que también tienen implicaciones más amplias para el desarrollo social y económico de la región. Para abordar esta problemática de manera efectiva, es crucial examinar cómo estos desafíos se manifiestan en contextos educativos específicos, lo que nos lleva a considerar la situación de la evaluación formativa en el ámbito institucional, particularmente en la Institución Educativa San Rafael de Albania, donde se centrará el siguiente análisis.

En tal sentido el diseño de modelos de evaluación del aprendizaje se centra como tema exclusivo de organismos gubernamentales, ya que en las escuelas los docentes y directivos no presentan propuestas innovadoras y creativas de evaluación del aprendizaje, que cambien y dinamicen el contexto cultural tradicional de evaluar mediante la evaluación formativa (Cruzado, 2022a), en Colombia se diseñan en función del decreto de evaluación de los aprendizajes 1290 el cual define el (SIEE) Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, partiendo de ser una tarea que requiere reflexión, estudio, análisis, negociaciones y acuerdos entre todos los integrantes de la comunidad educativa como una acción colectiva MEN (2022), sin embargo el mismo decreto 1290 direcciona el alcance de cuatro desempeños: superior, alto, básico, bajo (reprueba) que se corresponde a escalas, nominales, numéricas, colores entre otras representaciones que miden los aprendizajes, entendiendo que su esfuerzo formativo al final se reduce en la práctica a una calificación. Así mismo, atendiendo al contexto político relacionado con la evaluación formativa en las prácticas académicas del docente en la Institución Educativa

San Rafael de Albania, es necesario destacar que el Ministerio Educación nacional de Colombia (2009), MEN, propuso las líneas de calidad educativa sobre evaluación formativa, en la cual se realimenta y fortalece el proceso de enseñanza y aprendizaje desde parámetros y criterios definidos al interior del establecimiento educativo con el propósito de que usen pedagógicamente las evaluaciones de los estudiantes y definan acciones para mejorar aprendizajes MEN (2018), un importante número de docentes enfatizan en implementación de estrategias la evaluación sumativa, ocupándose prioritariamente del registro sistematizado de evidencias de aprendizaje representadas en una medición, restando importancia al análisis comparativo para retroalimentar aprendizajes y analizar el diseño de planes de mejoramiento, con carencias técnico pedagógicas para su instrumentación, vale aclarar que esta postura evaluativa podría estar sujeta a la necesidad de responder positivamente al índice sintético de calidad (ISCE) que se encarga de medir la calidad educativa en cada establecimiento educativo.

Consecuentemente con los aspectos mencionados anteriormente, es importante destacar la manera como se viene desarrollado los procesos de la evaluación en el ámbito de la educación básica primaria en la Institución Educativa San Rafael de Albania, se perciben prácticas evaluativas enmarcadas en la forma tradicional de evaluar, donde el objetivo fundamental es medir el grado de apropiación de los estudiantes frente a un determinado aprendizaje implementando, como exámenes escritos u orales, talleres de trabajo, entre otros instrumentos conducentes a determinar si aprobó o no una determinada asignatura. Esta situación posiblemente se origina por desconocimiento del docente respecto a estrategias evaluativas de carácter formativo que se direccionan en conocer las necesidades de los estudiantes, los determinantes que explican sus situaciones académicas, posibilita espacios para la reflexión y el diálogo con el estudiante. Al obviar las pautas necesarias para la conducción de una evaluación reflexiva es posible seguir en la dinámica de obtener los mismos resultados y las mismas respuestas una educación por su escasa acción innovadora y las limitadas oportunidades para los alumnos.

No obstante, desde esta perspectiva la evaluación realizada por el docente se limita a dar resultados sin detenerse a reflexionar las razones y las dimisiones por la cuales estos fueron motivados UNIBAR (2018), las acciones evaluativas están proyectadas para responder eficientemente al cumplimiento de los logros trazados que se evidencia en la valoraciones realizadas a los trabajos desarrollados por los estudiantes y certificar los aprendizajes, desde luego que es un punto importante pero visto desde la posibilidad de comprender y leer

asertivamente las situaciones no se alcanzan a proyectar la evaluación en este sentido, desaprovechando oportunidades para interpretar las realidades desde un contexto integral, es un escenario que no se debe desperdiciar y se debe poner al servicio de la educación de los estudiantes.

La pandemia del coronavirus significó un desafío pedagógico y sobre todo evaluativo para los maestros, estudiantes y padres de familia quienes no estaban preparados para enseñar a través de métodos no presenciales y debieron realizar ajustes a sus estrategias de enseñanza y a sus estrategias de evaluación, Banco de la República de Colombia (2022). Este escenario además de complicado resultó dinámico, los maestros reinventaron sus prácticas evaluativas dando participación a los alumnos y a los padres de familia quienes fueron actores principales en esta vivencia, fue una muestra de que es posible cambiar y reinventar el ejercicio pedagógico evaluativo desde la naturaleza formativa e integral, en el caso de la pandemia permitió atender las emociones, ayudo a sanar corazones, devolver esperanzas, comprender y reflexionar lo que acontecía en el complejo escenario de la escuela de la pandemia, que según el Banco de la República disminuyó el índice sintético de calidad pero se logró sostener a los estudiantes y motivarlos a continuar.

Dadas estas circunstancias, los docentes la Institución Educativa San Rafael de Albania implementaron naturalmente sus prácticas evaluativas en las actividades académicas, asumieron el reto de dar una visión a la evaluación que se desprendiera de la instrumentalización y certificación que a su vez respondiera a la realidad que vivía en ese momento y que para todos era novedosa, algunos tuvieron algunos acercamientos, otros no alcanzaron a comprender la verdadera misión de la evaluación vista como una forma de analizar los determinantes que condicionan los aprendizajes de los estudiantes y aprovecharlos para mejorar, de acuerdo con algunas interpretaciones de ellos mismos, otros siguieron exigiendo a cabalidad con los reportes de notas, divagando en algunas acciones pedagógicas para las cuales no estaban preparadas teórica y prácticamente.

En atención a lo emitido, refiere Morey (2017) que en los intentos de transformar sus prácticas evaluativas, los docentes hicieron del modelo de evaluación una práctica educativa que al final después de intentar adaptarlas a las circunstancias terminaron en medir, cuantificar, sobre todo aprobar o desaprobar los aprendizajes de los estudiantes en un periodo académico y por supuesto lo relativo a todo el año lectivo, lo cual dejó en evidencia el desconocimiento o falta de

interpretación práctica sobre los fundamentos y principios de la evaluación formativa, además de lo complicado que resultaba su implementación para ese momento. De allí que se plantee como problemática, que el docente no siempre se detenga a pensar en las posibles interpretaciones para cada estudiante, dando tratamiento homogéneo a las situaciones de estudio y valorando la consecución del logro educativo, desestimando los rasgos afectivos, cognitivos y fisiológicos para fortalecer las reflexiones y toma de decisiones integralmente.

Cabe señalar que este tipo de dificultades en la Institución Educativa San Rafael de Albania departamento de la Guajira Colombia, es una práctica recurrente. Así las cosas y, por observación directa; en el citado ente escolar se aprecia una interpretación conceptual de la evaluación como un instrumento para el fortalecimiento del aprendizaje para medir la suficiencia e insuficiencia en el nivel de apropiación de logro académico y comportamentales como, la aprobación de exámenes (escritos y orales), la realización de exposiciones, la participación activa en alumnado en clase o asistencia puntual. En atención con lo expresado, las prácticas evaluativas desarrolladas por gran parte de los docentes enfatizan una evaluación basada en la enseñanza tradicional, limitando la posibilidad de una formación integral, quizás por aparente desconocimiento o falta de interpretación práctica del docente, centrándose simplemente en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación por ser procesos conocidos, que incluso, la mayoría de las veces se aplican de forma inadecuada, perdiendo su valor formativo y reflexivo que aporta insumos de los determinantes que inciden en los aprendizajes de los estudiantes y a la final resultan siendo agregados al cúmulo de notas promediadas para definir la acreditación final.

El comportamiento y la convivencia escolar de los estudiantes o cualquier otra actividad escolar dispuesta por el profesor, se reducen a una nota cuantitativa alejada de cualquier intento de reflexión del proceso educativo, así mismo los docentes evalúan a sus estudiantes de acuerdo al Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), el cual es formulado por las instituciones educativas, respondiendo a los lineamientos del decreto de evaluación 1290, donde se formulan criterios de evaluación en cada área, para establecer los niveles de desempeño donde se mide el aprendizaje del estudiante por medio de una valoración numérica y juicio descriptivo de su desempeño determinando si aprueba o no un curso o una materia.

Las prácticas evaluativas se perfilan para dar una calificación del estudiante, no indican su estado original, esencia y naturaleza, obviando el maestro el valor de éstos como indicadores de diagnóstico, para establecer posibles elementos generadores de resultados, por lo cual la

evaluación vista de esta forma se encamina a medir sólo los niveles de aprensión de contenidos. En relación a las circunstancias planteadas se hace conveniente emprender un análisis que permita interpretar y comprender las prácticas evaluativas de los maestros, la forma como están pensadas y proyectadas para comprender su naturaleza y tener elementos reales para establecer puntos de partidas para su transformación y que posibiliten mejoras en los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, es necesario partir de conceptos y referentes teóricos sobre “evaluación, percepciones, principios, características y estrategias de la evaluación formativa” que orienten las líneas de estudio de tal manera que las reflexiones se hagan desde las estructuras cognitivas y se realicen los análisis y las respectivas interpretaciones epistemológicas y pragmáticas de las prácticas evaluativas de los maestros de la institución educativa San Rafal de Albania.

1.2.2 Definición del problema

El conocimiento actual sobre la problemática de la evaluación formativa revela una persistente brecha entre la teoría y la práctica en el ámbito educativo. Black et al., (2009) señalan que "a pesar de la evidencia sustancial sobre los beneficios de la evaluación formativa, su implementación efectiva en las aulas sigue siendo un desafío significativo, con muchos docentes luchando por integrar estas prácticas en su enseñanza diaria" (p. 8). Esta observación pone de manifiesto una realidad preocupante: el reconocimiento teórico de la importancia de la evaluación formativa no se traduce automáticamente en cambios en las prácticas pedagógicas. Los obstáculos para la implementación efectiva son múltiples y complejos, incluyendo la falta de formación adecuada para los docentes, la resistencia al cambio en las culturas escolares, y la presión por cumplir con estándares de evaluación sumativa. Además, muchos sistemas educativos continúan priorizando los resultados medibles a corto plazo sobre el desarrollo de habilidades de aprendizaje a largo plazo, lo que dificulta la adopción de enfoques más formativos. Esta situación plantea interrogantes sobre cómo superar la inercia institucional y proporcionar a los docentes las herramientas y el apoyo necesarios para implementar prácticas de evaluación formativa de manera consistente y efectiva.

La comprensión actual del problema también destaca la tensión entre la evaluación formativa y las demandas de rendición de cuentas en los sistemas educativos. Heritage (2021) argumenta que "la presión por mejorar los resultados en pruebas estandarizadas a menudo

conduce a prácticas de enseñanza y evaluación que priorizan la preparación para exámenes sobre el aprendizaje profundo y significativo" (p. 15). Esta observación subraya un conflicto fundamental en muchos sistemas educativos: la evaluación formativa, que busca apoyar el aprendizaje en curso, a menudo se ve eclipsada por la necesidad de producir resultados cuantificables para satisfacer las demandas externas. Como consecuencia, muchos docentes se encuentran atrapados entre su deseo de implementar prácticas de evaluación formativa y la presión por preparar a los estudiantes para pruebas estandarizadas. Este dilema no solo afecta las prácticas de enseñanza, sino que también influye en la percepción de los estudiantes sobre el propósito de la evaluación, reforzando la idea de que el objetivo principal es obtener buenas calificaciones en lugar de desarrollar habilidades de aprendizaje a lo largo de la vida. La resolución de esta tensión requiere un replanteamiento fundamental de cómo se mide y valora el éxito educativo a nivel institucional y sistémico.

Otro aspecto crucial del conocimiento actual sobre el problema de la evaluación formativa se refiere a la falta de habilidades y conocimientos específicos entre los docentes para implementar estas prácticas de manera efectiva. Wiliam (2011) destaca que muchos docentes carecen de la comprensión profunda y las habilidades prácticas necesarias para implementar estrategias de evaluación formativa de manera consistente y efectiva en sus aulas. Esta observación revela una debilidad significativa en los programas de formación docente, tanto inicial como continua. La evaluación formativa requiere un conjunto de habilidades y conocimientos específicos que van más allá de la simple aplicación de técnicas de evaluación. Incluye la capacidad de proporcionar retroalimentación efectiva, involucrar a los estudiantes en la autoevaluación y la evaluación entre pares, y usar la información recopilada para ajustar la enseñanza en tiempo real. Sin embargo, muchos docentes no han recibido formación adecuada en estos aspectos, lo que resulta en una implementación superficial o inconsistente de la evaluación formativa. Además, la falta de oportunidades para la práctica reflexiva y el desarrollo profesional continuo en este ámbito limita la capacidad de los docentes para mejorar y refinar sus habilidades de evaluación formativa a lo largo del tiempo. Esta brecha en la formación docente plantea desafíos significativos para la adopción generalizada de prácticas de evaluación formativa efectivas.

El conocimiento actual sobre la problemática de la evaluación formativa también aborda las dificultades específicas que surgen en contextos educativos diversos y multiculturales.

Shepard (2000) argumenta que los enfoques tradicionales de evaluación a menudo no logran capturar las formas únicas de conocimiento y las habilidades valoradas en diferentes culturas, lo que puede resultar en la marginación de ciertos grupos de estudiantes. Esta observación destaca un desafío crítico en la implementación de la evaluación formativa: la necesidad de adaptar las prácticas evaluativas para que sean culturalmente sensibles y relevantes. En muchos sistemas educativos, las prácticas de evaluación están basadas en modelos culturales dominantes que pueden no reflejar las experiencias y formas de conocimiento de estudiantes de diversos orígenes culturales y lingüísticos. Como resultado, estos estudiantes pueden enfrentarse a barreras adicionales para demostrar su aprendizaje y beneficiarse plenamente de las prácticas de evaluación formativa. Además, la falta de reconocimiento de las formas de conocimiento y expresión culturalmente específicas puede llevar a interpretaciones erróneas del progreso y las necesidades de aprendizaje de estos estudiantes. Este aspecto del problema subraya la importancia de desarrollar enfoques de evaluación formativa que sean flexibles, inclusivos y capaces de reconocer y valorar la diversidad en las formas de aprendizaje y expresión.

El conocimiento actual sobre la problemática de la evaluación formativa revela un panorama complejo de desafíos interconectados que abarcan desde las prácticas individuales de los docentes hasta las políticas y culturas institucionales. La brecha persistente entre la teoría y la práctica, la tensión con las demandas de rendición de cuentas, la falta de formación docente adecuada, y los desafíos de la diversidad cultural son aspectos críticos que requieren atención. Estos problemas no solo afectan la calidad de la educación a nivel individual, sino que también tienen implicaciones más amplias para la equidad educativa y el desarrollo de habilidades esenciales para el siglo XXI. Para abordar estos desafíos de manera efectiva, es necesario examinar cómo se manifiestan en contextos educativos específicos, lo que nos lleva a considerar la situación de la evaluación formativa en el ámbito local e institucional, particularmente en el contexto de La Guajira y la Institución Educativa San Rafael de Albania.

El problema central de la evaluación formativa radica en la brecha persistente entre su reconocimiento teórico y su implementación práctica efectiva en las aulas. Wiliam (2011) señala que "a pesar de décadas de investigación que demuestran los beneficios de la evaluación formativa, su adopción generalizada y consistente en las prácticas educativas cotidianas sigue siendo un desafío significativo" (p. 3). Esta observación pone de manifiesto una realidad preocupante: el conocimiento sobre la importancia de la evaluación formativa no se traduce

automáticamente en cambios sustanciales en las prácticas pedagógicas. Los obstáculos para su implementación son múltiples y complejos, abarcando desde la falta de formación adecuada para los docentes hasta la resistencia institucional al cambio. Muchos sistemas educativos continúan priorizando los resultados medibles a corto plazo sobre el desarrollo de habilidades de aprendizaje a largo plazo, lo que dificulta la adopción de enfoques más formativos. Esta situación se ve agravada por la presión de las pruebas estandarizadas y los sistemas de rendición de cuentas, que a menudo entran en conflicto con los principios de la evaluación formativa. Como resultado, los estudiantes se ven privados de oportunidades valiosas para recibir retroalimentación constructiva y desarrollar habilidades de autorregulación, elementos cruciales para el aprendizaje efectivo y duradero.

La evidencia empírica del problema se manifiesta en diversos estudios que han documentado la discrepancia entre las creencias de los docentes sobre la evaluación formativa y sus prácticas reales en el aula. Yan y Cheng (2015) encontraron que "aunque los docentes generalmente expresan actitudes positivas hacia la evaluación formativa, sus prácticas evaluativas cotidianas a menudo se alinean más con enfoques sumativos tradicionales" (p. 138). Esta discrepancia revela una desconexión fundamental entre la comprensión teórica de la evaluación formativa y su aplicación práctica. Los docentes se encuentran atrapados entre su deseo de implementar prácticas de evaluación más formativas y las limitaciones impuestas por las estructuras educativas existentes, incluyendo la falta de tiempo, recursos y apoyo institucional. Además, la presión por cubrir el contenido curricular y preparar a los estudiantes para exámenes estandarizados a menudo lleva a los docentes a relegar la evaluación formativa a un segundo plano. Esta situación resulta en una implementación superficial o inconsistente de las estrategias de evaluación formativa, lo que limita significativamente su impacto potencial en el aprendizaje de los estudiantes.

Otro aspecto crítico del problema es la falta de adaptación de las prácticas de evaluación formativa a contextos educativos diversos y multiculturales. Klenowski (2014) argumenta que las prácticas de evaluación formativa a menudo no logran abordar adecuadamente las necesidades y formas de conocimiento de estudiantes de diversos orígenes culturales y lingüísticos, lo que puede resultar en la marginación de ciertos grupos. Esta observación destaca una deficiencia significativa en la implementación actual de la evaluación formativa: la falta de sensibilidad cultural y contextual en las prácticas evaluativas. En muchos sistemas educativos, las estrategias

de evaluación formativa se basan en modelos culturales dominantes que pueden no reflejar las experiencias y formas de expresión de estudiantes de diversos orígenes. Como resultado, estos estudiantes pueden enfrentarse a barreras adicionales para demostrar su aprendizaje y beneficiarse plenamente de las prácticas de evaluación formativa. La falta de reconocimiento de las formas de conocimiento y expresión culturalmente específicas puede llevar a interpretaciones erróneas del progreso y las necesidades de aprendizaje de estos estudiantes, perpetuando así las desigualdades educativas existentes.

La tensión entre la evaluación formativa y las demandas de rendición de cuentas representa otro aspecto fundamental del problema. Shepard et al. (2018) señalan que la presión por mejorar los resultados en pruebas estandarizadas a menudo conduce a prácticas de enseñanza y evaluación que priorizan la preparación para exámenes sobre el aprendizaje profundo y significativo. Esta observación subraya un conflicto inherente en muchos sistemas educativos contemporáneos: la evaluación formativa, que busca apoyar el aprendizaje en curso, a menudo se ve eclipsada por la necesidad de producir resultados cuantificables para satisfacer las demandas externas. Como consecuencia, muchas escuelas y docentes se ven obligados a adoptar un enfoque de "enseñanza para la prueba", que limita las oportunidades para implementar prácticas de evaluación formativa más auténticas y significativas. Este énfasis en los resultados medibles a corto plazo no solo afecta las prácticas de enseñanza, sino que también influye en la percepción de los estudiantes sobre el propósito de la educación y la evaluación, reforzando la idea de que el objetivo principal es obtener buenas calificaciones en lugar de desarrollar habilidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

El problema de la evaluación formativa se extiende también a la falta de herramientas y estrategias adecuadas para su implementación efectiva en diversos contextos educativos. Heritage (2021) destaca que muchos docentes carecen de los recursos y el conocimiento práctico necesarios para implementar estrategias de evaluación formativa de manera efectiva y consistente en sus aulas. Esta observación revela una brecha significativa en los recursos y la formación disponibles para los docentes. La evaluación formativa requiere un conjunto de habilidades y conocimientos específicos que van más allá de la simple aplicación de técnicas de evaluación. Incluye la capacidad de proporcionar retroalimentación efectiva, involucrar a los estudiantes en la autoevaluación y la evaluación entre pares, y usar la información recopilada para ajustar la enseñanza en tiempo real. Sin embargo, muchos docentes no han recibido formación adecuada en

estos aspectos, lo que resulta en una implementación superficial o inconsistente de la evaluación formativa. Además, la falta de herramientas prácticas y recursos adaptados a diferentes contextos educativos limita la capacidad de los docentes para implementar estas prácticas de manera efectiva en sus aulas específicas.

La definición del problema de la evaluación formativa revela una compleja interacción de desafíos que abarcan desde las prácticas individuales de los docentes hasta las políticas y culturas institucionales. La brecha entre la teoría y la práctica, la tensión con las demandas de rendición de cuentas, la falta de adaptación a contextos diversos, y la escasez de recursos y formación adecuados son aspectos críticos que requieren atención urgente. Estos problemas no solo afectan la calidad de la educación a nivel individual, sino que también tienen implicaciones más amplias para la equidad educativa y el desarrollo de habilidades esenciales para el siglo XXI. Para abordar estos desafíos de manera efectiva, es necesario examinar cómo se manifiestan en contextos educativos específicos, lo que nos lleva a considerar la justificación de la investigación y su relevancia para abordar esta problemática en el ámbito local e institucional.

El problema central de esta investigación radica en las prácticas evaluativas tradicionales que predominan en la Institución Educativa San Rafael de Albania, Colombia, las cuales no están alineadas con los principios de la evaluación formativa. Estas prácticas se caracterizan por enfocarse principalmente en la medición y calificación de conocimientos, dejando de lado aspectos fundamentales del proceso de aprendizaje. Como señala Cappelletti (2004), la evaluación en muchas instituciones educativas sigue anclada en modelos tradicionales que priorizan la memorización y reproducción de contenidos, en detrimento del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo. En el caso específico de la I.E. San Rafael, se ha observado que los docentes tienden a utilizar exámenes escritos y orales como principal método evaluativo, sin considerar otras estrategias más comprensivas que permitan valorar el progreso integral de los estudiantes.

Esta situación genera diversas problemáticas en el proceso educativo. Por un lado, los estudiantes se enfocan en obtener buenas calificaciones más que en lograr aprendizajes significativos y duraderos. Asimismo, no se fomenta adecuadamente la autonomía y autorregulación del aprendizaje, habilidades fundamentales para el desarrollo académico y personal de los alumnos. Según Álvarez Méndez (2018), cuando la evaluación se reduce a un proceso de medición, pierde su potencial formativo y se convierte en un mero instrumento de

control. Adicionalmente, las prácticas evaluativas actuales no permiten una retroalimentación oportuna y efectiva que oriente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Como plantea Ruiz (2021), la retroalimentación es un elemento clave de la evaluación formativa, ya que proporciona información valiosa para que los alumnos identifiquen sus fortalezas y áreas de mejora. Sin embargo, en la I.E. San Rafael, la retroalimentación suele limitarse a la entrega de calificaciones numéricas, sin un análisis profundo de los logros y dificultades de cada estudiante.

Otro aspecto problemático es la falta de diversificación en los instrumentos y estrategias de evaluación. Los docentes tienden a utilizar un número limitado de herramientas evaluativas, lo que impide obtener una visión holística del desempeño y progreso de los estudiantes. Como señala Mendiola (2020), es fundamental emplear una variedad de técnicas e instrumentos que permitan valorar diferentes dimensiones del aprendizaje y atender a la diversidad del alumnado. La ausencia de una cultura de evaluación formativa en la institución también se refleja en la escasa participación de los estudiantes en su propio proceso evaluativo. Según Popham (2018), involucrar a los alumnos en la evaluación mediante estrategias como la autoevaluación y la coevaluación es esencial para desarrollar su capacidad de reflexión y autorregulación. Sin embargo, en la I.E. San Rafael, estas prácticas son poco frecuentes o se implementan de manera superficial.

Este panorama evidencia la necesidad de transformar las prácticas evaluativas en la institución, transitando hacia un enfoque más formativo que promueva el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes. En el siguiente apartado, se profundizará en la contextualización de esta problemática, considerando los factores históricos, sociales y culturales que han influido en la persistencia de modelos evaluativos tradicionales en el sistema educativo colombiano.

1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación):

En el contexto educativo colombiano, la evaluación formativa se ha posicionado como una herramienta clave para dinamizar procesos de enseñanza-aprendizaje más reflexivos, adaptativos y centrados en el estudiante. Sin embargo, su implementación efectiva sigue enfrentando desafíos sustanciales, especialmente en entornos rurales como el de la Institución Educativa San Rafael de Albania, La Guajira. Las prácticas evaluativas continúan influenciadas por modelos tradicionales, donde predomina la calificación sobre la retroalimentación

pedagógica, limitando el potencial formativo de la evaluación. Según Bolívar (2021), los docentes enfrentan tensiones entre las exigencias normativas, la cultura escolar heredada y su formación profesional, lo que condiciona la forma en que conciben y aplican la evaluación. Por su parte, Andrade y Heritage (2020) subrayan la necesidad de comprender las percepciones y experiencias docentes para lograr una transformación profunda en sus prácticas. En este sentido, resulta fundamental explorar cómo los educadores de dicha institución configuran sus estrategias evaluativas a partir de sus marcos pedagógicos y del contexto sociocultural en el que ejercen. Esto permitirá identificar las tensiones, potencialidades y resistencias que inciden en la consolidación de una cultura evaluativa formativa, con miras a favorecer procesos de mejora continua y desarrollo profesional.

1.3.1 General

¿Cuáles son las percepciones desde las experiencias y perspectivas personales de los docentes de la Institución Educativa San Rafael de Albania en el departamento de La Guajira, Colombia, respecto a la evaluación formativa, considerando las concepciones pedagógicas y los factores contextuales que determinan el uso de sus estrategias de evaluación formativa y la transformación de sus prácticas evaluativas?

1.3.2 Preguntas secundarias

- ¿Cuáles son las estrategias de evaluación formativa que emplean los docentes durante la evaluación de los estudiantes en la Institución Educativa San Rafael de Albania de Albania?
- ¿Cómo se caracterizan, desde el diálogo pedagógico, las prácticas evaluativas de los docentes en términos de mediación, autonomía y ayuda pedagógica en la Institución Educativa San Rafael de Albania?
- ¿Cuáles son los principios de evaluación formativa que, desde los testimonios y significados compartidos, orientan el proceso evaluador de los docentes con los estudiantes de la Institución Educativa San Rafael de Albania?

1.4. Justificación.

La presente investigación sobre evaluación formativa en las prácticas académicas docentes de la Institución Educativa San Rafael de Albania adquiere particular relevancia al abordar una problemática educativa crítica y poco explorada en el contexto colombiano. La persistencia de prácticas evaluativas tradicionales, centradas exclusivamente en medición y calificación, restringe significativamente el potencial formativo de la evaluación e impide el desarrollo integral de los estudiantes. Esta situación se ve agravada por la falta de estudios contextualizados que examinen cómo los docentes conceptualizan e implementan la evaluación formativa en sus prácticas cotidianas. Tomando como referencia los planteamientos de Vera (2023), quien enfatiza que la evaluación formativa constituye una herramienta pedagógica fundamental para promover aprendizajes significativos cuando se implementa de manera sistemática y reflexiva, resulta crucial comprender las percepciones y experiencias de los docentes en torno a estas prácticas. Esta comprensión permitirá identificar tanto las barreras que obstaculizan su implementación efectiva como las oportunidades para su desarrollo, contribuyendo así a la transformación gradual de la cultura evaluativa institucional. La relevancia de este estudio se magnifica al considerar el impacto potencial que una evaluación formativa bien implementada puede tener en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo integral de los estudiantes.

Esta investigación realiza contribuciones significativas al campo teórico de la evaluación educativa, particularmente en el contexto colombiano, al proporcionar una comprensión profunda de las concepciones y prácticas docentes en torno a la evaluación formativa. El estudio ilumina las complejas interacciones entre las creencias pedagógicas de los docentes, las presiones institucionales que enfrentan y las realidades específicas del aula, ofreciendo una perspectiva integral del fenómeno evaluativo. Como sugiere Mendiola (2021), la evaluación formativa debe ser analizada como un constructo multidimensional que requiere considerar tanto las perspectivas de los actores educativos como los diversos factores contextuales que influyen en su implementación. Esta investigación examina detalladamente cómo los docentes de la institución interpretan, adaptan y aplican los principios de la evaluación formativa en su práctica cotidiana, revelando las tensiones, desafíos y oportunidades que emergen en este proceso. La riqueza de este análisis radica en su capacidad para captar la complejidad de las prácticas evaluativas desde la perspectiva de quienes las implementan directamente, proporcionando así una comprensión

más matizada y contextualizada del fenómeno. Este conocimiento resulta fundamental para el desarrollo de teorías más robustas sobre evaluación educativa que consideren las particularidades del contexto latinoamericano.

El estudio también contribuye a la comprensión de los procesos de cambio y resistencia en las prácticas evaluativas docentes, un aspecto crucial para la transformación educativa. A través del análisis detallado de las experiencias y percepciones docentes, se identifican los factores que facilitan o dificultan la adopción de enfoques más formativos en la evaluación. Siguiendo el planteamiento de Anijovich (2017), la transformación de las prácticas evaluativas constituye un proceso complejo que involucra no solo aspectos técnico-pedagógicos, sino también dimensiones cognitivas, emocionales y culturales profundamente arraigadas en la práctica docente. Los hallazgos de esta investigación permiten elaborar un modelo conceptual comprehensivo que explica las dinámicas de cambio en las prácticas evaluativas, considerando la interacción entre factores individuales, institucionales y sistémicos. Este modelo proporciona un marco teórico valioso para futuras investigaciones sobre la implementación de la evaluación formativa en diversos contextos educativos, contribuyendo así al desarrollo de una comprensión más sofisticada de los procesos de transformación pedagógica. La identificación de estos factores y sus interrelaciones resulta fundamental para el diseño de estrategias más efectivas de desarrollo profesional docente y para la formulación de políticas educativas que apoyen la implementación sostenible de prácticas evaluativas formativas.

La adopción de un enfoque cualitativo en esta investigación sobre evaluación formativa ofrece una valiosa contribución metodológica al campo de la evaluación educativa. Este abordaje permite explorar en profundidad las percepciones, experiencias y prácticas de los docentes en relación con la evaluación formativa, capturando la complejidad y riqueza de los procesos evaluativos en el contexto específico de la Institución Educativa San Rafael de Albania. Según Creswell et al., (2016), Este abordaje metodológico permite explorar en profundidad las percepciones, experiencias y prácticas de los docentes en relación con la evaluación formativa, revelando matices y significados que podrían pasar desapercibidos con otros enfoques investigativos. En este sentido, el diseño metodológico cualitativo empleado en este estudio facilita la construcción de un conocimiento contextualizado y profundo sobre cómo los docentes interpretan, implementan y experimentan la evaluación formativa en su práctica cotidiana.

La utilización de técnicas cualitativas como entrevistas en profundidad y observación participante aporta una dimensión metodológica innovadora al estudio de las prácticas evaluativas. Estas herramientas permiten capturar no solo las declaraciones explícitas de los docentes sobre la evaluación formativa, sino también las prácticas implícitas y los significados subyacentes que guían su acción pedagógica. Como señala Stake (2020), La utilización de técnicas cualitativas como entrevistas en profundidad y observación participante aporta una dimensión innovadora al estudio de las prácticas evaluativas, permitiendo captar no solo las declaraciones explícitas de los docentes sino también las prácticas implícitas y los significados subyacentes que guían su acción pedagógica. Además, el análisis inductivo de los datos cualitativos posibilita la emergencia de categorías y temas no anticipados, enriqueciendo así la comprensión teórica de la evaluación formativa y abriendo nuevas líneas de indagación para futuras investigaciones en el campo.

Las implicaciones prácticas de este estudio sobre evaluación formativa son significativas y de amplio alcance para las instituciones educativas, particularmente para la Institución Educativa San Rafael de Albania y otras con contextos similares. Los hallazgos de esta investigación proporcionarán una base sólida para el diseño e implementación de programas de desarrollo profesional docente enfocados en mejorar las prácticas de evaluación formativa. Según Anijovich et al., (2017), la formación docente en evaluación formativa debe partir de un diagnóstico preciso de las concepciones y prácticas existentes, para luego diseñar intervenciones que aborden las necesidades específicas de cada contexto educativo. En este sentido, el estudio ofrecerá un mapa detallado de las percepciones, fortalezas y áreas de mejora de los docentes en relación con la evaluación formativa, permitiendo a los líderes educativos y formadores de docentes desarrollar programas de capacitación más efectivos y pertinentes.

Además, los resultados de esta investigación servirán como insumo valioso para la revisión y actualización de las políticas y prácticas institucionales relacionadas con la evaluación del aprendizaje. Las instituciones educativas podrán utilizar la información obtenida para repensar sus sistemas de evaluación, alineándolos más estrechamente con los principios de la evaluación formativa y las necesidades específicas de su comunidad educativa. Como señala Moreno (2020), la transformación de las prácticas evaluativas requiere un enfoque sistémico que involucre cambios en las políticas institucionales, la cultura escolar y las prácticas pedagógicas cotidianas. Los hallazgos de este estudio proporcionarán una base empírica para impulsar estos

cambios, ofreciendo ejemplos concretos de buenas prácticas y desafíos comunes en la implementación de la evaluación formativa.

A manera de conclusión, el primer capítulo establece los fundamentos del estudio al delimitar la problemática de la evaluación formativa desde una perspectiva histórica y contextual. A través del análisis de la evolución del concepto y sus manifestaciones en diferentes contextos, se identifica la persistente brecha entre la teoría y la práctica de la evaluación formativa como un problema central que requiere investigación sistemática. La contextualización del problema en los ámbitos internacional, nacional y local revela cómo los desafíos en la implementación de la evaluación formativa se manifiestan de manera específica en el contexto de la Institución Educativa San Rafael de Albania. Los objetivos, supuestos teóricos y justificación proporcionan un marco coherente para abordar esta problemática desde una perspectiva científica y pedagógicamente relevante.

1.5. Objeto de estudio.

El objeto de estudio de esta investigación se sitúa en la comprensión de las percepciones docentes respecto a la evaluación formativa como práctica transformadora en contextos escolares rurales. En la Institución Educativa San Rafael, ubicada en el departamento de La Guajira, los docentes priorizan frecuentemente el registro cuantitativo de calificaciones sobre el análisis formativo del aprendizaje, lo cual limita la posibilidad de realizar ajustes pedagógicos pertinentes. Esta tendencia, ampliamente documentada en la literatura contemporánea, evidencia una disonancia entre el discurso evaluativo institucional y la práctica real del aula (Hincapié & De Araujo, 2022). La valoración de la evaluación como una herramienta de acompañamiento sigue siendo una tarea pendiente, pues implica la adopción de nuevas lógicas de pensamiento y acción pedagógica que trascienden la tradición punitiva y sumativa. La investigación se orienta, entonces, a interpretar cómo los docentes significan, adoptan o resisten dichas transformaciones, a partir de sus propias trayectorias, saberes y condiciones contextuales.

Recuperar las voces de los docentes resulta esencial para comprender las dinámicas subyacentes que configuran sus prácticas evaluativas y su disposición frente a la evaluación formativa. Sandoval et al. (2022) sostienen que las estrategias de evaluación no pueden analizarse de manera aislada del entorno institucional ni de las creencias que los docentes han construido a lo largo de su formación inicial y permanente. En efecto, las decisiones evaluativas responden

tanto a marcos normativos como a convicciones personales, muchas veces arraigadas en lógicas instrumentales. Esta investigación busca develar el modo en que tales significados se expresan en las acciones cotidianas del aula, permitiendo identificar tensiones, contradicciones y posibilidades de cambio. El supuesto teórico fundamental sostiene que dichas interpretaciones constituyen una vía legítima para repensar la evaluación desde una perspectiva más humana, pedagógica y contextualizada, que dialogue con las necesidades reales de los estudiantes y los desafíos del entorno educativo.

Para lograr esta transformación, es necesario reconocer que el tránsito hacia prácticas evaluativas formativas implica un proceso de reconfiguración profesional complejo. Muñoz et al. (2022) destacan que esta transición requiere procesos de deconstrucción de concepciones tradicionales sobre la evaluación, así como el fortalecimiento de capacidades reflexivas y críticas por parte del profesorado. No se trata solo de incorporar nuevas técnicas o instrumentos, sino de resignificar el papel de la evaluación en el entramado pedagógico, lo cual exige considerar dimensiones emocionales, éticas y culturales. Ley y Espinoza (2021) enfatizan que solo desde una aproximación hermenéutica de la experiencia docente es posible captar la profundidad de estos procesos. Por ello, el presente estudio se orienta a indagar, desde una perspectiva cualitativa, las vivencias, creencias y desafíos que enfrentan los docentes de la Institución Educativa San Rafael al intentar integrar la evaluación formativa en sus prácticas diarias.

1.6. Campo de acción.

El campo de acción de esta investigación se sitúa en las prácticas evaluativas formativas desarrolladas por docentes de educación básica primaria en la Institución Educativa San Rafael, ubicada en el municipio de Albania, La Guajira. Este enfoque pretende comprender cómo los procesos de evaluación son concebidos e implementados en contextos rurales, donde convergen dinámicas culturales, institucionales y pedagógicas específicas. En esta línea, Gutiérrez y Martínez (2021) destacan que las prácticas evaluativas en territorios con condiciones de vulnerabilidad suelen estar atravesadas por modelos tradicionales de control y medición, lo cual obstaculiza el sentido formativo de la evaluación. En consecuencia, esta investigación se orienta a identificar las estrategias, técnicas y formas de mediación que los docentes emplean en la evaluación, así como los modos en que diseñan e implementan actividades de retroalimentación.

Esta delimitación permite articular la reflexión pedagógica con el análisis de experiencias reales, focalizando la atención en los significados que los educadores atribuyen a sus prácticas.

Dentro de este campo, se otorga especial relevancia a la retroalimentación pedagógica como una estrategia clave para orientar el aprendizaje desde una perspectiva dialógica y reflexiva. Diversos estudios han evidenciado que la retroalimentación efectiva no solo contribuye a mejorar el desempeño académico, sino que fortalece la relación pedagógica y promueve una mayor conciencia metacognitiva en los estudiantes (Morales & Silva, 2022). No obstante, su aplicación en entornos escolares rurales requiere del ejercicio de una autonomía profesional docente que permita adaptar las estrategias evaluativas a las condiciones reales del aula. La presente investigación indaga cómo los docentes de San Rafael gestionan esa autonomía, identificando tanto las posibilidades como las limitaciones que enfrentan en su ejercicio profesional. Este enfoque posibilita el análisis de un aspecto esencial de la evaluación formativa: la capacidad del docente para contextualizar sus decisiones evaluativas con base en las necesidades individuales y colectivas de sus estudiantes, dentro de un marco institucional frecuentemente normativo y restrictivo.

A través de esta delimitación, la investigación propone generar conocimiento útil para el mejoramiento de las prácticas evaluativas, con un énfasis en propuestas transformadoras contextualizadas. En palabras de Soto y Ramírez (2023), el desarrollo profesional docente requiere espacios de reflexión situada que reconozcan la complejidad de los contextos educativos y potencien la construcción de saberes pedagógicos propios. Por tanto, el estudio se configura como una oportunidad para visibilizar las voces de los docentes y comprender cómo sus experiencias pueden contribuir a reconfigurar una cultura de evaluación más equitativa, justa y formativa. Al centrarse en las prácticas evaluativas reales, esta investigación pretende aportar insumos relevantes para fortalecer procesos de acompañamiento institucional, promover políticas de desarrollo docente y consolidar estrategias pedagógicas que respondan a las particularidades de la educación rural en Colombia.

1.7. Objetivos.

Los objetivos de esta investigación responden a la necesidad de fortalecer las prácticas de evaluación formativa desde una perspectiva contextualizada, situada en la realidad educativa de la Institución Educativa San Rafael de Albania, La Guajira. El propósito general plantea proponer

estrategias de mejoramiento fundamentadas en las percepciones, experiencias y saberes docentes, reconociendo que estos constituyen una fuente legítima para transformar la cultura evaluativa. Esta orientación se sustenta en las contribuciones de López y Martínez (2020), quienes afirman que el conocimiento situado permite desarrollar propuestas pedagógicas pertinentes y sostenibles. A través de objetivos específicos, se busca diagnosticar las concepciones docentes, caracterizar las prácticas actuales y comprender los factores contextuales y pedagógicos que inciden en la implementación de estrategias evaluativas efectivas. Finalmente, el diseño de propuestas de mejora se concibe como un proceso dialógico que articula teoría y práctica, promoviendo el empoderamiento profesional del docente como agente de cambio. Esta línea de acción se alinea con lo propuesto por Ruiz y Landa (2023), quienes defienden la evaluación como una práctica ética, crítica y transformadora en los escenarios escolares contemporáneos.

1.7.1. Objetivo General.

Proponer estrategia de evaluación formativa que contribuya a la mejora de las prácticas académicas docentes mediante el análisis de las percepciones, experiencias y perspectivas de los docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa San Rafael, municipio de Albania, La Guajira, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.

1.7.2. Objetivos específicos.

- Diagnosticar las percepciones, experiencias y perspectivas sobre la evaluación formativa, con especial énfasis en los procesos de retroalimentación reflexiva de los docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa San Rafael, en el municipio de Albania, La Guajira, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.
- Caracterizar las prácticas académicas evaluativas actuales en términos de mediación, autonomía profesional y acompañamiento pedagógico, identificando fortalezas y áreas de mejora en la aplicación de la evaluación formativa, en los docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa San Rafael, en el municipio de Albania, La Guajira, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.

- Determinar los factores contextuales y pedagógicos que inciden en la implementación de estrategias de evaluación formativa, considerando las dinámicas socioculturales, organizacionales y didácticas que configuran el entorno educativo de la Institución Educativa San Rafael , en el municipio de Albania, La Guajira, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.
- Diseñar una estrategia de evaluación formativa centrada en procesos de retroalimentación reflexiva que responda a las necesidades identificadas en las prácticas docentes de la Institución Educativa San Rafael, en el municipio de Albania, La Guajira, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.

1.8. Hipótesis.

Las prácticas evaluativas formativas en la educación básica primaria se configuran como un espacio clave para la transformación pedagógica, especialmente cuando se orientan hacia el desarrollo integral de los estudiantes. En la Institución Educativa San Rafael, ubicada en Albania, La Guajira, se han evidenciado marcadas diferencias en la forma en que los docentes comprenden y aplican la evaluación formativa, lo que puede atribuirse a factores como la formación inicial, la experiencia profesional y la influencia del contexto sociocultural. De acuerdo con Álvarez y Morales (2020), las concepciones pedagógicas que sustentan la práctica evaluativa determinan en gran medida el enfoque adoptado por el docente, condicionando su capacidad para implementar estrategias de retroalimentación reflexiva y adaptativa. Así, algunos docentes tienden a mantener modelos tradicionales centrados en la calificación, mientras que otros buscan caminos más dialógicos y constructivistas que privilegian el acompañamiento del aprendizaje. Esta heterogeneidad plantea el desafío de identificar y comprender las motivaciones y creencias que subyacen a dichas prácticas, con el fin de avanzar hacia una cultura evaluativa más coherente con los principios de inclusión, equidad y mejora continua.

La comprensión de las prácticas evaluativas desde las voces de los docentes permite acceder a una dimensión subjetiva del proceso educativo que suele estar invisibilizada en los análisis técnicos o normativos. Según Pérez y Barragán (2021), es fundamental considerar las experiencias y significados que los docentes atribuyen a la evaluación, ya que estas construcciones simbólicas orientan sus decisiones pedagógicas cotidianas. En el caso de la

Institución Educativa San Rafael, esta perspectiva cobra especial relevancia por las condiciones geográficas, sociales y culturales que configuran su entorno, y que inciden de manera directa en la manera como se desarrolla el proceso educativo. Así, el análisis de las experiencias docentes se convierte en una vía legítima para identificar tanto las prácticas que favorecen la formación integral como aquellas que limitan la autonomía y el pensamiento crítico del estudiante. Además, este tipo de estudio permite reconocer las tensiones entre las políticas institucionales y la práctica real, ofreciendo una base empírica para el diseño de estrategias contextualizadas que respondan a las necesidades reales de la comunidad educativa.

Por ello se presenta la siguiente hipótesis:

Las prácticas de evaluación formativa en la Institución Educativa San Rafael de Albania están influenciadas por las concepciones pedagógicas individuales de los docentes, su formación profesional y factores contextuales institucionales, lo que genera variaciones en su implementación. Se plantea que, mediante un análisis sistemático de sus percepciones, experiencias y perspectivas, es posible identificar elementos comunes que permitan diseñar estrategias de evaluación formativa, que contribuye a la mejora de las prácticas académicas docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa San Rafael, municipio de Albania, La Guajira, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024

1.9. Alcance temático.

El alcance temático de esta investigación se centra en la evaluación formativa entendida desde una perspectiva sociocultural inspirada en los postulados de Vygotsky, donde la mediación pedagógica adquiere un papel central en el proceso de construcción del conocimiento. En este marco, se considera que la evaluación no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para guiar el aprendizaje y fomentar el desarrollo integral del estudiante mediante la interacción con otros y con el entorno cultural inmediato. Tal como señalan Rodríguez y Romero (2020), la evaluación formativa requiere del docente una actitud de acompañamiento continuo, centrado en la comprensión de los procesos cognitivos, afectivos y sociales del alumno. Por tanto, el estudio abordará dimensiones claves como la mediación docente, la autonomía profesional en la toma de decisiones evaluativas, y las formas de ayuda pedagógica brindadas a los estudiantes. Estas

categorías permiten articular el análisis desde una mirada holística e interpretativa, capaz de develar los sentidos que los docentes atribuyen a sus prácticas evaluativas en contextos reales de aula.

Desde una perspectiva metodológica, la investigación se inscribe en el enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico-hermenéutico, orientado a comprender las experiencias vividas por los docentes en su entorno natural. El fenómeno de estudio —la evaluación formativa en contextos escolares rurales— será explorado a través del testimonio directo de los actores educativos, en este caso, docentes de educación básica primaria. Conforme lo explican López y Torres (2019), el enfoque fenomenológico permite acceder al mundo de la vida de los sujetos, reconociendo la riqueza de sus significados y la profundidad de sus vivencias. La dimensión hermenéutica, por su parte, posibilita interpretar estos relatos desde una perspectiva crítica y contextualizada. A través de entrevistas semiestructuradas, se recopilarán narrativas que permitan caracterizar las estrategias de evaluación formativa implementadas, con especial énfasis en la retroalimentación, el diseño de actividades evaluativas, y la comprensión del aprendizaje como proceso dinámico y situado en la práctica pedagógica cotidiana.

En términos prácticos, el alcance de la investigación se limita a la elaboración de estrategias de mejoramiento para las prácticas evaluativas en la Institución Educativa San Rafael de Albania, sin aspirar a generalizaciones fuera de dicho contexto. Esta delimitación responde a la necesidad de respetar la singularidad del entorno investigado, tal como sugieren Guzmán y Hernández (2023), quienes defienden la pertinencia de generar conocimiento situado que responda a las características culturales y organizativas de cada comunidad educativa. Aunque no se contempla la implementación directa ni la medición del impacto a largo plazo de las estrategias diseñadas, se establecerán lineamientos y criterios que orienten futuras acciones institucionales. En consecuencia, los resultados estarán orientados a ofrecer herramientas teóricas y metodológicas para el fortalecimiento del desarrollo profesional docente en evaluación formativa, en diálogo con las necesidades reales del territorio y las dinámicas escolares de la institución.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal.

La presente investigación se sitúa espacialmente en la Institución Educativa San Rafael, localizada en el municipio de Albania, en el departamento de La Guajira, Colombia, una región

caracterizada por su riqueza cultural y diversidad étnica. Este centro educativo público presta sus servicios a una población estudiantil que incluye niños y niñas pertenecientes a comunidades indígenas Wayúu, lo cual le confiere una complejidad particular desde el punto de vista pedagógico y sociocultural. Según lo plantea Ortega (2021), los contextos escolares interculturales exigen enfoques diferenciados que reconozcan y respeten la diversidad de saberes y trayectorias de aprendizaje. En este sentido, el estudio se enfoca en los docentes de educación básica primaria, quienes desarrollan su labor en grados primero a quinto, cubriendo múltiples áreas del conocimiento. Este enfoque permite analizar las prácticas evaluativas formativas en distintos campos disciplinares, proporcionando una comprensión más amplia y rica sobre cómo se configura la retroalimentación pedagógica en función del contexto institucional y cultural en el que se inserta.

La delimitación temporal del estudio abarca un periodo comprendido entre febrero de 2023 y octubre de 2024, estructurado en varias fases sucesivas que garantizan la profundidad y coherencia del análisis. Durante el primer semestre de 2023 se realiza la recolección de datos cualitativos mediante entrevistas semiestructuradas, focalizadas en las percepciones y experiencias docentes respecto a la evaluación formativa. Esta etapa es crucial para capturar la voz de los actores educativos desde su cotidianidad pedagógica, tal como lo sugieren Restrepo y Gallego (2020), quienes afirman que el tiempo prolongado de investigación cualitativa permite observar transformaciones graduales en la práctica docente. La segunda fase, entre agosto y diciembre de 2023, se centra en la caracterización de las prácticas evaluativas actuales, para lo cual se realiza un análisis interpretativo de las narrativas obtenidas. Posteriormente, entre enero y abril de 2024, se identifican los factores contextuales y pedagógicos que inciden en la implementación de la evaluación formativa, finalizando entre mayo y octubre de 2024 con el diseño de estrategias de mejoramiento adaptadas a las necesidades de la institución.

Esta delimitación espacio-temporal no solo delimita el campo operativo del estudio, sino que permite un abordaje sistemático y reflexivo de la problemática investigada, integrando la comprensión de prácticas, contextos y trayectorias docentes. Como lo advierte Pineda (2019), una delimitación clara en tiempo y espacio fortalece la validez contextual del estudio y facilita el diseño de intervenciones pertinentes. En este caso, la elección de una institución educativa rural e intercultural responde a la necesidad de visibilizar prácticas evaluativas que muchas veces son invisibilizadas en los discursos pedagógicos hegemónicos. Además, la extensión temporal que

cubre dos ciclos escolares ofrece la posibilidad de observar dinámicas sostenidas en el tiempo, evitando una visión fragmentada de la realidad educativa. Esta planificación estructurada permite al investigador mantener una secuencia lógica entre diagnóstico, análisis y propuesta, garantizando la coherencia interna del proceso investigativo y su pertinencia para el desarrollo profesional docente en contextos de diversidad sociocultural.

CAPÍTULO 2. Fundamentos Teóricos Referenciales

El segundo capítulo de esta investigación se orienta a la construcción del fundamento teórico, sustentado principalmente en la teoría sociocultural de Vygotsky, la cual ofrece un marco interpretativo pertinente para analizar los procesos de evaluación formativa en contextos escolares. Este enfoque resalta el carácter mediado y culturalmente situado del aprendizaje, reconociendo que la evaluación no puede entenderse como una acción aislada, sino como una práctica social vinculada al desarrollo de la conciencia y la interacción entre sujetos (Rogoff, 2021). En este sentido, se abordan conceptos clave como la mediación, la interiorización y la zona de desarrollo próximo, entendidos como pilares que permiten interpretar las prácticas evaluativas como oportunidades de acompañamiento al aprendizaje. Asimismo, se profundiza en las dimensiones constitutivas de la evaluación formativa, destacando la mediación pedagógica, la autonomía profesional docente y la ayuda pedagógica, tal como lo plantean Andrade y Cizek (2020). Finalmente, el capítulo incorpora una revisión crítica de estudios empíricos recientes sobre estrategias evaluativas, lo cual permite establecer vínculos entre teoría y práctica, y construir una base analítica sólida que oriente el análisis del fenómeno en el contexto específico de la Institución Educativa San Rafael.

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).

La evaluación formativa como campo de investigación educativa ha experimentado transformaciones conceptuales significativas que reflejan la evolución del pensamiento pedagógico contemporáneo. Scriven (1967) estableció los fundamentos teóricos al introducir la distinción entre evaluación formativa y sumativa, conceptualizando la primera como un proceso orientado al mejoramiento continuo. Esta diferenciación marcó un hito epistemológico que

trascendió las concepciones tradicionales de medición para incorporar dimensiones de retroalimentación y ajuste pedagógico en los procesos educativos institucionales.

Benjamin Bloom et al. (1971) amplió el alcance teórico al trasladar estos principios al contexto específico del aula mediante el desarrollo del modelo de "mastery learning" centrado en el estudiante. Este enfoque vinculaba la evaluación formativa con la personalización de la enseñanza según las necesidades individuales y los ritmos diversos de aprendizaje observados en contextos educativos reales. Su modelo estableció un precedente importante para la diferenciación educativa y sentó las bases para una comprensión más sofisticada de la integración entre evaluación y procesos de enseñanza cotidianos en el aula.

Sadler (1989) revolucionó el campo al introducir la dimensión metacognitiva como elemento central de la evaluación formativa en contextos educativos diversos y complejos de implementación práctica. Este autor argumentó que los estudiantes deben desarrollar capacidades de autorregulación para que la retroalimentación resulte verdaderamente efectiva en el mejoramiento del aprendizaje. Su conceptualización transformó la evaluación de un proceso unidireccional hacia un modelo participativo que empodera al estudiante como agente activo de su propio proceso de desarrollo académico y formativo integral.

Pinto y Ramos (2020) documentaron cómo la escasez de recursos educativos, la falta de conectividad tecnológica y las largas distancias geográficas entre comunidades crean obstáculos específicos para la implementación. Sus hallazgos revelaron que muchos docentes en áreas remotas de La Guajira carecen de acceso sistemático a formación actualizada sobre evaluación formativa y metodologías contemporáneas. Esta situación resulta en una dependencia excesiva de métodos tradicionales y estandarizados que no responden adecuadamente a las necesidades específicas de las comunidades rurales y sus particularidades culturales en el contexto educativo guajiro.

Moreno-Olivos (2020) documentó cómo la crisis sanitaria del COVID-19 obligó a muchos docentes latinoamericanos a reconsiderar radicalmente sus prácticas evaluativas tradicionales. Esta investigadora encontró que los docentes privilegiaron aproximaciones más formativas ante la imposibilidad de implementar métodos tradicionales de evaluación sumativa en contextos de educación remota. Sus hallazgos revelaron adaptaciones específicas que mantuvieron procesos formativos efectivos mediante estrategias de comunicación más

personalizadas con estudiantes y familias durante el período de confinamiento y educación virtual implementada en diversos países.

Yan y Cheng (2015) encontraron discrepancias significativas entre las actitudes positivas que expresan los docentes hacia la evaluación formativa y sus prácticas reales observadas. Esta investigación reveló que las prácticas evaluativas cotidianas tienden a alinearse más con enfoques sumativos tradicionales a pesar del discurso formativo. Esta brecha entre discurso y práctica sugiere la existencia de factores contextuales e institucionales que condicionan significativamente la implementación efectiva de estrategias formativas en diversos contextos educativos internacionales y sus particularidades organizacionales específicas.

Daza (2022) evidenció cómo la presión institucional por mejorar resultados en pruebas estandarizadas ha llevado a muchas escuelas guajiras a adoptar una cultura de la prueba problemática. Sus hallazgos muestran que los docentes experimentan tensiones constantes entre su deseo de proporcionar educación culturalmente pertinente y las demandas institucionales externas. Este estudio reveló que tal presión sacrifica el aprendizaje profundo y la valoración de saberes locales, creando conflictos éticos y pedagógicos complejos en el ejercicio docente cotidiano en instituciones educativas del departamento.

Gómez y Valdés (2019) documentaron que una proporción significativa de docentes colombianos carece de competencias específicas para implementar estrategias evaluativas formativas de manera efectiva. Su estudio reveló que muchos docentes confunden sistemáticamente la evaluación formativa con la aplicación frecuente de pruebas, sin proporcionar retroalimentación constructiva necesaria. Esta deficiencia en la formación profesional inicial y continua impide el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes, limitando significativamente las posibilidades de aprendizaje autónomo y autorregulado en diversos contextos educativos.

Ortiz (2023) identificó patrones sistemáticos de resistencia institucional al cambio evaluativo, incluyendo la inercia organizacional y la falta de liderazgo pedagógico efectivo. Este investigador documentó la ausencia de sistemas de apoyo que permitan a los docentes experimentar con nuevas formas de evaluación sin consecuencias negativas. Sus hallazgos revelaron que estas resistencias no solo dificultan la adopción de prácticas formativas, sino que también desalientan la innovación pedagógica general, limitando el potencial de mejora del sistema educativo colombiano en sus diferentes niveles.

Martínez y López (2022) documentaron cómo las disparidades socioeconómicas se reflejan directamente en las capacidades institucionales para implementar prácticas evaluativas formativas. Su investigación mostró que las escuelas urbanas de mayor nivel socioeconómico demuestran mayor sofisticación en sus estrategias evaluativas comparadas con instituciones rurales. Esta brecha evidencia que las condiciones materiales y de recursos condicionan significativamente las posibilidades de transformación pedagógica, perpetuando desigualdades educativas estructurales en el sistema educativo colombiano contemporáneo.

El análisis de la literatura especializada revela tendencias significativas en la evolución del campo hacia concepciones más complejas que reconocen dimensiones sociales y culturales. Se observa una creciente atención a los factores contextuales que condicionan la implementación de prácticas formativas, particularmente en contextos diversos. Emerge un reconocimiento de la importancia de las percepciones y experiencias docentes como elementos centrales para comprender los procesos de transformación evaluativa. Sin embargo, persisten vacíos importantes que limitan la comprensión integral del fenómeno en contextos específicos como La Guajira colombiana.

Las investigaciones sobre percepciones docentes hacia la evaluación formativa revelan patrones complejos de adopción, resistencia y adaptación en diversos contextos educativos latinoamericanos específicos. Los estudios muestran que los docentes valoran conceptualmente la evaluación formativa pero enfrentan obstáculos institucionales y materiales significativos para su implementación efectiva en contextos rurales. Las percepciones docentes están mediadas por factores como la formación profesional inicial, las condiciones laborales específicas, el apoyo institucional disponible y las características particulares de las comunidades educativas donde ejercen su práctica pedagógica cotidiana.

Las tensiones institucionales emergen como factor determinante en la implementación de evaluación formativa, especialmente en instituciones que atienden poblaciones vulnerables y culturalmente diversas del país. Las investigaciones documentan conflictos sistemáticos entre políticas educativas que promueven enfoques formativos y sistemas de rendición de cuentas basados en resultados cuantitativos estandarizados y externos. Estas tensiones se intensifican significativamente en contextos rurales donde las presiones externas por resultados chocan directamente con las necesidades de pertinencia cultural y adaptación a condiciones materiales específicas de cada comunidad educativa particular.

Las condiciones materiales específicas constituyen elementos determinantes que condicionan directamente las posibilidades de transformación evaluativa en contextos rurales y urbano-marginales del territorio nacional. Las investigaciones evidencian que la escasez de recursos tecnológicos básicos, las limitaciones de conectividad a internet y las distancias geográficas extensas crean barreras específicas para la implementación. Adicionalmente, la falta de materiales educativos contextualizados culturalmente y la ausencia de programas de formación continua adaptados a necesidades locales limitan significativamente las posibilidades de desarrollo profesional docente especializado en evaluación formativa.

Las experiencias prácticas de transformación evaluativa en contextos similares a La Guajira revelan estrategias exitosas de adaptación cultural y contextualización metodológica específica implementadas exitosamente. Algunas instituciones han desarrollado modelos innovadores que integran saberes ancestrales con enfoques formativos contemporáneos, creando sistemas híbridos de evaluación culturalmente pertinentes y efectivos. Estas experiencias demuestran claramente la importancia de procesos participativos que involucren a comunidades educativas completas en el diseño e implementación de prácticas evaluativas que respeten y valoren la diversidad cultural y conocimientos locales tradicionales.

Los estudios sobre participación estudiantil en evaluación formativa muestran beneficios significativos cuando los estudiantes desarrollan capacidades metacognitivas y de autorregulación del aprendizaje autónomo. Las investigaciones evidencian consistentemente que la participación activa en procesos evaluativos mejora la motivación intrínseca y el compromiso personal con el aprendizaje en contextos diversos. Sin embargo, la implementación efectiva de estrategias participativas requiere transformaciones culturales profundas en instituciones con tradiciones pedagógicas autoritarias y centradas en la transmisión unidireccional de conocimientos desde el docente hacia el estudiante.

Las investigaciones sobre retroalimentación efectiva identifican características específicas que potencian significativamente el aprendizaje: oportunidad temporal adecuada, especificidad descriptiva, tono constructivo y orientación hacia acciones futuras concretas y realizables por el estudiante. Los estudios revelan que la calidad de la retroalimentación depende significativamente de las habilidades comunicativas del docente y su comprensión profunda de los procesos cognitivos subyacentes. Las investigaciones en contextos rurales muestran la

importancia crucial de adaptar estrategias de retroalimentación a las formas tradicionales de comunicación y valoración presentes en cada comunidad específica.

Los estudios sobre condiciones contextuales para la evaluación formativa identifican factores organizacionales, culturales y materiales que facilitan u obstaculizan significativamente la implementación exitosa. Las investigaciones muestran que el liderazgo pedagógico efectivo, la cultura institucional colaborativa y los sistemas de apoyo entre pares constituyen elementos fundamentales para la transformación evaluativa. En contextos rurales específicamente, la articulación con las familias y comunidades locales emerge como factor determinante para el éxito de iniciativas de cambio pedagógico y evaluativo que respeten las particularidades culturales y sociolingüísticas específicas.

Las investigaciones sobre tecnología y evaluación formativa revelan potencialidades y limitaciones específicas para contextos con recursos limitados como las zonas rurales colombianas más apartadas. Los estudios muestran que las herramientas digitales pueden facilitar procesos de retroalimentación inmediata y personalizada cuando existen condiciones adecuadas de conectividad y formación docente especializada. Sin embargo, las investigaciones también advierten sobre los riesgos de deshumanización de los procesos evaluativos y la necesidad de mantener el juicio profesional docente como elemento central en la evaluación formativa auténtica y contextualizada culturalmente.

Las conclusiones parciales del estado del arte evidencian varios hallazgos clave que orientan directamente la presente investigación y justifican plenamente su pertinencia en el contexto específico. Existe escasez notable de estudios que aborden específicamente las prácticas evaluativas formativas en contextos rurales multiculturales como La Guajira, donde convergen desafíos complejos de diversidad cultural. Las limitaciones de recursos y presiones por resultados estandarizados crean tensiones complejas en el ejercicio docente cotidiano que requieren investigación especializada y contextualizada para su comprensión adecuada y transformación efectiva.

La mayoría de investigaciones se han concentrado en contextos urbanos de países desarrollados, lo que limita significativamente la aplicabilidad de sus hallazgos a realidades educativas diferentes como La Guajira. Aunque existe abundante literatura sobre principios teóricos de la evaluación formativa, se requiere mayor investigación sobre los procesos específicos mediante los cuales los docentes transforman sus concepciones. La comprensión de

estos procesos de cambio resulta fundamental para diseñar estrategias efectivas de desarrollo profesional y apoyo institucional contextualizado que respondan a necesidades locales específicas y particulares de cada comunidad educativa.

Se identifica una necesidad urgente de investigación que integre las perspectivas de diferentes actores educativos para construir comprensiones más comprehensivas de la evaluación formativa comunitaria. Esta aproximación múltiple resulta especialmente relevante en contextos interculturales donde coexisten diferentes sistemas de conocimiento y valoración tradicional que requieren articulación respetuosa y efectiva. Los vacíos identificados justifican plenamente la pertinencia de investigaciones contextualizadas que examinen las prácticas evaluativas formativas desde las experiencias y perspectivas de los docentes en entornos educativos específicos como la Institución Educativa San Rafael de Albania en el departamento de La Guajira colombiana.

Black y Wiliam (1998) proporcionaron evidencia empírica definitiva sobre el impacto de la evaluación formativa mediante una revisión sistemática que analizó más de 250 estudios, demostrando efectos significativos especialmente en estudiantes con dificultades de aprendizaje. Estos investigadores identificaron cinco estrategias fundamentales que caracterizan las prácticas formativas efectivas: clarificación y socialización de criterios de éxito, facilitación de discusiones reflexivas en el aula, y provisión de retroalimentación orientada al aprendizaje futuro. Además, enfatizaron la importancia de activar a los estudiantes como recursos de aprendizaje mutuo y de empoderarlos como propietarios de su proceso formativo. Moreno (2016) destaca que estos hallazgos catalizaron transformaciones significativas en políticas educativas internacionales y generaron un renovado interés académico en la investigación evaluativa. No obstante, Heritage (2021) advierte que la traducción de estos principios a contextos educativos diversos ha enfrentado obstáculos relacionados con la formación docente y las condiciones institucionales específicas.

Shepard (2000) introdujo la perspectiva sociocultural que cuestionó fundamentalmente la persistencia de prácticas evaluativas desalineadas con los avances teóricos en la comprensión del aprendizaje. Esta investigadora argumentó que muchas instituciones educativas mantenían enfoques conductistas en evaluación a pesar de adoptar discursivamente marcos constructivistas en sus propuestas pedagógicas. Shepard identificó esta desarticulación como una barrera sistémica que impedía la implementación auténtica de la evaluación formativa en contextos

educativos reales. Díaz Barriga (2014) complementa esta perspectiva señalando que las resistencias culturales e institucionales constituyen factores determinantes que condicionan las posibilidades de transformación evaluativa. Adicionalmente, Perrenoud (2008) sostiene que estas tensiones reflejan conflictos más profundos entre concepciones tradicionales de enseñanza centradas en la transmisión y enfoques contemporáneos que privilegian la construcción activa de conocimiento.

Heritage (2007) desarrolló una conceptualización procesual de la evaluación formativa que la define como un ciclo continuo de identificación de objetivos de aprendizaje, recolección sistemática de evidencias, interpretación pedagógica de la información y ajuste consecuente de las estrategias de enseñanza. Esta investigadora enfatizó especialmente la importancia de la evaluación "minuto a minuto" durante la instrucción, destacando el valor formativo de las estrategias informales y las interacciones espontáneas que emergen en el desarrollo de las clases. Heritage argumentó que estas prácticas cotidianas constituyen el núcleo genuino de la evaluación formativa, más allá de los instrumentos formales tradicionalmente utilizados. Brookhart (2007) complementó esta perspectiva concentrándose en las características específicas de la retroalimentación efectiva, identificando como elementos fundamentales la oportunidad temporal, la especificidad descriptiva, el tono constructivo y la orientación hacia acciones futuras. Ambas contribuciones representaron avances significativos en la comprensión operacional de la evaluación formativa, aunque Wiliam (2011) señala que su implementación requiere transformaciones profundas en las concepciones docentes sobre el papel de la evaluación en el aprendizaje.

En el contexto latinoamericano, investigadores como Rebeca Anijovich (2010) han desarrollado enfoques que adaptan y amplían los marcos conceptuales predominantemente anglosajones. Anijovich ha enfatizado la dimensión ética de la evaluación y su papel en la promoción de la equidad educativa, mientras que ha profundizado en las prácticas concretas de retroalimentación en contextos hispanohablantes. Su trabajo ha sido fundamental para comprender cómo las particularidades culturales y lingüísticas inciden en la implementación de estrategias evaluativas formativas.

Las investigaciones colombianas han evidenciado tensiones específicas entre las políticas educativas que promueven la evaluación formativa y las prácticas institucionales que mantienen enfoques sumativos. Gloria Calvo (2018) ha documentado las dificultades que enfrentan los

docentes para implementar prácticas formativas en contextos donde persisten presiones por resultados cuantificables en pruebas estandarizadas. Por su parte, Fabio Jurado (2019) ha analizado cómo las demandas del sistema de evaluación externa condicionan las prácticas de aula, creando dilemas éticos y pedagógicos para los docentes.

Un aspecto menos explorado en la literatura internacional ha sido la implementación de evaluación formativa en contextos rurales y multiculturales. Los estudios de Iguarán (2021) en comunidades wayuu han revelado tensiones significativas entre las prácticas de evaluación occidentales y las formas tradicionales de aprendizaje y valoración propias de esta cultura. Su investigación muestra cómo los métodos evaluativos estandarizados fallan en capturar los conocimientos y habilidades valorados en la cultura wayuu, perpetuando desigualdades educativas y contribuyendo a la pérdida de saberes ancestrales.

Investigaciones recientes en contextos rurales colombianos han identificado factores específicos que condicionan la implementación de evaluación formativa. Pinto y Ramos (2020) documentaron cómo la escasez de recursos educativos, la falta de conectividad y las largas distancias entre comunidades crean obstáculos particulares para la adopción de estrategias evaluativas innovadoras en La Guajira. Sus hallazgos revelan que muchos docentes en áreas remotas carecen de acceso a formación actualizada sobre evaluación formativa y tienen limitadas oportunidades de desarrollo profesional, lo que resulta en una dependencia de métodos tradicionales y estandarizados.

La pandemia de COVID-19 ha generado un corpus emergente de investigación sobre evaluación formativa en contextos de educación remota. Moreno-Olivos (2020) documentó cómo la crisis sanitaria obligó a muchos docentes a reconsiderar sus prácticas evaluativas, privilegiando aproximaciones más formativas ante la imposibilidad de implementar métodos tradicionales de evaluación sumativa. García-Medina (2023) ha explorado las adaptaciones específicas que realizaron docentes rurales durante la pandemia, encontrando que aquellos que lograron mantener procesos formativos efectivos fueron quienes desarrollaron estrategias de comunicación más personalizadas con estudiantes y familias.

Los estudios sobre percepciones docentes hacia la evaluación formativa han revelado patrones complejos de adopción y resistencia. Yan y Cheng (2015) encontraron discrepancias significativas entre las actitudes positivas que expresan los docentes hacia la evaluación formativa y sus prácticas reales en el aula, que tienden a alinearse más con enfoques sumativos

tradicionales. Esta brecha entre discurso y práctica sugiere la existencia de factores contextuales e institucionales que condicionan la implementación efectiva de estrategias formativas.

Investigaciones más recientes han comenzado a explorar las interacciones entre evaluación formativa e inteligencia artificial. Andrade y Heritage (2022) han analizado cómo las tecnologías adaptativas pueden potenciar las prácticas evaluativas formativas proporcionando retroalimentación inmediata y personalizada. Sin embargo, estos estudios también han identificado riesgos en la tecnologización de la evaluación, particularmente la posible pérdida del juicio profesional docente y la deshumanización de los procesos formativos.

En el contexto específico de instituciones educativas que atienden poblaciones indígenas, las investigaciones han comenzado a documentar experiencias de adaptación cultural de prácticas evaluativas. Los trabajos de Daza (2022) en varias instituciones de La Guajira evidencian cómo la presión por mejorar resultados en pruebas estandarizadas ha llevado a muchas escuelas a adoptar una "cultura de la prueba" que sacrifica el aprendizaje profundo y la valoración de saberes locales. Sus hallazgos muestran que los docentes experimentan tensiones entre su deseo de proporcionar educación culturalmente pertinente y las demandas institucionales de preparación para evaluaciones externas.

Las investigaciones sobre formación docente en evaluación formativa han identificado deficiencias sistemáticas en los programas de preparación profesional. Gómez y Valdés (2019) documentaron que una proporción significativa de docentes colombianos carece de competencias específicas para implementar estrategias evaluativas formativas efectivas. Su estudio reveló que muchos docentes confunden la evaluación formativa con la aplicación frecuente de pruebas, sin proporcionar la retroalimentación constructiva necesaria para promover el aprendizaje.

Los estudios sobre condiciones institucionales para la evaluación formativa han revelado la importancia de factores organizacionales en la implementación exitosa de estas prácticas. Ortiz (2023) identificó patrones de resistencia institucional al cambio evaluativo, incluyendo la inercia organizacional, la falta de liderazgo pedagógico y la ausencia de sistemas de apoyo que permitan a los docentes experimentar con nuevas formas de evaluación sin temor a consecuencias negativas.

Un área emergente de investigación se centra en las adaptaciones necesarias para implementar evaluación formativa en contextos de alta diversidad socioeconómica. Martínez y López (2022) han documentado cómo las disparidades en recursos y condiciones educativas se

reflejan en las capacidades institucionales para implementar prácticas evaluativas formativas, con escuelas urbanas de mayor nivel socioeconómico mostrando mayor sofisticación en sus estrategias evaluativas comparadas con instituciones rurales o de sectores vulnerables.

Las investigaciones más recientes han comenzado a explorar modelos integrados de evaluación formativa que consideran simultáneamente factores pedagógicos, culturales y tecnológicos. Carless y Boud (2018) han desarrollado marcos conceptuales que reconocen la evaluación formativa como un fenómeno multidimensional que requiere aproximaciones sistémicas para su implementación efectiva. Sus trabajos sugieren que las transformaciones evaluativas exitosas requieren cambios coordinados en políticas institucionales, prácticas docentes y culturas organizacionales.

El análisis de la literatura revela varias tendencias significativas en la evolución del campo. Primero, existe un movimiento gradual desde concepciones técnicas hacia comprensiones más complejas que reconocen las dimensiones sociales, culturales y éticas de la evaluación. Segundo, se observa una creciente atención a los factores contextuales que condicionan la implementación de prácticas formativas, particularmente en contextos diversos cultural y socioeconómicamente. Tercero, emerge un reconocimiento de la importancia de las percepciones y experiencias docentes como elementos centrales para comprender y transformar las prácticas evaluativas.

Sin embargo, persisten importantes vacíos en el conocimiento que limitan la comprensión integral del fenómeno. Existe una escasez notable de estudios que aborden específicamente las prácticas evaluativas formativas en contextos rurales multiculturales como La Guajira, donde convergen desafíos de diversidad cultural, limitaciones de recursos y presiones por resultados estandarizados. La mayoría de investigaciones se han concentrado en contextos urbanos de países desarrollados, lo que limita la aplicabilidad de sus hallazgos a realidades educativas diferentes.

Además, aunque existe abundante literatura sobre los principios teóricos de la evaluación formativa, se requiere mayor investigación sobre los procesos específicos mediante los cuales los docentes transforman sus concepciones y prácticas evaluativas. La comprensión de estos procesos de cambio resulta fundamental para diseñar estrategias efectivas de desarrollo profesional y apoyo institucional.

Finalmente, se identifica una necesidad de investigación que integre las perspectivas de diferentes actores educativos —docentes, estudiantes, familias, directivos— para construir

comprensiones más comprensivas de cómo se desarrolla la evaluación formativa en comunidades educativas específicas. Esta aproximación múltiple resulta especialmente relevante en contextos interculturales donde coexisten diferentes sistemas de conocimiento y valoración.

Los vacíos identificados justifican la pertinencia de investigaciones contextualizadas que examinen las prácticas evaluativas formativas desde las experiencias y perspectivas de los docentes en entornos educativos específicos, como es el caso de la presente investigación en la Institución Educativa San Rafael de Albania. La comprensión profunda de estas prácticas en su contexto natural constituye un paso fundamental para desarrollar estrategias de transformación pedagógica que sean tanto teóricamente fundamentadas como contextualmente pertinentes.

2.2. Marco Teórico.

La teoría sociocultural de Vygotsky establece que el aprendizaje humano es inherentemente un proceso social mediado por la cultura, el lenguaje y la interacción con otros, donde el desarrollo de las funciones psicológicas superiores ocurre primero en el plano interpsicológico antes de internalizarse en el plano intrapsicológico del individuo. Vygotsky (1978) sostiene que todo proceso de desarrollo cultural aparece dos veces; primero a nivel social, entre personas, y luego a nivel individual, dentro de uno mismo, enfatizando que las interacciones sociales no son solo un elemento del desarrollo sino su origen fundamental. Este planteamiento revoluciona la comprensión del proceso de aprendizaje al establecer que toda función cognitiva superior emerge primero como una relación social antes de ser internalizada, transformando así la concepción tradicional del desarrollo cognitivo y estableciendo la primacía de lo social en la formación de la conciencia.

El concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) representa el núcleo de la teoría sociocultural, definiendo el espacio entre lo que un estudiante puede hacer sin ayuda y lo que puede lograr con el apoyo de otros más capaces, estableciendo así un marco para comprender cómo se produce el aprendizaje mediado. Vygotsky (1986) describe la ZDP como la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz, enfatizando que esta zona representa el espacio donde la instrucción puede ser más efectiva. Esta conceptualización fundamenta la importancia de la evaluación continua y la mediación social en el proceso de

aprendizaje, proporcionando una base teórica sólida para comprender cómo el apoyo pedagógico debe ajustarse dinámicamente según el nivel de desarrollo del estudiante y su potencial de aprendizaje.

La mediación, como elemento central de la teoría vygotskiana, enfatiza el papel crucial de las herramientas culturales en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, estableciendo que toda actividad humana está mediada por instrumentos materiales y simbólicos que transforman tanto la realidad externa como la estructura mental del individuo. Vygotsky (1981) argumenta que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores no ocurre como un proceso puramente natural sino a través de la apropiación de herramientas culturales, siendo el lenguaje el mediador más poderoso en la configuración del pensamiento y la conciencia. Esta perspectiva resalta cómo los procesos evaluativos, en tanto actos mediados culturalmente, no solo miden, sino que configuran y transforman el desarrollo cognitivo del estudiante, estableciendo así una relación dialéctica entre evaluación y desarrollo.

El proceso de interiorización representa el mecanismo fundamental por el cual las interacciones sociales se transforman en funciones psicológicas superiores, involucrando una serie de transformaciones que van desde lo interpersonal hacia lo intrapersonal. Vygotsky (1997) explica que este proceso implica la reconstrucción interna de una operación externa, donde las experiencias sociales se convierten en procesos mentales individuales a través de una serie de eventos de desarrollo que modifican la estructura y función del proceso interiorizado. La comprensión de este mecanismo de interiorización resulta crucial para el diseño de prácticas evaluativas que promuevan efectivamente la transformación de las experiencias educativas en aprendizajes significativos y duraderos, estableciendo así un vínculo directo entre la evaluación formativa y el desarrollo cognitivo.

El lenguaje como herramienta psicológica superior constituye un elemento distintivo en la teoría sociocultural, funcionando simultáneamente como medio de comunicación y como instrumento para la organización y desarrollo del pensamiento, estableciendo así una relación indisoluble entre pensamiento y palabra que transforma fundamentalmente la naturaleza de la cognición humana. Vygotsky (1995) enfatiza que el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño, destacando cómo el crecimiento intelectual depende del dominio de los mediadores sociales del pensamiento. Esta concepción del lenguaje como herramienta cognitiva

fundamental tiene implicaciones directas para comprender cómo se construye y comunica el conocimiento en el contexto educativo, particularmente en relación con los procesos de evaluación y retroalimentación.

La selección de la teoría sociocultural de Vygotsky como fundamento para esta investigación sobre evaluación formativa se justifica por su énfasis en la naturaleza social del aprendizaje y la importancia de la mediación en el desarrollo cognitivo, proporcionando un marco teórico coherente para analizar las prácticas evaluativas como procesos socialmente construidos. Vygotsky (1978) establece que toda evaluación auténtica debe considerar tanto el nivel actual de desarrollo como el potencial de aprendizaje del estudiante, revelado a través de la interacción social mediada, lo que permite comprender la evaluación formativa como una herramienta de desarrollo y no solo de medición. Esta perspectiva teórica orienta el análisis conceptual subsecuente hacia la comprensión de cómo los docentes median y facilitan el desarrollo de sus estudiantes a través de la evaluación formativa, estableciendo un puente entre la teoría sociocultural y las prácticas evaluativas contemporáneas.

2.3. Marco Conceptual.

2.3.1. Definición de evaluación educativa

La evaluación educativa constituye un proceso sistemático y riguroso de recopilación de información que permite conocer, analizar y emitir juicios sobre el valor de diversos elementos del quehacer pedagógico. Ruiz (2006) establece que este proceso abarca múltiples dimensiones del fenómeno educativo: el aprendizaje de los estudiantes, el desempeño docente, el grado de dominio curricular y las características de los programas educativos implementados. La evaluación trasciende la simple medición para convertirse en un mecanismo de orientación que fundamenta la toma de decisiones dirigidas al mejoramiento y ajuste de la acción educativa en sus diferentes manifestaciones.

Díaz Barriga y Hernández (2012) conceptualizan la evaluación como una actividad compleja que requiere comprensión y reflexión sobre los procesos de enseñanza, posicionando al docente como protagonista responsable. Estos autores enfatizan que la actividad evaluativa aporta un mecanismo de autocontrol que regula la práctica pedagógica y facilita la identificación de las causas de problemas u obstáculos emergentes. Desde una perspectiva constructivista, la evaluación de cualquier tipo de contenidos debe poner al descubierto los procesos mediante los

cuales los estudiantes construyen significados valiosos a partir de los contenidos curriculares propuestos en su trayectoria formativa.

Camilloni et al. (2008) postulan que la evaluación constituye una fuente de conocimiento y un espacio de gestación de mejoras educativas organizadas desde una perspectiva de continuidad y reflexión constante. Esta conceptualización incluye la reflexión sobre problematizaciones y propuestas iniciales, así como sobre los procesos realizados y los logros alcanzados, tanto previstos como emergentes durante la implementación. El análisis sistemático de estos elementos facilita el descubrimiento de relaciones significativas y fundamenta decisiones pedagógicas informadas que contribuyen al mejoramiento de los procesos educativos en sus múltiples dimensiones y contextos de aplicación específicos.

La integración de estas perspectivas teóricas permite comprender la evaluación educativa como un proceso integral que valora los resultados obtenidos considerando los objetivos propuestos por el docente. Esta aproximación toma en cuenta los recursos necesarios y las condiciones académicas requeridas para el logro de los propósitos formativos establecidos en cada contexto educativo específico. La eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje se incrementa cuando la evaluación se sustenta en fuentes de conocimiento organizadas desde una perspectiva de continuidad académica que articule coherentemente los diferentes componentes del proceso educativo institucional.

2.3.2 Conceptualizaciones sobre evaluación formativa.

En evaluación formativa constituye un proceso pedagógico continuo que trasciende la medición tradicional del rendimiento académico. Según Scriven (1967), este enfoque evaluativo se caracteriza por su capacidad de proporcionar información constante sobre el progreso del aprendizaje durante el desarrollo de las actividades educativas. La naturaleza dinámica de esta modalidad permite ajustes inmediatos en las estrategias de enseñanza, facilitando una respuesta pedagógica adaptativa que responde a las necesidades emergentes del estudiantado. Este proceso evaluativo se distingue por su orientación hacia la mejora continua del aprendizaje, estableciendo un ciclo de retroalimentación que beneficia tanto al docente como al estudiante en la construcción del conocimiento.

Black y Wiliam (1998) conceptualizan la evaluación formativa como una práctica educativa que integra la recolección y análisis de evidencias del aprendizaje para tomar

decisiones pedagógicas informadas. Esta perspectiva enfatiza el uso estratégico de la información evaluativa para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en tiempo real. La implementación efectiva de este enfoque requiere una comprensión clara de los objetivos educativos y la capacidad de interpretar las respuestas estudiantiles como indicadores del progreso académico. El proceso evaluativo formativo se caracteriza por su flexibilidad metodológica, permitiendo la adaptación de técnicas e instrumentos según las características específicas del contexto educativo y las necesidades individuales de los aprendices.

Heritage (2010) describe la evaluación formativa como un sistema de comunicación bidireccional que fortalece la relación pedagógica entre docente y estudiante. Esta conceptualización destaca la importancia del diálogo educativo como mecanismo para compartir expectativas, clarificar criterios de desempeño y establecer metas de aprendizaje compartidas. La evaluación formativa se configura como un espacio de negociación pedagógica donde se construyen significados compartidos sobre el conocimiento y se desarrollan competencias metacognitivas. Este enfoque comunicativo transforma la evaluación en una herramienta de empoderamiento estudiantil, promoviendo la autorregulación del aprendizaje y el desarrollo de la autonomía académica a través de procesos reflexivos sistemáticos.

2.3.3 Principios de la evaluación

El principio de integralidad establece que la evaluación debe abarcar todas las dimensiones del desarrollo humano en el proceso educativo. Stufflebeam (2003) sostiene que este enfoque holístico considera los aspectos cognitivos, afectivos, psicomotores y sociales del aprendizaje como componentes interconectados que requieren atención simultánea. La aplicación de este principio demanda el uso de múltiples estrategias evaluativas que permitan capturar la complejidad del desempeño estudiantil en diferentes contextos y situaciones. Esta perspectiva integral trasciende la medición unidimensional del conocimiento, reconociendo que el aprendizaje se manifiesta a través de diversas formas de expresión y comprensión. La evaluación integral facilita una comprensión completa del progreso académico, proporcionando información valiosa para la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas en evidencias múltiples y variadas.

La continuidad evaluativa se configura como un proceso sistemático que acompaña permanentemente el desarrollo del aprendizaje. Sadler (1989) explica que este principio garantiza

la recolección constante de información sobre el progreso estudiantil, evitando la fragmentación temporal que caracteriza las evaluaciones puntuales. La implementación de la continuidad requiere el diseño de sistemas evaluativos que se integren naturalmente en las actividades de enseñanza y aprendizaje cotidianas. Este enfoque permite identificar oportunamente las dificultades académicas y proporcionar apoyo pedagógico antes de que se consoliden como obstáculos para el aprendizaje. La evaluación continua fortalece el seguimiento individualizado del progreso estudiantil, creando oportunidades múltiples para demostrar competencias y habilidades en diferentes momentos del proceso educativo.

El principio de diferencialidad reconoce las características individuales de cada estudiante como factor determinante en el diseño evaluativo. Tomlinson (2008) argumenta que este enfoque personalizado considera las diferencias en estilos de aprendizaje, ritmos de desarrollo, intereses académicos y contextos socioculturales como elementos centrales de la práctica evaluativa. La aplicación de este principio implica la diversificación de instrumentos, criterios y modalidades evaluativas para atender la heterogeneidad estudiantil. Esta perspectiva diferenciada promueve la equidad educativa al ofrecer múltiples vías para demostrar competencias y logros académicos. La evaluación diferenciada contribuye al desarrollo de la autoestima académica y la motivación intrínseca, reconociendo las fortalezas individuales como punto de partida para el crecimiento educativo.

La educabilidad constituye un principio fundamental que sustenta la creencia en las capacidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Freire (2005) establece que este principio reconoce el potencial educativo inherente en cada persona, independientemente de sus características socioeconómicas, culturales o académicas iniciales. La aplicación de este principio en la evaluación implica el diseño de experiencias que evidencien el progreso y las posibilidades de desarrollo de cada estudiante. Esta perspectiva optimista sobre las capacidades humanas orienta las prácticas evaluativas hacia la identificación de fortalezas y la construcción de trayectorias de mejoramiento académico. El principio de educabilidad transforma la evaluación en una herramienta de reconocimiento y potenciación de las capacidades estudiantiles, promoviendo expectativas altas y oportunidades equitativas para todos los aprendices.

La cientificidad evaluativa demanda rigor metodológico en la recolección, análisis e interpretación de la información académica. Cronbach (1982) establece que este principio requiere la aplicación de procedimientos sistemáticos que garanticen la validez y confiabilidad de

los datos evaluativos. La implementación de la científicidad implica el uso de instrumentos validados, la triangulación de fuentes informativas y la aplicación de criterios objetivos en la valoración del desempeño estudiantil. Este enfoque metodológico fortalece la credibilidad de los procesos evaluativos y facilita la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas en evidencias sólidas. La evaluación científica contribuye a la profesionalización de la práctica docente, promoviendo la reflexión sistemática sobre los resultados del aprendizaje y la efectividad de las estrategias educativas implementadas.

El aprendizaje observacional se establece como principio que reconoce la influencia del modelamiento y la demostración en los procesos evaluativos. Bandura (1977) explica que este principio aprovecha la capacidad humana de aprender mediante la observación de comportamientos, actitudes y estrategias demostradas por otros. La aplicación de este principio en la evaluación incluye la observación sistemática de desempeños estudiantiles, la demostración de criterios de calidad y el modelamiento de procesos metacognitivos. Esta perspectiva observacional enriquece las oportunidades de aprendizaje durante la evaluación, convirtiendo cada experiencia evaluativa en una situación formativa. El principio de aprendizaje observacional facilita la comprensión de expectativas académicas y la internalización de estándares de calidad a través de la experiencia directa y la práctica guiada.

2.3.4 Tipos de evaluación

La evaluación diagnóstica funciona como herramienta de exploración inicial que identifica conocimientos previos, habilidades desarrolladas y necesidades educativas específicas. Bloom (1971) conceptualiza este tipo evaluativo como el proceso sistemático de recolección de información sobre las condiciones de entrada del estudiante al proceso de aprendizaje. Esta modalidad evaluativa permite establecer puntos de partida pedagógicos apropiados, facilitando la planificación de experiencias educativas acordes con las características y necesidades identificadas en el grupo estudiantil. La implementación del diagnóstico evaluativo requiere el diseño de instrumentos específicos que revelen tanto fortalezas como áreas de oportunidad en el desarrollo académico previo. Este proceso inicial proporciona fundamentos sólidos para la toma de decisiones curriculares y la adaptación de estrategias metodológicas según los perfiles de aprendizaje detectados.

La evaluación sumativa se caracteriza por su función certificadora y su ubicación temporal al final de períodos académicos específicos. Scriven (1967) describe esta modalidad como el proceso de valoración global del aprendizaje alcanzado después de completar una secuencia educativa determinada. Esta perspectiva evaluativa se orienta hacia la verificación del cumplimiento de objetivos educativos y la asignación de calificaciones que representen el nivel de logro estudiantil. La evaluación sumativa utiliza criterios preestablecidos para determinar el grado de dominio de competencias y conocimientos desarrollados durante el proceso formativo. Este tipo evaluativo cumple funciones administrativas y sociales importantes, proporcionando información para la promoción académica, la certificación de competencias y la comunicación de resultados a diferentes audiencias educativas.

La evaluación formativa opera como proceso continuo de monitoreo y ajuste que acompaña el desarrollo del aprendizaje en tiempo real. Heritage (2010) establece que esta modalidad evaluativa se distingue por su capacidad de generar información inmediata para la mejora de los procesos educativos en curso. La implementación de la evaluación formativa requiere la integración natural de actividades evaluativas en las secuencias didácticas cotidianas, creando oportunidades constantes para la retroalimentación y el ajuste pedagógico. Este enfoque evaluativo transforma cada interacción educativa en una oportunidad de aprendizaje, promoviendo la autorregulación estudiantil y la adaptación metodológica docente. La evaluación formativa facilita el diálogo pedagógico constructivo, estableciendo ciclos de mejoramiento continuo que benefician tanto la enseñanza como el aprendizaje a través de procesos reflexivos compartidos.

2.3.5 Características de las prácticas evaluativas

La mediación entre conocimiento y aprendizaje constituye una función docente que transforma las experiencias evaluativas en oportunidades de construcción cognitiva. Feuerstein (1980) plantea que esta intervención educativa modifica intencionalmente los estímulos evaluativos para volverlos accesibles y significativos según las características del estudiante. El docente mediador estructura situaciones que conectan saberes previos con nuevos aprendizajes, creando vínculos cognitivos que facilitan la comprensión y transferencia del conocimiento durante los procesos evaluativos. Esta función trasciende la simple administración de instrumentos, implicando participación activa en la interpretación de resultados y el desarrollo de

estrategias de mejoramiento académico. La mediación efectiva adapta lenguaje, ejemplos y explicaciones según necesidades individuales, transformando cada encuentro evaluativo en experiencia formativa que promueve crecimiento intelectual y personal.

El ejercicio profesional reflexivo caracteriza al docente que examina sistemáticamente sus prácticas evaluativas y analiza críticamente sus efectos en el aprendizaje estudiantil. Dewey (1933) describe esta reflexividad como consideración activa y persistente de creencias y prácticas evaluativas, examinando fundamentos teóricos y consecuencias prácticas de las decisiones pedagógicas adoptadas. Esta característica demanda análisis continuo de coherencia entre concepciones teóricas y implementación práctica, identificando discrepancias que requieren ajustes metodológicos fundamentados. El profesional reflexivo documenta resultados de estrategias evaluativas, utiliza evidencias del desempeño estudiantil para evaluar efectividad metodológica y realiza modificaciones basadas en análisis riguroso. La reflexión incluye cuestionamiento de sesgos personales, consideración de perspectivas alternativas y búsqueda constante de mejoramiento a través de estudio, investigación y diálogo profesional especializado.

La orientación hacia autonomía y autodirección configura prácticas evaluativas que desarrollan progresivamente competencias de autorregulación académica en los estudiantes. Deci y Ryan (1985) fundamentan esta característica en la teoría de autodeterminación, reconociendo necesidades humanas de experimentar autonomía, competencia y conexión en procesos de aprendizaje evaluativo. La implementación requiere diseño intencional de experiencias que promuevan reflexión metacognitiva, autoevaluación crítica y establecimiento de metas personales de aprendizaje por parte del estudiante. El desarrollo de autonomía evaluativa implica transferencia gradual de responsabilidades desde docente hacia estudiante, proporcionando herramientas para monitorear progreso personal, identificar fortalezas y debilidades, y tomar decisiones informadas sobre procesos educativos. Esta orientación transforma evaluación externa de control en sistema interno de autorregulación que prepara para aprendizaje permanente y toma de decisiones académicas independientes.

La provisión de ayuda pedagógica establece sistemas diferenciados de apoyo que responden sensitivamente a necesidades educativas específicas identificadas durante procesos evaluativos. Bruner (1960) conceptualiza esta ayuda como andamiaje educativo que proporciona soporte estructurado y temporal, ajustado a capacidades actuales del estudiante y orientado hacia desarrollo de competencias avanzadas. Esta característica implica identificación precisa de

dificultades académicas individuales mediante diagnósticos continuos, seguida por implementación de estrategias personalizadas que faciliten superación progresiva de obstáculos en el aprendizaje. La ayuda efectiva requiere flexibilidad metodológica, creatividad didáctica y sensibilidad hacia diferencias en estilos de aprendizaje, ritmos de desarrollo, intereses académicos y contextos socioculturales diversos. Este enfoque transforma situaciones evaluativas en oportunidades de crecimiento, proporcionando herramientas cognitivas, estrategias de estudio y recursos metodológicos que fortalecen capacidades de aprendizaje y construyen confianza en habilidades académicas estudiantiles.

La implementación de retroalimentación para necesidades educativas establece ciclos comunicativos bidireccionales que orientan efectivamente el mejoramiento del desempeño académico estudiantil. Ramaprasad (1983) define esta retroalimentación como información sobre brechas entre nivel actual de desempeño y nivel de referencia deseado, utilizada para modificar constructivamente esas diferencias identificadas. Esta característica requiere desarrollo de competencias comunicativas especializadas que permitan transmitir información evaluativa de manera específica, oportuna, comprensible y motivadora, considerando aspectos cognitivos y emocionales del aprendizaje. La retroalimentación efectiva trasciende corrección de errores, proporcionando orientaciones concretas para mejoramiento, reconociendo logros alcanzados y estableciendo conexiones entre desempeño actual y metas futuras. Este proceso comunicativo se adapta a características individuales, utilizando lenguaje apropiado, ejemplos contextualizados y estrategias diferenciadas que promuevan comprensión, motivación intrínseca y desarrollo de capacidades reflexivas que faciliten autorregulación del aprendizaje y construcción de trayectorias académicas exitosas.

2.3.6. Estrategias y técnicas de la evaluación formativa

La comprensión de aprendizajes y criterios evaluativos requiere procesos sistemáticos de clarificación que faciliten la comunicación efectiva de expectativas académicas entre docentes y estudiantes. Wiggins y McTighe (2005) proponen el diseño inverso como metodología que inicia con identificación clara de resultados deseados, determinando posteriormente evidencias aceptables y actividades apropiadas de aprendizaje. Esta aproximación permite desarrollar entendimientos compartidos sobre calidad académica y su manifestación en contextos educativos diversos. Los criterios deben comunicarse explícitamente mediante ejemplos concretos, rúbricas

detalladas y modelos de desempeño que ilustren niveles diferenciados de logro académico. La transparencia de criterios facilita autorregulación estudiantil, permitiendo monitoreo del progreso personal y ajuste de estrategias según estándares claramente establecidos.

Los procesos de negociación pedagógica involucran activamente a estudiantes en la construcción colectiva de significados sobre calidad académica y estándares evaluativos. Sadler (1989) argumenta que los estudiantes deben desarrollar capacidades para reconocer calidad en trabajos académicos, comparar producciones propias con estándares establecidos y ejecutar acciones correctivas apropiadas. Esta comprensión surge de experiencias prácticas de análisis, comparación y evaluación de trabajos estudiantiles diversos, no de simple exposición a criterios escritos. Los docentes facilitan este desarrollo proporcionando oportunidades para examinar ejemplos de calidad variable, discutir características distintivas de diferentes niveles de desempeño y practicar aplicación de criterios. El desarrollo de capacidades evaluativas transforma estudiantes en participantes activos del proceso, capaces de autorregular aprendizaje y buscar mejoramiento continuo.

El diseño de actividades evaluativas integra principios pedagógicos que aseguran coherencia entre objetivos educativos, experiencias de aprendizaje y métodos de valoración académica implementados. Biggs (1996) conceptualiza esta integración como alineamiento constructivo donde componentes del sistema educativo trabajan conjuntamente para apoyar logro de resultados específicos y medibles. El diseño efectivo requiere consideración de la naturaleza del conocimiento evaluado, habilidades cognitivas involucradas y contextos auténticos de aplicación futura. Las actividades deben proporcionar múltiples oportunidades para demostrar competencias mediante formatos diversos que acomoden estilos de aprendizaje diferenciados y formas variadas de expresión académica. La diversidad metodológica enriquece experiencias evaluativas, permitiendo desarrollo y demostración de competencias a través de modalidades que reconozcan fortalezas individuales estudiantiles.

La implementación de evaluaciones auténticas conecta aprendizajes académicos con aplicaciones del mundo real, proporcionando contextos significativos para demostración competencial efectiva. Herrington y Oliver (2000) caracterizan la autenticidad evaluativa mediante tareas complejas que reflejan desafíos profesionales reales, criterios transparentes derivados de estándares profesionales y oportunidades colaborativas con uso apropiado de recursos. Estas actividades trascienden reproducción memorística, demandando aplicación

creativa de conocimientos, resolución de problemas complejos y toma de decisiones fundamentadas en evidencias. La implementación requiere colaboración con profesionales del campo, acceso a herramientas laborales especializadas y tiempo suficiente para desarrollo de productos profesionales. Este enfoque prepara estudiantes para desafíos futuros, desarrollando competencias transferibles que trascienden contextos académicos inmediatos.

Las estrategias de retroalimentación efectiva establecen sistemas comunicativos que proporcionan información específica, oportuna y actionable sobre desempeño académico estudiantil observado. Hattie y Timperley (2007) identifican tres niveles de retroalimentación: información sobre tarea específica realizada, información sobre proceso utilizado para completar actividades e información sobre autorregulación del aprendizaje estudiantil. Esta diferenciación permite adaptar mensajes evaluativos según necesidades individuales y tipo de apoyo requerido para promover mejoramiento académico efectivo. La retroalimentación se caracteriza por especificidad, evitando comentarios generales sin orientación clara, y orientación futura con pasos concretos para desarrollo continuo. Los docentes desarrollan habilidades comunicativas para transmitir información evaluativa constructivamente, manteniendo motivación estudiantil mientras proporcionan orientación precisa para crecimiento académico.

La consideración temporal, frecuencial y formal de la retroalimentación adapta estrategias comunicativas según tipos de aprendizaje y características estudiantiles específicas identificadas. Shute (2008) establece que retroalimentación inmediata resulta efectiva para adquisición de habilidades básicas, mientras retroalimentación diferida favorece tareas complejas que requieren procesamiento profundo y reflexión extendida. La frecuencia debe equilibrar necesidad de orientación continua con oportunidades para práctica independiente y desarrollo de autorregulación académica estudiantil. Los formatos incluyen comentarios escritos detallados, conferencias individuales, retroalimentación entre pares y herramientas digitales para comunicación continua docente-estudiante. La efectividad depende de receptividad estudiantil, requiriendo ambientes de confianza donde estudiantes valoren y utilicen activamente información proporcionada para mejoramiento del desempeño académico personal.

La coevaluación constituye modalidad donde estudiantes evalúan trabajo de pares utilizando criterios establecidos, proporcionando retroalimentación constructiva desde perspectivas estudiantiles diferenciadas. Topping (1998) define este proceso como intercambio bidireccional de información evaluativa que desarrolla habilidades críticas de análisis,

comunicación efectiva y apreciación de enfoques diversos para resolución de problemas académicos. La implementación exitosa requiere preparación estudiantil cuidadosa, incluyendo entrenamiento en uso de criterios evaluativos, desarrollo de habilidades comunicativas constructivas y establecimiento de normas de respeto y confidencialidad apropiadas. Los beneficios incluyen exposición a estrategias de aprendizaje diversas, desarrollo de habilidades sociales colaborativas y reducción de dependencia exclusiva hacia evaluación docente. Este enfoque fomenta responsabilidad compartida en procesos de aprendizaje y evaluación, creando comunidades académicas de apoyo mutuo estudiantil.

La autoevaluación capacita estudiantes para monitorear y juzgar su propio aprendizaje, desarrollando competencias de autorregulación académica esenciales para aprendizaje permanente y autónomo. Boud (1995) conceptualiza este proceso como reflexión sistemática donde estudiantes examinan trabajo personal, comparan desempeño con criterios establecidos, identifican fortalezas y debilidades individuales y planifican acciones para mejoramiento continuo y sostenido. Esta modalidad requiere desarrollo gradual de capacidades metacognitivas, iniciando con actividades estructuradas de auto-reflexión y progresando hacia evaluaciones complejas y autónomas del aprendizaje personal. Los docentes facilitan desarrollo de competencias autoevaluativas proporcionando herramientas como listas de verificación, rúbricas especializadas y protocolos reflexivos que guíen análisis sistemático del trabajo estudiantil. La autoevaluación efectiva contribuye al desarrollo de responsabilidad académica personal, conciencia sobre procesos individuales de aprendizaje y capacidad para establecer metas realistas.

La heteroevaluación mantiene el papel docente como evaluador experto, proporcionando perspectivas profesionales especializadas sobre desempeño estudiantil y logro de objetivos curriculares establecidos institucionalmente. Álvarez Méndez (2001) establece que esta modalidad aporta criterios profesionales fundamentados en conocimiento disciplinar experto, experiencia pedagógica acumulada y comprensión profunda de estándares académicos y profesionales del campo de estudio específico. La heteroevaluación efectiva trasciende calificación simple, proporcionando análisis detallados del desempeño estudiantil, identificación de patrones de fortalezas y debilidades individuales y orientaciones específicas para desarrollo académico futuro. Los docentes expertos identifican aspectos del desempeño no evidentes para estudiantes novatos, proporcionando perspectivas valiosas sobre calidad del trabajo académico y

su relación con estándares profesionales. La integración efectiva de heteroevaluación con coevaluación y autoevaluación crea sistemas comprensivos que aprovechan fortalezas únicas de cada modalidad evaluativa.

2.3.7. Percepciones del docente sobre evaluación formativa

A partir de la práctica educativa y aspectos considerados sobre el proceso de evaluación formativa, el investigador plantea conocer la percepción de la evaluación formativa llevada a la realidad por el docente con sus estudiantes. Para tal fin se plantea conocer la percepción de regulación interactiva, retroactiva y proactiva de los mismos. Al respecto Marchant (2012) expresa que no cabe duda que los docentes adoptan diferentes prácticas de evaluación en el aula para valorar los resultados de aprendizaje, dedicando gran parte de su tiempo en actividades relacionadas con evaluación y controlando los ambientes. Los docentes eligen cómo y con qué frecuencia evaluar mediante la retroalimentación al estudiante, adoptando diferentes prácticas en el aula con el fin de valorar los resultados del aprendizaje durante su proceso de evaluación. En tal sentido, Santos (2015) indica que la evaluación es un elemento del currículum de extraordinaria importancia, ya que esta tiene un valor de cambio indiscutible como hay que tener éxito y el éxito se alcanza a través de la evaluación.

Por ello resulta muy importante hacerla bien, tal situación cobra mucho sentido ya que para conseguir un cambio en la percepción del docente sobre los objetivos de la evaluación se requiere de su parte conocimientos claros. Estos conocimientos deben dar respuesta para qué evaluar, cuándo evaluar y principalmente qué se debe hacer con los resultados de esa evaluación. En este mismo orden puede enfatizarse que a través de distintas investigaciones, entre ellas Gómez (2013) enfatiza que las prácticas docentes han privilegiado la reproducción y el control del conocimiento en los estudiantes. Por esta razón los enfoques evaluativos mayormente instrumentales y memorísticos hacen priorizar los resultados alcanzados en términos de rendimiento, capacidad reproductiva y esfuerzo individual. Su centro es la noción de un proceso de observación, monitoreo y establecimiento de juicios sobre el estado del aprendizaje del estudiante, el cual hoy día debe dirigirse bajo una percepción de regulación interactiva.

Percepción de regulación interactiva: Las razones conllevan al autor de la investigación a manifestar que la evaluación formativa se considera una interacción entre el docente y el estudiante de manera más directa. Por lo cual reviste gran importancia que todo docente durante la implementación de una evaluación formativa se apoye de manera especial en la regulación

interactiva para adoptar diferentes prácticas de evaluación en el aula. Esto le permite valorar los resultados del aprendizaje educativo de forma más efectiva y contextualizada según las necesidades específicas de cada estudiante. La regulación interactiva facilita ajustes inmediatos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo adaptaciones oportunas que respondan a las evidencias de aprendizaje observadas en tiempo real. Esta modalidad de regulación promueve mayor compromiso estudiantil y facilita construcción colaborativa del conocimiento mediante intercambios pedagógicos continuos y significativos entre docentes y estudiantes.

Percepción de regulación retroactiva: El rol de la evaluación desde su percepción formativa busca orientar, estimular y proporcionar información, así como herramientas para que los estudiantes progresen en su aprendizaje por ser ellos quienes pueden y deben hacerlo. Por lo cual es fundamental el papel del docente en la conducción del aprendizaje para evaluar de la mejor manera. En tal sentido desde la percepción de regulación retroactiva, el docente desde esta visión debe preguntarse cuál es la forma de conducir la evaluación formativa del aprendizaje. También debe considerar cuáles son las habilidades disponibles para desarrollar una evaluación orientada al aprendizaje y finalmente cuáles son las prácticas evaluativas retroactiva que deben aplicar frecuentemente. En la misma línea, Gregori y Menéndez (2015) indican que la alternativa más plausible para cumplir con la percepción de regulación retroactiva se encuentra en la evaluación formativa. Lo que conduce al Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006) a señalar que este tipo de evaluación permite involucrar a los alumnos en el proceso de enseñanza.

Esta evaluación proporciona información sobre cómo les va en su acción académica diaria, guiando sus esfuerzos para mejorar continuamente su desempeño académico. No obstante, la incorporación de la evaluación formativa no asume formas y procedimientos opuestos de manera irreconciliable, por el contrario, permite diagnosticar, retroalimentar, motivar y favorecer el diálogo, estimulando la autoevaluación mediante habilidades independientes como apoyo al proceso de aprendizaje integral. En otro orden de atención puede decirse que al ser evaluado casi siempre por el maestro sin tener en cuenta el proceso. Así como el informe de los resultados que normalmente presenta una forma única puntuación total, observándose que para evaluar el aprendizaje en los estudiantes. Los docentes emplean el uso de pruebas objetivas con preguntas de verdadero o falso, selección múltiple, términos pareados y ejercicios o preguntas que tienen solo una respuesta precisa.

Consecuentemente con los aspectos referenciados según la percepción del investigador, actualmente nos encontramos con profesionales de la educación que aún continúan mirando la evaluación como una forma de calificar y acreditar. A través de evaluaciones especialmente cuantitativas, es decir centran en sus estudiantes la práctica evaluativa basada principalmente en la memorización de contenidos y en procesos individuales. Donde sobresale la cultura del test y las evaluaciones sólo permiten revisar el producto final sin considerar el proceso retroactivo que tuvo que realizar el estudiante. Este enfoque tradicional limita las oportunidades de aprendizaje y no reconoce la diversidad de formas en que los estudiantes pueden demostrar sus conocimientos y habilidades. La regulación retroactiva requiere transformación de estas percepciones hacia enfoques más comprensivos que valoren tanto procesos como productos del aprendizaje estudiantil.

Percepción de regulación proactiva: Como se puede observar, al establecer percepciones sobre la evaluación formativa llevada a cabo por el docente es necesario hacer énfasis de cómo realizar este tipo de evaluación. Junto al proceso de enseñanza aprendizaje, esta puede hacerse de forma continua por ser una de las estrategias reguladoras del proceso. Al ser incorporada en la práctica habitual del aula de clases logra obtener información necesaria para realizar ajustes durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Allal (1988) considera que la regulación proactiva de la evaluación prevé actividades de formación orientadas hacia la consolidación y la profundización de capacidades de los alumnos. Más que hacia la superación de dificultades específicas que ya se han encontrado o a errores ya cometidos según cita Reinel y otros (2018). En este sentido, la evaluación formativa conducida de manera proactiva brinda al docente lo necesario para que el estudiante entienda.

Para ajustar y determinar dentro del proceso educativo ciertas dificultades y minimizar la existencia de barreras que obstaculizan la práctica de esta evaluación por parte de los profesores. A través del cambio y la interacción con los alumnos y la manera como seleccionen los recursos al momento de planear sus clases. De manera que se puedan atender las diferencias individuales para atender y buscar solución a cada uno de los inconvenientes presentados en el desarrollo de las actividades. En concordancia con lo anterior referenciado, según la percepción del autor de este estudio sobre evaluación formativa y como la regulación proactiva durante el proceso enseñanza aprendizaje. Con los educandos puede ser vista como una evaluación auténticamente formativa, se requiere de un adecuado tratamiento metodológico apoyado en estrategias

proactivas. Donde se brinde al estudiante la oportunidad de elección entre diferentes alternativas de aprendizaje y donde se considera la interacción entre docente y estudiante de manera directa. Por lo cual la necesidad de apoyarse en las diferentes estrategias de evaluación formativa donde le permita al docente realizar modificaciones y ajustes necesarios en el proceso de aprendizaje.

2.3.8. Evaluación formativa como proceso integral

La evaluación formativa constituye un proceso integral orientado a la mejora continua del aprendizaje mediante la retroalimentación sistemática y oportuna en contextos educativos diversos. Black y Wiliam (2009) señalan que la evaluación se convierte en formativa cuando la evidencia del desempeño de los estudiantes es obtenida, interpretada y utilizada por docentes y estudiantes. Para tomar decisiones fundamentadas sobre los siguientes pasos en el proceso de instrucción, esta conceptualización enfatiza la naturaleza procesual y sistemática de la evaluación formativa. Destacando su papel fundamental en la transformación de las prácticas educativas y el desarrollo del aprendizaje integral de los estudiantes. El carácter procesual de la evaluación formativa se manifiesta en su capacidad para generar información relevante sobre el progreso del estudiante durante el proceso de aprendizaje. Sadler (1989) establece que la evaluación formativa se caracteriza por tres elementos esenciales: la comprensión clara de los objetivos de aprendizaje, la capacidad de comparar el nivel actual con el nivel deseado. Y la implementación de acciones que reduzcan la brecha entre ambos niveles de desempeño académico esperado.

Esta perspectiva resalta la importancia de la retroalimentación como mecanismo para orientar y ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en contextos específicos. Permitiendo una adaptación continua del proceso educativo según las necesidades identificadas y las evidencias de progreso observadas durante la implementación. La dimensión pedagógica de la evaluación formativa se evidencia en su potencial para promover la autorregulación y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Shepard (2006) argumenta que la evaluación formativa debe integrarse de manera natural en el proceso de enseñanza-aprendizaje proporcionando oportunidades para que los estudiantes desarrollen sus capacidades metacognitivas. Este enfoque destaca la importancia de crear ambientes de aprendizaje donde la evaluación sirva como herramienta para el desarrollo de competencias metacognitivas y la construcción activa del conocimiento. La implementación efectiva de la evaluación formativa

requiere una transformación en las concepciones y prácticas evaluativas tradicionales hacia enfoques más comprensivos e integrales.

Heritage (2010) plantea que la evaluación formativa debe concebirse como un proceso cíclico que involucra la recolección de evidencia y la interpretación de la misma. Y el ajuste de la enseñanza para satisfacer las necesidades identificadas de los estudiantes según sus características individuales y contextos de aprendizaje. Esta perspectiva nos conduce a examinar las características específicas de las prácticas evaluativas y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aspectos que se abordan en detalle al analizar la dimensión pedagógica de la evaluación formativa y sus implicaciones para la práctica educativa contemporánea. La evaluación formativa trasciende la medición tradicional para convertirse en herramienta de construcción colaborativa del conocimiento que promueve desarrollo integral del estudiante. Los procesos evaluativos formativos facilitan identificación oportuna de necesidades de aprendizaje, diseño de intervenciones pedagógicas diferenciadas y seguimiento continuo del progreso académico estudiantil.

2.3.9. La mediación en el proceso evaluativo

La mediación en el proceso evaluativo constituye una dimensión fundamental que transforma la evaluación en una experiencia de aprendizaje significativa y constructiva para todos los participantes. Feuerstein (1991) establece que la mediación pedagógica ocurre cuando el docente se interpone entre el estudiante y su experiencia de aprendizaje académico. Seleccionando, organizando y planificando los estímulos de manera que contribuyan al logro de los aprendizajes esperados en contextos educativos específicos y diferenciados. Esta concepción de la mediación resalta el papel activo del docente en la creación de condiciones propicias para el desarrollo de competencias integrales. Y la construcción de conocimientos significativos, convirtiendo el acto evaluativo en una oportunidad de crecimiento personal y académico continuo. La naturaleza dialógica de la mediación evaluativa se manifiesta en la construcción conjunta de significados entre docentes y estudiantes durante el proceso de evaluación participativa. Díaz-Barriga (2014) argumenta que la mediación evaluativa implica un proceso de comunicación bidireccional donde el docente no solo recoge información sobre el aprendizaje.

Sino que también proporciona orientaciones específicas que permiten al estudiante comprender sus fortalezas y áreas de mejora de manera clara y constructiva. Esta perspectiva

subraya la importancia de establecer canales de comunicación efectivos que faciliten la comprensión mutua y el avance progresivo hacia los objetivos de aprendizaje. El rol del docente como mediador en la evaluación trasciende la simple verificación de conocimientos para convertirse en un facilitador del desarrollo cognitivo y metacognitivo. Coll (2007) plantea que la mediación pedagógica en el contexto evaluativo implica la creación de andamiajes que permiten al estudiante desarrollar progresivamente su autonomía. Y capacidad de autorregulación en el aprendizaje según sus características individuales y necesidades específicas de formación académica integral. Esta visión de la mediación evaluativa enfatiza la necesidad de proporcionar apoyos graduales y diferenciados que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante. La efectividad de la mediación evaluativa depende de la capacidad del docente para crear espacios de reflexión y construcción compartida del conocimiento significativo.

Anijovich (2019) señala que la mediación en el proceso evaluativo requiere el desarrollo de habilidades específicas por parte del docente incluyendo la capacidad de observación sistemática. La formulación de preguntas pertinentes y la provisión de retroalimentación constructiva que promueva el aprendizaje continuo y el desarrollo integral del estudiante. Esta perspectiva nos conduce a examinar las prácticas específicas de retroalimentación como segunda dimensión fundamental en el proceso de evaluación formativa.

Claridad en la construcción de significados: La construcción de significados compartidos representa un elemento central que determina la calidad y efectividad de la mediación del proceso evaluativo formativo. Wells (2001) enfatiza que la construcción de significados en el contexto educativo implica un proceso activo de negociación entre docentes y estudiantes. Donde el lenguaje sirve como herramienta mediadora para establecer comprensiones mutuas sobre los objetivos, criterios y expectativas de aprendizaje considerando tanto los aspectos cognitivos como los socioafectivos. Este proceso de construcción compartida facilita la comprensión clara de las metas educativas y los criterios de evaluación permitiendo a los estudiantes orientar sus esfuerzos de manera más efectiva y desarrollar una mayor conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje individual y colaborativo en contextos académicos diversos y significativos.

La claridad en la comunicación de expectativas y criterios evaluativos constituye un factor determinante que influye directamente en el compromiso y desempeño de los estudiantes. Durante el proceso de aprendizaje académico y personal, Mercer (2010) destaca que la

construcción efectiva de significados requiere que los docentes expliciten y compartan los criterios. De evaluación de manera comprensible, utilizando estrategias diversas y adaptadas al contexto que permitan a todos los estudiantes acceder y comprender las expectativas establecidas. Esta transparencia en la comunicación de expectativas y criterios fortalece la autonomía del estudiante, desarrolla su capacidad para autorregular su aprendizaje. Y promueve una participación más activa y consciente en su proceso formativo integral que trasciende el contexto académico inmediato.

Diálogo pedagógico: El diálogo pedagógico emerge como una herramienta fundamental que transforma la evaluación en un proceso de construcción compartida y significativa del conocimiento académico.

Alexander (2008) plantea que el diálogo pedagógico auténtico se caracteriza por ser acumulativo, reflexivo y propositivo donde docentes y estudiantes construyen sobre las ideas. De los demás para desarrollar líneas coherentes de pensamiento y comprensión, estableciendo conexiones significativas entre los conocimientos previos y los nuevos aprendizajes adquiridos. Esta concepción del diálogo trasciende el simple intercambio de información para convertirse en un medio de construcción colaborativa del conocimiento. Que potencia el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y fortalece la metacognición mediante intercambios académicos significativos y contextualizados. La calidad del diálogo pedagógico determina en gran medida la efectividad de la mediación evaluativa y su impacto en el desarrollo integral del estudiante. Edwards y Mercer (2012) señalan que el diálogo efectivo en el contexto evaluativo debe promover el pensamiento crítico, la reflexión metacognitiva y la construcción activa de conocimientos. A través de intercambios significativos entre docentes y estudiantes, considerando las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del aprendizaje integral y contextualizado.

Orientación del aprendizaje: La orientación del aprendizaje constituye un componente esencial de la mediación evaluativa que guía y potencia el desarrollo cognitivo y metacognitivo del estudiante. A través de intervenciones pedagógicas planificadas y contextualizadas según las necesidades específicas identificadas, Perrenoud (2008) establece que la orientación efectiva del aprendizaje implica un proceso continuo. De observación, interpretación y ajuste de las estrategias pedagógicas para responder a las necesidades específicas de cada estudiante considerando sus características individuales. Estilos de aprendizaje y contexto sociocultural

específico, esta perspectiva enfatiza la importancia de proporcionar orientaciones precisas y oportunas que faciliten el progreso del estudiante hacia los objetivos. Promoviendo simultáneamente el desarrollo de estrategias metacognitivas y habilidades de autorregulación que faciliten aprendizaje autónomo y transferencia de conocimientos.

La capacidad de orientar el aprendizaje de manera efectiva requiere una comprensión profunda de los procesos cognitivos y las necesidades individuales de los estudiantes. Así como una planificación cuidadosa de las intervenciones pedagógicas contextualizadas, Allal (2010) argumenta que la orientación del aprendizaje debe basarse en la identificación de los obstáculos. Y potencialidades específicas de cada estudiante, utilizando esta información para diseñar y ajustar las intervenciones pedagógicas de manera precisa y oportuna. Considerando tanto los aspectos académicos como los socioemocionales del proceso de aprendizaje integral, esta perspectiva comprensiva de la orientación del aprendizaje nos conduce a examinar las características fundamentales de la autonomía profesional como segunda dimensión del proceso evaluativo formativo, enfatizando la importancia de la capacidad docente para tomar decisiones pedagógicas informadas. Y contextualizadas que respondan a la diversidad estudiantil y promuevan desarrollo de competencias integrales para la vida académica y social.

2.3.10 Autonomía profesional en la evaluación formativa

La autonomía profesional en el contexto de la evaluación formativa representa la capacidad del docente para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas y contextualizadas que respondan a las necesidades específicas de aprendizaje. Contreras (2001) sostiene que la autonomía profesional docente implica la capacidad de reflexionar críticamente sobre la práctica pedagógica, tomar decisiones fundamentadas y asumir la responsabilidad por las consecuencias de estas decisiones en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, considerando tanto el contexto institucional como las características particulares del grupo. Esta concepción de la autonomía profesional enfatiza la importancia del juicio profesional informado y la capacidad de adaptar las prácticas evaluativas a las necesidades específicas del contexto educativo.

El desarrollo de la autonomía profesional requiere un equilibrio entre la libertad pedagógica y la responsabilidad profesional en el diseño e implementación de estrategias evaluativas. Gimeno (2010) argumenta que la autonomía profesional en la evaluación formativa se manifiesta en la capacidad del docente para diseñar, implementar y ajustar estrategias

evaluativas que promuevan el aprendizaje significativo, considerando tanto los objetivos curriculares como las características y necesidades específicas de los estudiantes. Esta perspectiva destaca la importancia de la toma de decisiones pedagógicas informadas y contextualizadas que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes y al mejoramiento continuo del proceso educativo.

La autonomía profesional se materializa en la capacidad del docente para innovar y adaptar sus prácticas evaluativas en respuesta a las demandas del contexto educativo. Stenhouse (2007) plantea que la verdadera autonomía profesional se refleja en la capacidad del docente para investigar su propia práctica, experimentar con nuevas estrategias evaluativas y adaptar sus intervenciones pedagógicas basándose en la evidencia recolectada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta conceptualización de la autonomía profesional nos conduce a examinar los indicadores específicos que caracterizan el ejercicio de la autonomía en la evaluación formativa, comenzando por el análisis de la toma de decisiones pedagógicas como primer indicador fundamental.

La toma de decisiones pedagógicas constituye un proceso complejo que requiere la integración de conocimientos teóricos, experiencia práctica y comprensión del contexto educativo específico. Santos Guerra (2015) establece que las decisiones pedagógicas efectivas en el contexto de la evaluación formativa implican un proceso reflexivo donde el docente analiza sistemáticamente la información disponible sobre el aprendizaje de los estudiantes, considera las múltiples variables que influyen en el proceso educativo y selecciona las estrategias más apropiadas para promover el desarrollo de competencias. Este proceso de toma de decisiones requiere un equilibrio entre la fundamentación teórica y la adaptabilidad a las necesidades específicas del contexto educativo.

La calidad de las decisiones pedagógicas se refleja en la capacidad del docente para ajustar y adaptar sus estrategias evaluativas en respuesta a las evidencias de aprendizaje recolectadas. Perrenoud (2012) argumenta que la toma de decisiones pedagógicas efectiva requiere que el docente desarrolle una sensibilidad particular para identificar los momentos críticos del proceso de aprendizaje, interpretar las señales de progreso o dificultad de los estudiantes y ajustar sus intervenciones de manera oportuna y pertinente. Esta capacidad de tomar decisiones informadas y contextualizadas constituye un elemento fundamental de la autonomía profesional docente.

El diseño de estrategias evaluativas propias representa una manifestación concreta de la autonomía profesional docente en el contexto de la evaluación formativa. Díaz Barriga (2014) plantea que el diseño de estrategias evaluativas auténticas requiere que el docente sea capaz de crear, adaptar y personalizar instrumentos y procedimientos de evaluación que respondan tanto a los objetivos curriculares como a las características específicas de sus estudiantes y el contexto educativo. Esta capacidad de diseño autónomo permite al docente desarrollar prácticas evaluativas más significativas y pertinentes para su contexto particular.

La originalidad y pertinencia en el diseño de estrategias evaluativas refleja el nivel de desarrollo profesional y la capacidad de innovación del docente. Zabala (2011) señala que el diseño de estrategias propias de evaluación implica un proceso creativo donde el docente combina su conocimiento pedagógico, su experiencia práctica y su comprensión del contexto para crear herramientas y procedimientos evaluativos que promuevan efectivamente el aprendizaje y el desarrollo de competencias. Esta capacidad de diseño autónomo constituye un elemento esencial para la transformación y mejora continua de las prácticas evaluativas.

La adaptación contextual de las prácticas evaluativas emerge como un indicador fundamental de la autonomía profesional docente en la evaluación formativa. Gimeno Sacristán (2013) enfatiza que la adaptación contextual efectiva requiere que el docente sea capaz de analizar las características específicas del entorno educativo, comprender las necesidades particulares de sus estudiantes y ajustar sus prácticas evaluativas para responder de manera pertinente a estas condiciones. Esta capacidad de adaptación contextual permite desarrollar procesos evaluativos más equitativos y significativos.

La efectividad de la adaptación contextual se manifiesta en la capacidad del docente para responder a la diversidad y complejidad del proceso educativo. Jackson (2012) argumenta que la adaptación contextual en la evaluación formativa implica un proceso continuo de observación, análisis y ajuste de las prácticas evaluativas para asegurar su relevancia y efectividad en el contexto específico de aplicación, considerando tanto los factores socioculturales como las características individuales de los estudiantes. Esta perspectiva sobre la adaptación contextual nos conduce a examinar la dimensión de ayuda pedagógica como siguiente elemento fundamental del proceso evaluativo formativo.

2.3.11. Ayuda pedagógica en la evaluación formativa

La ayuda pedagógica en el contexto de la evaluación formativa constituye un proceso sistemático de apoyo y orientación que facilita el desarrollo del aprendizaje y la autonomía del estudiante. Coll (2010) establece que la ayuda pedagógica efectiva implica un proceso de ajuste continuo donde el docente proporciona apoyo graduado y contingente, adaptándose a las necesidades cambiantes de los estudiantes y retirando progresivamente el soporte a medida que estos desarrollan mayor autonomía en su aprendizaje, considerando tanto los aspectos cognitivos como los socioemocionales del proceso educativo. Esta conceptualización de la ayuda pedagógica enfatiza su naturaleza dinámica y su papel fundamental en la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias.

El carácter procesual de la ayuda pedagógica se manifiesta en la capacidad del docente para identificar y responder oportunamente a las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante. Zabala (2011) argumenta que la ayuda pedagógica efectiva requiere una observación sistemática del proceso de aprendizaje, una interpretación adecuada de las dificultades y potencialidades de los estudiantes, y una intervención oportuna y pertinente que promueva el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo y la construcción significativa del conocimiento. Esta perspectiva destaca la importancia de la sensibilidad pedagógica y la capacidad de adaptación en la provisión de ayudas educativas.

La efectividad de la ayuda pedagógica se fundamenta en la creación de condiciones propicias para el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje. Mauri (2017) plantea que la ayuda pedagógica debe orientarse hacia el desarrollo progresivo de habilidades metacognitivas y estrategias de autorregulación, proporcionando espacios para la reflexión, la autoevaluación y la toma de decisiones sobre el propio proceso de aprendizaje, considerando las características individuales y el contexto sociocultural de los estudiantes. Esta conceptualización de la ayuda pedagógica nos conduce a examinar sus indicadores específicos, comenzando por el análisis de la atención a necesidades individuales como primer elemento fundamental.

La atención a necesidades individuales constituye un elemento fundamental de la ayuda pedagógica que permite personalizar el proceso de evaluación formativa. Tomlinson (2014) plantea que la atención efectiva a las necesidades individuales requiere que el docente desarrolle una comprensión profunda de las características, estilos de aprendizaje y niveles de desarrollo de cada estudiante, implementando estrategias diferenciadas que respondan a estas particularidades

durante el proceso evaluativo. Esta perspectiva de atención personalizada permite desarrollar intervenciones pedagógicas más pertinentes y efectivas para cada estudiante.

La implementación de estrategias diferenciadas de atención requiere una planificación cuidadosa y una observación sistemática del proceso de aprendizaje. Gregory (2018) argumenta que la atención efectiva a las necesidades individuales implica un proceso continuo de observación, documentación y ajuste de las estrategias pedagógicas, considerando tanto los aspectos académicos como los socioemocionales que influyen en el aprendizaje de cada estudiante. Este enfoque integral de la atención a necesidades individuales fortalece la capacidad del docente para proporcionar apoyo significativo y oportuno.

La retroalimentación efectiva emerge como un proceso dialógico que promueve la reflexión y el mejoramiento continuo del aprendizaje. Hattie (2012) establece que la retroalimentación formativa debe proporcionar información específica, oportuna y orientada a la acción sobre el desempeño del estudiante, identificando tanto los logros como las áreas de mejora y sugiriendo estrategias concretas para avanzar hacia los objetivos de aprendizaje. Esta conceptualización de la retroalimentación enfatiza su papel como herramienta para el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje.

La calidad de la retroalimentación se evidencia en su capacidad para promover el desarrollo de estrategias metacognitivas y la autorregulación del aprendizaje. Wiliam (2011) argumenta que la retroalimentación efectiva debe enfocarse no solo en los resultados sino también en los procesos de aprendizaje, ayudando a los estudiantes a comprender sus estrategias de pensamiento y a desarrollar habilidades para monitorear y ajustar su propio proceso de aprendizaje. Esta perspectiva destaca la importancia de la retroalimentación como herramienta para el desarrollo de la autonomía del estudiante.

El acompañamiento formativo representa un proceso continuo de apoyo y orientación que facilita el desarrollo progresivo de la autonomía del estudiante. Anijovich (2019) plantea que el acompañamiento formativo efectivo implica una presencia constante pero flexible del docente, quien debe ajustar su nivel de intervención según las necesidades del estudiante, proporcionando andamiajes apropiados y retirándolos gradualmente a medida que el estudiante desarrolla mayor independencia. Este enfoque del acompañamiento enfatiza su papel en la construcción de la autonomía del aprendizaje.

La efectividad del acompañamiento formativo se manifiesta en su capacidad para promover el desarrollo de competencias y la construcción activa del conocimiento. Monereo (2015) señala que el acompañamiento formativo debe orientarse hacia el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo, proporcionando oportunidades para la reflexión, la toma de decisiones y la autorregulación del proceso de aprendizaje. Esta perspectiva sobre el acompañamiento formativo nos conduce a examinar las características de las estrategias de evaluación formativa como segunda categoría fundamental del estudio.

2.4. Marco Contextual

La evaluación formativa emerge como un campo de investigación dinámico que genera evidencia significativa sobre su impacto en el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en diversos niveles y contextos educativos. Las investigaciones recientes revelan tanto las potencialidades como los desafíos que enfrentan los sistemas educativos al implementar enfoques evaluativos centrados en el desarrollo del aprendizaje y las competencias estudiantiles.

2.4.1. Estudios empíricos sobre evaluación formativa

En el contexto colombiano, Serrano et al. (2024) realizaron una investigación cualitativa para analizar los resultados de la implementación de "Evaluar para Avanzar 3° a 11°" durante 2020-2021, aplicando 24 instrumentos de recolección de información, incluyendo 7 entrevistas a directivos, 10 grupos focales con docentes y 7 grupos focales con estudiantes de educación media, en 7 instituciones educativas oficiales y 2 no oficiales. Los resultados evidenciaron la necesidad de mejorar la apropiación de los objetivos de la estrategia y el uso de sus herramientas, concluyendo que es fundamental potenciar el uso conjunto de los instrumentos de valoración y cuestionarios auxiliares para fortalecer el seguimiento a los aprendizajes, necesidades emocionales y contexto de los estudiantes.

La dimensión teórica y metodológica de la evaluación formativa ha sido enriquecida por Mollo y Deroncele (2022), quienes desarrollaron una investigación para proponer un modelo de Retroalimentación Formativa Integrada mediante los métodos de análisis-síntesis, histórico-lógico y el Método Holístico-Dialéctico, construyendo un modelo con dos dimensiones: Retroalimentación Estratégica Reflexiva y Retroalimentación Praxiológica Operativa. Los resultados revelaron que la proyección de la Retroalimentación Formativa Integrada se dinamiza

desde procesos de meta-reflexión de los actores educativos, concluyendo que la concreción se sustenta en una praxis evaluativa dialógico-experiencial, manifestándose como regularidad el carácter meta-regulado del desarrollo de la Retroalimentación Formativa Integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los impactos cognitivos de la evaluación formativa han sido documentados por Cuéllar et al. (2024), quienes analizaron el rol de la evaluación formativa en el desarrollo de habilidades cognitivas en estudiantes de secundaria mediante una investigación cualitativa basada en la dialéctica crítica, incluyendo revisión bibliográfica y observación etnográfica durante varios ciclos educativos en tres grados de secundaria de una institución mexicana. Los resultados mostraron que la evaluación formativa contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas básicas (atención, comprensión, elaboración y memorización) y metacognitivas (autoconocimiento y autorregulación), concluyendo que este tipo de evaluación no solo favorece el desarrollo de habilidades en los estudiantes, sino que también permite al docente realizar adecuaciones curriculares y retroalimentación efectiva, transformando el proceso evaluativo de una simple medición de conocimientos hacia un acompañamiento integral que promueve la reflexión, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo.

El contexto de crisis sanitaria ha proporcionado nuevas perspectivas sobre la evaluación formativa en modalidades virtuales. Sánchez et al. (2022) investigaron el proceso de evaluación formativa de profesores de primaria en escenario de crisis sanitaria y educación online mediante metodología cualitativa con entrevistas semiestructuradas a 9 docentes de establecimientos municipales de la región del Maule, Chile. Los resultados evidenciaron que los docentes poseen manejo conceptual de la evaluación formativa, reconocen su función pedagógica y diversifican los instrumentos utilizados en el aula, destacando la importancia de la retroalimentación; sin embargo, identificaron dificultades significativas al implementarla en modalidad virtual, principalmente por problemas de conectividad y la interferencia de los padres en el proceso evaluativo, concluyendo que existe una necesidad de adaptar las prácticas evaluativas al contexto online y fortalecer la capacitación docente en herramientas digitales para garantizar una evaluación formativa efectiva.

La mediación tecnológica en la evaluación formativa ha sido examinada por De la Cruz et al. (2022), quienes investigaron los niveles de logros de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa en el contexto de educación mediada por tecnología mediante

un enfoque cualitativo de diseño hermenéutico, entrevistando a seis docentes expertos en evaluación formativa de nivel secundaria en Lima Metropolitana. Los resultados evidenciaron que los logros de aprendizaje son entendidos como resultados alcanzados por los estudiantes después de experiencias significativas, basados en la autorreflexión y acompañamiento docente sobre conocimientos adquiridos, capacidades logradas y destrezas alcanzadas, encontrando que la evaluación formativa en contexto virtual permite verificar capacidades como el diálogo, debate y trabajo colaborativo, aunque con limitaciones en el desarrollo de autonomía y autoconfianza, concluyendo que la evaluación formativa debe prestar atención al logro de aprendizajes desde las capacidades y potencialidades del estudiante, considerando los nuevos retos de la educación mediada por tecnología, donde las competencias digitales, innovadoras y de emprendimiento son fundamentales.

La perspectiva de educación superior ha sido abordada por Camargo (2022), quien desarrolló un estudio cualitativo mediante revisión narrativa con el objetivo de describir las características que deben visualizarse en las prácticas evaluativas para el desarrollo de competencias en estudiantes de educación superior, basándose en la revisión y análisis de literatura especializada sobre evaluación formativa y retroalimentación. Los resultados evidenciaron que las prácticas evaluativas centradas en el estudiante brindan mayores posibilidades de logro de aprendizaje que aquellas centradas en el contenido, concluyendo que la evaluación formativa y la retroalimentación brindan posibilidades sustanciales para la mejora de los aprendizajes, permitiendo acortar brechas entre el perfil real y el perfil de egreso a través de retroalimentación centrada en el proceso, producto y persona.

La evolución conceptual de las prácticas evaluativas ha sido analizada por Beltrán (2023), quien realizó un análisis documental cualitativo hermenéutico sobre la evolución conceptual de las prácticas evaluativas docentes para la formación en competencias, analizando desde una perspectiva histórica e investigativa cómo han evolucionado las prácticas evaluativas de los docentes en la formación por competencias mediante análisis interpretativo y comprensivo de textos y actos comunicativos, considerando expresiones verbales, no verbales, tradiciones y estructuras organizativas. Los resultados evidenciaron que la evaluación es crucial cuando se comunica al estudiante con finalidad de mejora, permitiendo implementar estrategias para potenciar habilidades y competencias, concluyendo que la evaluación debe ser integral, considerando aspectos conceptuales, emocionales, procedimentales y conductuales,

consolidándose como herramienta esencial para determinar niveles de aprendizaje en relación con metas académicas establecidas.

La literacidad evaluativa docente ha sido investigada por Pérez y López (2022), quienes investigaron las prácticas evaluativas en el aula y la literacidad evaluativa docente con el objetivo de indagar en qué medida las prácticas docentes de evaluación en el aula reflejan un nivel de literacidad evaluativa, participando 11 docentes activos de educación básica seleccionados de forma no probabilística intencional mediante metodología cualitativa con entrevistas semiestructuradas y análisis de datos con ATLAS.ti 22. Los resultados mostraron un uso diversificado de instrumentos evaluativos, utilización de aspectos académicos y no académicos para calificaciones, desconocimiento de atributos de evaluaciones externas y empleo limitado de evaluación formativa, concluyendo que los docentes no logran identificar los principales atributos de las evaluaciones externas para su aprovechamiento en el aula y que al mezclar aspectos académicos y no académicos en las calificaciones, estas no reflejan el real desempeño de los alumnos.

El panorama sistémico de la evaluación formativa ha sido explorado por Santiago y Villafuerte (2024), quienes realizaron una revisión sistemática sobre la evaluación formativa en educación, siguiendo las pautas PRISMA entre 2017-2022 a través de bases de datos como Scielo, Dialnet, EBSCO, Google Scholar, Scopus, Redalyc.Org y ProQuest, analizando 24 fuentes seleccionadas bajo criterios de inclusión y exclusión mediante la combinación de descriptores y operadores lógicos, así como criterios específicos para artículos en inglés y español. Los resultados evidenciaron que las actividades grupales y los focus groups son estilos apropiados para fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, concluyendo que los centros educativos son garantes para implementar estrategias que impulsen nuevas didácticas evaluativas, siendo necesaria la participación activa de cada estudiante y una correcta planificación previa por parte de los docentes.

2.4.2. Estudios sobre estrategias de evaluación formativa

Los obstáculos para la implementación de la evaluación formativa han sido identificados por Falcón et al. (2021), quienes investigaron los aspectos que impiden el despliegue efectivo de la evaluación formativa en la práctica docente mediante un estudio cualitativo-interpretativo, incluyendo observaciones y entrevistas semiestructuradas a 8 docentes de primaria de una

institución educativa pública en Lima. Los resultados evidenciaron que los docentes no tienen claro el propósito de mejora integral del proceso educativo ni los procedimientos de la evaluación formativa, mostrando dificultades para formular criterios y objetivos de evaluación pertinentes, encontrando también resistencia al cambio y tendencia a mantener prácticas tradicionales centradas en calificar, concluyendo que existe desconocimiento del enfoque formativo y falta de capacitación docente para implementar adecuadamente este tipo de evaluación, lo que se refleja en una retroalimentación poco efectiva y dificultades para recoger y procesar evidencias de aprendizaje de manera sistemática.

Las percepciones docentes sobre prácticas innovadoras han sido analizadas por Lara et al. (2024), quienes analizaron las percepciones de 90 docentes sobre prácticas innovadoras en el aula mediante un estudio cualitativo con enfoque sistemático-hermenéutico, incluyendo entrevistas semiestructuradas y análisis de cinco dimensiones clave: estrategias didácticas, métodos expositivos, adaptación a estilos de aprendizaje, tecnología educativa y evaluación formativa. Los resultados evidenciaron una preferencia por el aprendizaje activo (55%) y métodos participativos (57%), mientras que las conferencias interactivas y uso de multimedia fueron los métodos expositivos preferidos, encontrando una aceptación significativa de herramientas digitales pero baja familiaridad con plataformas educativas en línea (33%), concluyendo que existe una dualidad en las preferencias pedagógicas que subraya la flexibilidad y adaptabilidad de los docentes para satisfacer las diversas necesidades de aprendizaje.

El fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido explorado por Coronado (2020), quien investigó cómo la evaluación formativa fortalece la enseñanza y el aprendizaje a través de un estudio cualitativo interpretativo basado en el análisis reflexivo del diario pedagógico de un docente en formación durante 10 semanas de práctica con estudiantes de quinto grado. Los resultados mostraron que elementos como el póster con preguntas, ejemplos/contraejemplos, preguntas graduales, formatos estructurados de valoración y tickets de salida contribuyen significativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, concluyendo que la evaluación formativa permite una valoración progresiva centrada en las cualidades del proceso de aprendizaje, en contraste con enfoques cuantitativos inflexibles, recomendando su implementación para una formación más flexible y significativa.

La transformación de la práctica pedagógica ha sido investigada por Cruz y Hernández (2024), quienes realizaron una investigación cualitativa con el propósito de analizar la

transformación de la práctica pedagógica de un docente de física en relación con la evaluación de sus estudiantes, participando cinco estudiantes de grados segundo y tercero de una escuela rural colombiana y su docente titular mediante la implementación de la propuesta de Investigación Crítica con observación, entrevistas y análisis documental. Los resultados evidenciaron que el proceso de cambio se realizó a través de la negociación entre investigadores y docentes, permitiendo incorporar ideas innovadoras y superar dificultades, concluyendo que el procedimiento de evaluación formativa contribuyó al desarrollo de habilidades científicas en los estudiantes y mejoró la interacción docente-estudiantes.

El desarrollo de habilidades científicas ha sido estudiado por Ruiz y Méndez (2024), quienes desarrollaron un estudio de caso cualitativo con el objetivo de establecer la repercusión de un procedimiento de evaluación formativa en el desarrollo de habilidades científicas, participando cinco estudiantes de grados segundo y tercero de una escuela rural colombiana y su docente mediante observación, pruebas, análisis documental y entrevistas. Los resultados mostraron que la implementación del procedimiento mejoró la participación y el desarrollo de habilidades científicas y de aprendizaje, concluyendo que el procedimiento de evaluación formativa favoreció el desarrollo de competencias investigativas y promovió un aprendizaje más significativo en los estudiantes.

El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje ha sido abordado por Juárez (2023), quien desarrolló un estudio cuantitativo no experimental con el objetivo de diseñar una propuesta de evaluación formativa para favorecer el aprendizaje autónomo en estudiantes de sexto grado de primaria, participando 70 estudiantes de una institución educativa en Talara, Perú, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, empleando un diseño descriptivo con encuestas y análisis documental. Los resultados mostraron que el 74.3% de docentes aplican evaluación formativa pero solo el 42.9% de estudiantes autoevalúan frecuentemente su desempeño, concluyendo que es necesario fortalecer las estrategias docentes para promover la autoevaluación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes.

La evaluación por competencias ha sido analizada por Hincapié y Clemenza (2022), quienes realizaron una investigación documental con enfoque cualitativo para presentar una discusión teórica sobre la evaluación de los aprendizajes por competencias en instituciones educativas colombianas de nivel básica secundaria a través de la revisión de fuentes primarias y secundarias en español desde 2000 hasta 2022 en bases de datos como Scopus, Redalyc y Scielo,

analizando las concepciones, características y estrategias evaluativas. Los resultados destacaron la relevancia de la evaluación por competencias como enfoque que promueve el aprendizaje significativo en estudiantes y docentes, posibilitando el mejoramiento de la praxis pedagógica, concluyendo que es imperante la participación de todos los actores educativos, principalmente por la trascendencia que tiene en los cambios en la enseñanza y en las prácticas evaluativas fundamentales para la prosecución de estudios superiores.

Las prácticas evaluativas en matemáticas han sido examinadas por Díaz (2024), quien realizó un estudio cualitativo sobre las prácticas evaluativas de docentes de matemática costarricenses con el objetivo de conocer, analizar y comprender las prácticas evaluativas de los docentes a la luz del marco teórico de la propuesta curricular mediante metodología fenomenológica, recolectando datos de expertos en el área, material documental, docentes de matemática y estudiantes en tres instituciones educativas. Los resultados evidenciaron que los docentes mantienen prácticas evaluativas tradicionales centradas en calificaciones y exámenes escritos, con escasa retroalimentación formativa, concluyendo que es necesario reorientar las prácticas evaluativas hacia un enfoque más formativo y participativo que promueva el desarrollo de competencias matemáticas.

Las concepciones sobre evaluación del aprendizaje han sido estudiadas por Flores y Croda (2024), quienes desarrollaron una investigación cualitativa con el objetivo de analizar las concepciones sobre evaluación del aprendizaje construidas por docentes universitarios, participando 18 profesores de dos universidades privadas de Puebla, utilizando grupos de discusión como técnica de recolección de datos, contrastando la información con elementos teóricos de 14 artículos académicos recientes. Los resultados revelaron que los docentes reconocen la mejora, retroalimentación y validación como finalidades del acto evaluativo, aunque persisten prácticas tradicionales, concluyendo que es urgente gestionar la transformación de las prácticas evaluativas mediante procesos de formación y desarrollo profesional docente que promuevan estrategias situadas y contextualizadas.

Las prácticas evaluativas durante la pandemia han sido caracterizadas por Gaona et al. (2022), quienes realizaron un estudio exploratorio para caracterizar las prácticas implementadas por docentes de matemáticas durante la pandemia COVID-19 en escuelas de la Región de Valparaíso, Chile, participando docentes de redes de mejoramiento escolar, analizando específicamente las evaluaciones realizadas durante el primer semestre de 2020 mediante análisis

temático de las respuestas docentes y categorización según valor pragmático/epistémico, evaluación sumativa/formativa y evaluación para/del aprendizaje. Los resultados evidenciaron una dicotomía entre la evaluación automática y manual, donde la primera presentó ventajas principalmente pragmáticas, mientras que la evaluación manual mostró beneficios formativos y relacionados con la evaluación del aprendizaje, concluyendo que los sistemas de evaluación automática disponibles para los docentes son tecnológicamente limitados, siendo necesario implementar sistemas más sofisticados con apoyo institucional.

La transformación de prácticas evaluativas ha sido explorada por Cabana et al. (2022), quienes analizaron las prácticas evaluativas del profesorado de educación secundaria en la Institución Educativa Ciro Pupo Martínez de La Paz, Colombia, siguiendo una metodología cualitativa con enfoque sociocrítico y diseño de investigación-acción, participando 8 docentes mediante instrumentos como cuestionario semiestructurado, diario de campo y lista de cotejo. Los resultados mostraron que los docentes reconocen la necesidad de transformar sus prácticas evaluativas mediante herramientas innovadoras, aunque enfrentan limitaciones tecnológicas y de conectividad, concluyendo que el profesorado es consciente de su papel transformador en los escenarios educativos, requiriendo apoyo en círculos de acción docente con metodologías que mejoren su práctica pedagógica e integración como equipo.

En relación a los estudios empíricos sobre evaluación formativa, las investigaciones analizadas convergen en la identificación de factores que influyen en la implementación de prácticas evaluativas formativas en diferentes contextos educativos. Los estudios de Sánchez et al. (2022), Lara et al. (2024) y De la Cruz et al. (2022) evidencian patrones comunes en las dificultades que enfrentan los docentes al intentar implementar la evaluación formativa, particularmente en aspectos como la formación profesional, las condiciones institucionales y las características del contexto educativo. Las diferencias entre estos estudios se manifiestan principalmente en sus aproximaciones metodológicas y en las especificidades de los contextos estudiados. La incorporación de estas investigaciones proporciona evidencia empírica sobre cómo se manifiesta el fenómeno de la evaluación formativa en diferentes entornos educativos, permitiendo establecer conexiones significativas con el contexto específico de la presente investigación.

En cuanto a los estudios sobre estrategias de evaluación formativa, las investigaciones de Cruz y Hernández (2024), Ruiz y Méndez (2024), y Juárez (2023) presentan hallazgos

complementarios sobre la implementación de diferentes estrategias evaluativas en contextos educativos diversos. Los estudios coinciden en identificar la importancia de adaptar las estrategias evaluativas al contexto específico y las necesidades de los estudiantes, aunque difieren en sus recomendaciones sobre cómo lograr esta adaptación. La selección de estos estudios se fundamenta en su capacidad para ilustrar diferentes aproximaciones a la implementación de estrategias evaluativas formativas, proporcionando referentes empíricos que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado en la presente investigación.

Las investigaciones sobre prácticas evaluativas docentes realizadas por Díaz (2024), Beltrán (2023) y Flores y Croda (2024) aportan perspectivas complementarias sobre cómo los docentes desarrollan y transforman sus prácticas evaluativas. Los estudios convergen en la identificación de factores que influyen en la adopción de prácticas evaluativas más formativas, aunque presentan variaciones en sus conclusiones sobre los mecanismos más efectivos para promover esta transformación. La incorporación de estas investigaciones se justifica por su contribución al entendimiento de los procesos de cambio en las prácticas evaluativas docentes, aspecto central en el presente estudio.

Los estudios sobre retroalimentación y evaluación formativa desarrollados por Pérez y López (2022), Gaona et al. (2022) y Cabana et al. (2022) proporcionan evidencia sobre la implementación de procesos de retroalimentación en diferentes contextos educativos. Las investigaciones coinciden en señalar la importancia de la retroalimentación efectiva en el proceso de evaluación formativa, aunque difieren en sus hallazgos sobre las condiciones necesarias para su implementación exitosa. La selección de estos estudios se fundamenta en su capacidad para iluminar aspectos específicos de la retroalimentación en el contexto de la evaluación formativa, elemento central en la presente investigación.

2.5. Marco Legal y Normativo

El marco legal y normativo que sustenta la evaluación formativa en Colombia se constituye como un sistema articulado de disposiciones que promueve enfoques evaluativos centrados en el desarrollo integral del aprendizaje y las competencias estudiantiles. Este entramado normativo establece las bases conceptuales y operativas para la implementación de prácticas evaluativas formativas en los diferentes niveles y contextos del sistema educativo nacional. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) constituye la piedra angular del marco

normativo colombiano, estableciendo en su artículo 80 la necesidad de un sistema de evaluación de la calidad educativa que trascienda la medición tradicional para orientarse hacia el mejoramiento continuo de los procesos formativos. Esta ley fundamental define los principios y fines de la educación colombiana, proporcionando el sustento legal para la implementación de enfoques evaluativos que privilegien la formación integral y el desarrollo de competencias en los estudiantes.

El Decreto 1290 de 2009 reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media, representando un punto de inflexión en la concepción evaluativa colombiana al enfatizar la evaluación como un proceso formativo, integral y cualitativo. Este decreto otorga autonomía a las instituciones educativas para definir su Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), promoviendo la retroalimentación continua y la implementación de estrategias de apoyo para resolver situaciones pedagógicas pendientes, estableciendo así un marco flexible que permite la contextualización de las prácticas evaluativas según las características y necesidades específicas de cada institución educativa. La Resolución 2343 de 1996 establece indicadores de logros curriculares que sirven como referentes fundamentales para los procesos evaluativos en las instituciones educativas, proporcionando criterios específicos que orientan la valoración del desarrollo de competencias y el alcance de objetivos de aprendizaje. Estos indicadores constituyen herramientas esenciales para la implementación de evaluaciones formativas que permitan evidenciar el progreso de los estudiantes en diferentes dimensiones del desarrollo educativo.

El Plan Decenal de Educación 2016-2026 refuerza la importancia de la evaluación formativa al proponer el desarrollo de lineamientos específicos para la formación de educadores en evaluación, con énfasis particular en la valoración integral de los aprendizajes. Este documento de política educativa reconoce la evaluación formativa como elemento fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa y establece directrices para el fortalecimiento de las competencias evaluativas de los docentes en el sistema educativo nacional. El Documento No. 11 del Ministerio de Educación Nacional (2009), "Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290", proporciona directrices específicas y detalladas para la implementación de prácticas evaluativas formativas, destacando la centralidad del estudiante en el proceso evaluativo y la necesidad de diversificar instrumentos y estrategias de evaluación. Este documento técnico constituye una guía operativa fundamental que orienta a las instituciones

educativas en la concreción de enfoques evaluativos formativos y en la construcción de sistemas evaluativos institucionales coherentes con los principios normativos establecidos.

La Directiva Ministerial No. 29 de 2010 establece orientaciones específicas para la conformación de comités de evaluación y promoción, fundamentales para la implementación efectiva de procesos evaluativos formativos en las instituciones educativas. Esta directiva proporciona lineamientos para la organización de estructuras institucionales que garanticen la participación democrática y el análisis reflexivo de los procesos evaluativos, promoviendo la toma de decisiones colegiadas y la construcción de consensos sobre las prácticas evaluativas institucionales. En el contexto específico del departamento de La Guajira, la Ordenanza 214 de 2007 sobre Política Etnoeducativa Departamental y el Decreto 804 de 1995 sobre educación para grupos étnicos establecen consideraciones especiales para la evaluación en contextos de diversidad cultural, enfatizando la necesidad de prácticas evaluativas culturalmente sensibles y pertinentes que reconozcan y valoren las particularidades de los diferentes grupos étnicos presentes en el territorio. Estas disposiciones normativas promueven enfoques evaluativos que respeten la diversidad cultural y lingüística de las comunidades educativas, garantizando procesos evaluativos inclusivos y equitativos.

A nivel institucional, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) de la Institución Educativa San Rafael de Albania constituyen el marco normativo inmediato que regula las prácticas evaluativas docentes en el contexto específico de esta investigación. El SIEE establece la escala de valoración institucional, los criterios de evaluación y promoción, las estrategias de valoración integral y los mecanismos de participación en los procesos evaluativos, proporcionando directrices específicas y contextualizadas para la implementación de la evaluación formativa en el ámbito institucional particular.

La Resolución 09317 de 2016 del Ministerio de Educación Nacional, que adopta el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para Directivos Docentes y Docentes, incluye entre las competencias funcionales la capacidad para implementar estrategias de evaluación formativa que contribuyan al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Esta normativa establece claramente las responsabilidades profesionales de los docentes en materia evaluativa y define los estándares de desempeño esperados en la implementación de prácticas evaluativas formativas. El Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 "Pacto por Colombia, pacto por la

equidad" establece la necesidad de fortalecer la evaluación formativa para mejorar los aprendizajes y reducir las brechas educativas, reconociendo este enfoque evaluativo como herramienta fundamental para la construcción de un sistema educativo más equitativo e inclusivo. Este documento de política pública articula la evaluación formativa con los objetivos nacionales de desarrollo sostenible y mejoramiento de la calidad educativa.

Los Referentes de Calidad, que incluyen los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje, proporcionan criterios esenciales para orientar los procesos evaluativos hacia el desarrollo de competencias, estableciendo claramente lo que los estudiantes deben saber y saber hacer en las diferentes áreas y niveles educativos. Estos referentes constituyen la base conceptual y curricular que orienta la implementación de evaluaciones formativas alineadas con los objetivos de aprendizaje establecidos para el sistema educativo nacional. En conjunto, este marco legal y normativo establece un sistema coherente y articulado que promueve la implementación de prácticas evaluativas formativas como elemento fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa y el desarrollo integral de los estudiantes en el contexto colombiano, proporcionando tanto los fundamentos conceptuales como las herramientas operativas necesarias para la transformación de las prácticas evaluativas tradicionales hacia enfoques más formativos y centrados en el aprendizaje.

El marco teórico desarrollado en este capítulo proporciona una fundamentación comprehensiva para el estudio de las prácticas evaluativas formativas. La integración de la teoría sociocultural con los conceptos específicos de evaluación formativa permite establecer conexiones significativas entre los procesos de mediación pedagógica y el desarrollo de prácticas evaluativas efectivas. El análisis conceptual detallado de las dimensiones de la evaluación formativa, junto con la revisión de estudios empíricos, proporciona un marco analítico robusto para examinar las prácticas evaluativas en contextos educativos específicos. Esta base teórica fundamenta tanto el diseño metodológico como la interpretación de los resultados de la investigación.

Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.

Este capítulo presenta el diseño metodológico de la investigación, fundamentado en un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico hermenéutico que permite captar la complejidad de las prácticas evaluativas desde la perspectiva de sus protagonistas. Se detallan los objetivos específicos y general del estudio, así como la justificación del diseño seleccionado, explicando cómo esta aproximación metodológica facilita la comprensión profunda del fenómeno estudiado. El capítulo describe los participantes y el escenario de investigación, especificando los criterios de selección y las características del contexto institucional que configuran el ambiente donde se desarrolla el estudio. Se presentan los instrumentos de recolección de información, con énfasis en las entrevistas semiestructuradas, detallando su diseño, validación y proceso de aplicación. El procedimiento de recolección y análisis de datos se explica minuciosamente, incluyendo las estrategias para asegurar el rigor metodológico y la credibilidad de los hallazgos. La operacionalización de las categorías de estudio y las consideraciones éticas completan el marco metodológico, proporcionando una estructura sistemática y coherente para el desarrollo de la investigación.

3.1. Cuadro Operacionalización de variables.

Tabla 1.*Operacionalización de las variables de estudio*

Problema de investigación	Preguntas de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis/supuestos teóricos	Variables	Dimensiones	Indicadores
La problemática de la evaluación formativa en la institución educativa san Rafael de Albania surge de la persistencia de prácticas evaluativas tradicionales que limitan el potencial formativo de la evaluación. Los docentes enfrentan diversos desafíos al intentar implementar estrategias de evaluación formativa, incluyendo limitaciones	General: ¿cuáles son las percepciones desde las experiencias y perspectivas personales de los docentes de la institución educativa san Rafael de Albania en el departamento de la guajira, Colombia, respecto a la evaluación formativa, considerando las concepciones pedagógicas y los factores contextuales que determinan el uso de sus estrategias de	Proponer estrategias de mejoramiento para las prácticas de evaluación formativa a partir del análisis de las percepciones, experiencias y perspectivas de los docentes de la institución educativa san Rafael de Albania, caracterizando sus prácticas evaluativas actuales e identificando los factores contextuales y pedagógicos que determinan su implementación en este	1. Diagnosticar las percepciones, experiencias y perspectivas de los docentes de la institución educativa san Rafael de Albania respecto a la evaluación formativa mediante entrevistas semiestructuradas . 2. Caracterizar las prácticas evaluativas actuales de los docentes en términos de mediación, autonomía y ayuda pedagógica, identificando fortalezas y áreas de oportunidad en su implementación.	Hipótesis principal: las prácticas de evaluación formativa en la institución educativa san Rafael de Albania presentan variaciones significativas entre los docentes, determinadas principalmente por sus concepciones pedagógicas individuales, su formación profesional previa y los factores contextuales específicos de la institución, lo cual influye directamente en la implementación efectiva de estrategias evaluativas que promuevan el	Variable 1: características de las prácticas evaluativas formativas variable 2: estrategias de evaluación formativa variable 3: principios de evaluación formativa variable 4: factores contextuales y pedagógicos	Variable 1: - mediación del proceso evaluativo - autonomía profesional - ayuda pedagógica variable 2: - comprensión de aprendizajes - diseño de actividades evaluativas - retroalimentación pedagógica variable 3: - principios fundamentales - aplicación práctica - percepción docente variable 4: - factores institucionales - factores contextuales - factores de formación	Variable 1: <i>mediación</i> : - claridad en construcción de significados - diálogo pedagógico - orientación del aprendizaje <i>autonomía</i> : - toma de decisiones pedagógicas - diseño de estrategias propias - adaptación contextual <i>ayuda pedagógica</i> : - atención a necesidades individuales - retroalimentación efectiva - acompañamiento formativo variable 2: <i>comprensión</i> : - diagnóstico de saberes - identificación de dificultades -

<p>en su formación específica, resistencias institucionales y presiones por resultados cuantitativos que entran en conflicto con los principios de la evaluación formativa. Esta situación se agrava por factores contextuales como la diversidad cultural de la región (comunidad wayuu), las limitaciones de recursos y la necesidad de adaptar las prácticas evaluativas a las características específicas de la comunidad educativa local de la guajira, Colombia.</p>	<p>evaluación formativa y la transformación de sus prácticas evaluativas?</p>	<p>contexto educativo específico.</p>	<p>3. Determinar los factores contextuales y pedagógicos que facilitan o dificultan la implementación de estrategias de evaluación formativa efectivas en el entorno educativo específico. 4. Diseñar estrategias de mejoramiento de las prácticas de evaluación formativa adaptadas a las necesidades identificadas en la institución educativa san Rafael de Albania.</p>	<p>desarrollo integral de los estudiantes. Supuestos teóricos: 1. A través de las voces de los docentes será posible recuperar los significados e interpretaciones que atribuyen a las características de sus prácticas evaluativas y estrategias formativas. 2. La adopción de estrategias de evaluación formativa requiere una transformación profunda en las concepciones sobre evaluación que involucra aspectos cognitivos, emocionales y culturales de la práctica docente. 3. Esta transformación implica un proceso de deconstrucción y reconstrucción de significados que solo pueden ser comprendidos desde las experiencias y</p>	<p>valoración de progresos <i>diseño</i>: - planificación de instrumentos - diversificación de técnicas - contextualización de estrategias <i>retroalimentación</i> : - comunicación de resultados - orientación para mejoras - seguimiento de avances variable <i>3: principios fundamentales</i>: - integralidad - continuidad - diferencialidad - educabilidad - científicidad - aprendizaje observacional <i>aplicación práctica</i>: - implementación en el aula - adaptación contextual - coherencia teórico-práctica <i>percepción docente</i>: - comprensión conceptual - valoración de importancia -</p>
--	---	---------------------------------------	---	--	---

		<p>perspectivas personales de los actores en su realidad educativa específica.</p>	<p>identificación de limitaciones variable 4: <i>factores institucionales:</i> - sistema institucional de evaluación (siee) - políticas institucionales - recursos disponibles - apoyo directivo <i>factores contextuales:</i> - diversidad cultural (comunidad wayuu) - condiciones socioeconómicas - características geográficas - tradiciones educativas locales <i>factores de formación:</i> - formación inicial docente - formación continua - experiencia profesional - desarrollo profesional</p>
--	--	--	--

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

3.2. Diseño metodológico.

El presente capítulo metodológico tiene como propósito fundamentar el enfoque cualitativo adoptado en esta investigación, así como justificar las decisiones metodológicas que orientaron el estudio desde su concepción hasta el análisis de los datos. Se parte del reconocimiento de que las prácticas evaluativas formativas constituyen fenómenos complejos, cargados de significados construidos social y culturalmente por los docentes en su experiencia cotidiana. Por ello, se recurre a una aproximación fenomenológica-hermenéutica, que permite explorar la subjetividad de los actores educativos, accediendo a la comprensión profunda de sus percepciones, vivencias y discursos en torno a la evaluación formativa. Según Vasilachis (2021), este enfoque resulta idóneo para interpretar fenómenos educativos desde el sentido que le otorgan sus protagonistas, en contextos reales y naturales. La elección de este diseño responde al interés por reconstruir las experiencias significativas de los docentes en relación con sus prácticas evaluativas, considerando las condiciones institucionales y socioculturales de la Institución Educativa San Rafael, en el municipio de Albania, La Guajira. Así, este capítulo no solo delimita el camino metodológico del estudio, sino que sustenta epistemológicamente la búsqueda de comprensión desde la perspectiva de quienes viven el fenómeno en su praxis.

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.

La investigación adoptó un diseño fenomenológico hermenéutico para comprender las percepciones docentes sobre la evaluación formativa desde sus experiencias vividas en el contexto educativo. Martínez (2012) estableció que este diseño facilita la exploración profunda de los significados que los actores educativos construyen a partir de su práctica cotidiana, permitiendo develar las estructuras esenciales del fenómeno estudiado. El enfoque resultó pertinente porque buscó describir y entender los procesos desde la perspectiva de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente. Esta aproximación metodológica permitió adentrarse en la subjetividad de los docentes para comprender cómo interpretaron y dieron sentido a sus prácticas evaluativas. Las interpretaciones estuvieron mediadas por sus experiencias, formación profesional y contexto institucional en el que se desempeñaron durante el proceso investigativo.

El estudio se centró en la experiencia vivida por siete docentes de la Institución Educativa San Rafael de Albania, quienes constituyeron los informantes clave. Sandín (2003) señaló que

este diseño resulta valioso para comprender procesos educativos complejos, ya que permite explorar los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias. El proceso investigativo siguió una lógica inductiva, donde las categorías y patrones emergentes surgieron del análisis detallado de las experiencias narradas por los docentes. La recolección de datos se realizó principalmente a través de entrevistas semiestructuradas, instrumento que permitió captar la complejidad de las experiencias docentes en torno a la evaluación formativa. La selección de este instrumento respondió a la necesidad de obtener descripciones detalladas sobre cómo los docentes experimentaron sus prácticas evaluativas en el contexto específico.

El análisis de los datos implicó un proceso sistemático de reducción e interpretación que buscó develar las estructuras esenciales del proceso estudiado. Moreno (2016) planteó que este tipo de análisis permite acceder a las concepciones y actitudes profundas de los profesores hacia la evaluación formativa. La adopción de prácticas formativas requirió una transformación que involucró aspectos cognitivos, emocionales y culturales en el contexto educativo analizado. El proceso analítico se apoyó en la codificación abierta mediante el software Atlas.Ti, facilitando la identificación de unidades de significado y patrones recurrentes. La validez del análisis se fortaleció mediante la triangulación de datos provenientes de diferentes fuentes y técnicas de recolección disponibles en el estudio.

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos

El alcance descriptivo permitió detallar las características, propiedades y dimensiones de las prácticas evaluativas formativas desde la perspectiva de los docentes participantes. Hernández y Mendoza (2018) señalaron que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos o procesos sometidos a análisis. El alcance descriptivo facilitó la caracterización detallada de cómo los docentes comprendieron, implementaron y experimentaron la evaluación formativa en su práctica cotidiana. Este nivel de análisis resultó fundamental para construir una comprensión profunda de las prácticas evaluativas, considerando tanto sus elementos explícitos como las concepciones construidas. La descripción de estas prácticas permitió identificar patrones, tendencias y características distintivas que contribuyeron a una mejor comprensión del proceso estudiado.

La caracterización de las prácticas evaluativas se enfocó en tres dimensiones principales: las características de las prácticas evaluativas, las estrategias de evaluación formativa

implementadas. Moreno (2016) estableció que esta caracterización multidimensional permite captar la complejidad del proceso evaluativo, considerando tanto sus aspectos técnico-pedagógicos como las dimensiones subjetivas. El alcance descriptivo captó los matices y singularidades de cómo cada docente implementó la evaluación formativa en su contexto específico educativo. Las condiciones institucionales, las características de sus estudiantes y sus propias concepciones pedagógicas influyeron en la implementación de las prácticas evaluativas. Este nivel de detalle permitió construir una caracterización comprehensiva del proceso estudiado, proporcionando un panorama completo de las manifestaciones observadas.

La descripción trascendió la mera enumeración de características para construir una caracterización profunda y matizada del proceso estudiado en la institución. Sandín (2003) planteó que la descripción en investigación cualitativa busca captar la complejidad de los procesos estudiados en su contexto natural. La descripción se centró en comprender cómo los docentes concibieron e implementaron la evaluación formativa, qué estrategias consideraron efectivas durante el proceso. Las limitaciones identificadas y la interpretación de los resultados de sus prácticas evaluativas constituyeron elementos centrales del análisis descriptivo realizado. Esta caracterización detallada proporcionó el fundamento necesario para avanzar hacia una comprensión más profunda del proceso en estudio.

3.2.3. Determinación de la muestra y su criterio de selección

Los participantes estuvieron conformados por siete docentes que ejercieron su labor pedagógica en la Institución Educativa San Rafael de Albania, Colombia. Este grupo representó una muestra diversa en términos de formación académica y experiencia profesional, lo que enriqueció la comprensión del proceso estudiado. Martínez (2012) señaló que en investigaciones cualitativas, la selección de los participantes debe privilegiar la profundidad sobre la extensión educativa. Los docentes participantes poseyeron formación en distintas áreas del conocimiento, incluyendo ciencias sociales, ciencias naturales, educación básica primaria y etnoeducación. Esta diversidad en la formación académica y experiencia profesional permitió captar diferentes perspectivas y aproximaciones a la evaluación formativa implementada.

La técnica de muestreo empleada correspondió al muestreo intencional, que según Hernández y Mendoza (2018), resulta apropiado para profundizar en procesos complejos. Esta técnica se fundamentó en la selección de casos que cumplieron con criterios específicos

relevantes para la investigación educativa desarrollada. Los criterios de selección incluyeron: ser docente activo de la institución, tener al menos dos años de experiencia en el cargo. La disposición para participar voluntariamente y estar involucrado en procesos de evaluación formativa constituyeron criterios adicionales para la selección de participantes. Sandín (2003) estableció que este tipo de muestreo resulta valioso en investigaciones cualitativas donde el objetivo principal es comprender procesos específicos.

El grupo incluyó cuatro docentes con formación de maestría y tres con título de licenciatura, todos con experiencia en educación básica primaria. Esta composición permitió abordar el proceso desde diferentes niveles de formación y experiencia profesional, enriqueciendo la comprensión de las prácticas evaluativas. Los participantes se desempeñaron en diferentes grados escolares, desde primero hasta quinto de primaria, posibilitando una comprensión amplia de la implementación. La diversidad en términos de formación, experiencia y grado de desempeño contribuyó a una caracterización completa de las prácticas evaluativas institucionales. Esta composición garantizó la obtención de perspectivas múltiples sobre el proceso evaluativo, considerando las especificidades de cada nivel educativo analizado.

3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde).

La Institución Educativa San Rafael de Albania, ubicada en el municipio de Albania, departamento de La Guajira, Colombia, constituye el escenario principal donde se desarrolla esta investigación. Como señala Martínez (2012), el escenario en investigaciones cualitativas debe proporcionar las condiciones necesarias para acceder a las experiencias y significados que los participantes construyen en su contexto natural. En este sentido, la institución educativa representa un espacio privilegiado para comprender las prácticas evaluativas de los docentes, ya que es allí donde estas se materializan y adquieren sentido. El establecimiento educativo cuenta con una población estudiantil diversa, incluyendo estudiantes de comunidades indígenas Wayúu, lo que añade una dimensión intercultural significativa al contexto de estudio. Las aulas de clase, espacios donde se desarrollan las entrevistas, están acondicionadas para propiciar un ambiente favorable para el diálogo y la reflexión, con adecuada ventilación, iluminación y disposición del mobiliario que facilita la interacción entre los participantes.

El contexto institucional se caracteriza por su orientación hacia la mejora continua de los procesos educativos, lo que se refleja en su sistema institucional de evaluación y en las políticas

que promueven la innovación pedagógica. Siguiendo a Sandín (2003), el escenario de investigación debe permitir captar la complejidad del fenómeno estudiado en su ambiente natural, considerando tanto los aspectos físicos como las dinámicas sociales y culturales que lo configuran. La institución cuenta con espacios específicos destinados a reuniones pedagógicas y procesos de formación docente, lo que facilita el desarrollo de las actividades de investigación sin interferir con las rutinas escolares. Los encuentros con los participantes se programan en horarios que no afectan el desarrollo normal de las actividades académicas, respetando los tiempos institucionales y las responsabilidades de los docentes. Esta flexibilidad en la organización temporal y espacial resulta fundamental para garantizar la calidad y profundidad de la información recolectada.

Las características del escenario facilitan la comprensión de cómo se desarrolla el objeto de estudio en un contexto educativo específico, con sus particularidades culturales, sociales y pedagógicas. Como plantea Moreno (2016), el contexto institucional influye significativamente en cómo los docentes conceptualizan y desarrollan sus prácticas evaluativas, por lo que resulta fundamental considerarlo en el análisis del fenómeno estudiado. La institución educativa, como escenario de investigación, proporciona el marco natural donde las prácticas evaluativas se desarrollan, permitiendo observar cómo estas se adaptan y responden a las necesidades específicas de la comunidad educativa. Las condiciones del escenario, tanto en términos de infraestructura como de ambiente institucional, resultan propicias para el desarrollo de los instrumentos de investigación que se describen en la siguiente sección.

3.4. Aplicación de los instrumentos.

La investigación emplea como instrumento principal la entrevista semiestructurada, herramienta que permite captar la complejidad de las prácticas evaluativas desde las experiencias de los docentes. Como señala Hernández y Mendoza (2018), la entrevista semiestructurada resulta particularmente valiosa en investigaciones cualitativas por su flexibilidad para adaptarse al curso natural de la conversación mientras mantiene el foco en los temas centrales del estudio. El protocolo de entrevista se estructura en cuatro dimensiones principales: características de las prácticas evaluativas, estrategias de evaluación formativa, principios de la evaluación y percepciones sobre la evaluación formativa. Esta organización permite explorar sistemáticamente los diferentes aspectos del fenómeno estudiado mientras mantiene la flexibilidad necesaria para

profundizar en temas emergentes. Las preguntas se diseñaron siguiendo los principios de claridad, pertinencia y relevancia, buscando generar respuestas descriptivas y reflexivas que permitan comprender en profundidad las experiencias de los docentes con la evaluación formativa. La estructura flexible del instrumento facilita que los participantes compartan sus experiencias y reflexiones de manera natural, permitiendo la emergencia de aspectos no previstos pero relevantes para la comprensión del fenómeno estudiado.

El diseño de la entrevista semiestructurada considera cuidadosamente la naturaleza del fenómeno estudiado y las características de los participantes. Siguiendo a Sandín (2003), este tipo de instrumento debe permitir establecer un diálogo genuino con los participantes, facilitando la expresión de sus experiencias y perspectivas sobre el tema investigado. El protocolo incluye preguntas abiertas que invitan a la reflexión y descripción detallada de las prácticas evaluativas, así como preguntas de seguimiento que permiten profundizar en aspectos específicos cuando es necesario. La formulación de las preguntas se realizó considerando el lenguaje y contexto profesional de los docentes, buscando generar un ambiente de confianza que facilite la comunicación abierta y honesta. La secuencia de las preguntas sigue una lógica que parte de aspectos generales de la práctica evaluativa para luego abordar elementos más específicos de la evaluación formativa, permitiendo una progresión natural en la conversación que facilita la reflexión profunda sobre el tema.

La validez y confiabilidad del instrumento se aseguró mediante un riguroso proceso de validación que incluyó juicio de expertos y prueba piloto. Como plantea Moreno (2016), la validez en investigación cualitativa debe considerar tanto aspectos técnicos como la capacidad del instrumento para captar la complejidad del fenómeno estudiado. La entrevista fue sometida a la evaluación de tres expertos en evaluación educativa y metodología de la investigación, quienes valoraron su pertinencia, claridad y coherencia con los objetivos del estudio. Sus observaciones permitieron refinar el protocolo de entrevista, fortaleciendo su capacidad para recoger información relevante y significativa. La confiabilidad se fortaleció mediante la verificación con los participantes de las interpretaciones realizadas, asegurando que estas reflejan fielmente sus experiencias y perspectivas. Los criterios de rigor metodológico aplicados garantizan que el instrumento permite obtener información válida y confiable sobre las prácticas evaluativas de los docentes. La siguiente sección describe detalladamente el procedimiento de recolección de datos, explicando cómo la entrevista semiestructurada se aplicó en el trabajo de campo.

3.5. Procesamiento de la información.

El procesamiento de la información en investigaciones cualitativas implica una aproximación reflexiva y sistemática a los datos recolectados, con el fin de interpretar el sentido que los participantes atribuyen a sus experiencias en contextos educativos específicos. En este estudio, la información obtenida mediante entrevistas semiestructuradas a docentes de educación básica primaria fue analizada a partir de un enfoque fenomenológico-hermenéutico, permitiendo develar los significados construidos en torno a sus prácticas evaluativas formativas. Según López y Salas (2021), esta metodología busca identificar estructuras de significado a través de un proceso inductivo, donde la codificación temática permite reconstruir el fenómeno desde las voces de los actores educativos. En esta línea, el uso del software Atlas.ti facilitó la organización y categorización de las unidades de significado emergentes, respetando el principio de fidelidad interpretativa planteado por Giorgi (2019). La rigurosidad del análisis se aseguró mediante la triangulación de datos, técnica que, de acuerdo con Hernández et al. (2021), incrementa la validez interna del estudio al contrastar múltiples fuentes. Esta etapa fue clave para identificar patrones, discrepancias y regularidades en los discursos docentes, lo que permitió comprender cómo se configura la evaluación formativa en la Institución Educativa San Rafael de Albania.

3.5.1. Preparación y consentimiento

La preparación para la recolección de datos en investigaciones cualitativas exige establecer condiciones éticas y metodológicas que garanticen la integridad del proceso investigativo. Como lo indica Flick (2022), el consentimiento informado es un principio rector en la investigación educativa, pues asegura la autonomía de los participantes al permitirles decidir libremente sobre su involucramiento en el estudio. En este caso, se organizó una reunión inicial con el equipo directivo de la Institución Educativa San Rafael, en la cual se expusieron los objetivos, alcances, pertinencia y naturaleza del estudio. Luego de obtener la autorización institucional, se convocó a los docentes seleccionados para explicar de forma clara y detallada la finalidad de la investigación, los criterios de confidencialidad, y su derecho a retirarse en cualquier momento, sin que ello implicara consecuencias negativas para ellos. Este encuentro permitió resolver dudas y establecer un vínculo de colaboración y respeto entre investigador y participantes, fundamental para el desarrollo del trabajo de campo.

Una vez asegurado el consentimiento informado por escrito, se dio paso a la planificación logística de las entrevistas, buscando siempre respetar los tiempos institucionales y los compromisos laborales del cuerpo docente. Según Creswell y Poth (2021), en investigaciones cualitativas el acceso ético al campo se potencia cuando se respeta la agenda y el ritmo de los participantes, promoviendo así una participación auténtica y comprometida. Se definieron espacios físicos dentro de la institución que garantizaran privacidad y comodidad, con el fin de crear un entorno seguro para que los docentes pudieran expresar libremente sus experiencias, percepciones y reflexiones sobre la evaluación formativa. Esta etapa no solo fue clave para obtener datos relevantes, sino también para consolidar una relación de mutua confianza, lo cual, como sostiene Denzin (2020), constituye un componente crucial en la calidad del dato cualitativo y su posterior interpretación.

El rigor ético y metodológico también se extendió a la documentación del proceso, garantizando la trazabilidad y autenticidad de los procedimientos aplicados. Cada consentimiento fue archivado de manera segura, manteniendo la confidencialidad de los nombres y roles específicos de los docentes. Se asignaron códigos alfanuméricos a los participantes para proteger su identidad, en cumplimiento con los principios éticos establecidos por la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA, 2020). Esta preparación rigurosa contribuyó a fortalecer la validez ética y procedimental del estudio, permitiendo que la recolección de información se desarrollara de manera fluida y respetuosa. En consonancia con los lineamientos de Rodríguez, Gil y García (2019), se consideró indispensable que la voluntad de los docentes y la transparencia del proceso se convirtieran en pilares sobre los cuales se sustentara la integridad académica de la investigación.

3.5.2. Realización de entrevistas

Las entrevistas se llevaron a cabo en espacios previamente dispuestos dentro de la Institución Educativa San Rafael, seleccionados para asegurar privacidad, confort y ausencia de interrupciones, elementos claves para generar un ambiente de confianza entre el investigador y los docentes participantes. Siguiendo las recomendaciones de Martínez-González y Rodríguez-Gómez (2020), se priorizó una atmósfera acogedora que favoreciera la libre expresión de pensamientos, emociones y experiencias. El protocolo metodológico adoptó los tres momentos sugeridos por Sandín (2021): apertura para contextualizar y establecer aportes, desarrollo para

abordar las categorías de análisis, y cierre para propiciar aportes voluntarios. Esta estructura permitió construir una interacción significativa que favoreció el flujo comunicativo. El investigador cuidó el lenguaje corporal, la escucha activa y el respeto por los silencios, reconociendo que el relato docente se enmarca en procesos subjetivos y situados que deben ser acogidos con empatía y rigor interpretativo.

Con autorización previa de cada participante, las entrevistas fueron registradas en audio para asegurar precisión en la transcripción y análisis del contenido. Además del registro sonoro, se tomaron notas de campo que capturaron expresiones no verbales, pausas, énfasis discursivos y reacciones emocionales que enriquecieron la posterior interpretación hermenéutica. Según Flick (2022), la combinación entre audio y observación directa aporta profundidad al proceso de análisis cualitativo al permitir contrastar lo dicho con lo expresado corporalmente. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de entre 60 y 90 minutos, estableciéndose una duración flexible en función de la disposición y fluidez de cada docente. Este tiempo fue suficiente para explorar en detalle las dimensiones temáticas propuestas: mediación pedagógica, autonomía docente y ayuda pedagógica. Las sesiones se realizaron en jornadas distintas, respetando las dinámicas escolares, lo que garantizó disponibilidad emocional y disposición reflexiva de los participantes.

La entrevista semiestructurada utilizada como técnica principal de recolección de datos respondió a la necesidad de equilibrar dirección temática con apertura interpretativa. Como señalan Creswell y Poth (2021), este formato permite explorar a profundidad las vivencias del participante sin restringir su discurso a preguntas rígidas. El guion guía fue diseñado previamente con base en las categorías analíticas emergentes del marco teórico y se ajustó con base en una prueba piloto que permitió afinar el lenguaje y la secuencia. Durante la aplicación, el investigador mantuvo una postura dialógica, evitando emitir juicios y permitiendo que el relato se construyera desde la voz auténtica del docente. Este enfoque, como lo plantea Denzin (2020), favorece la co-construcción del conocimiento, reconociendo la subjetividad del entrevistado como una fuente legítima de saber pedagógico. La calidad de los datos obtenidos evidenció que la entrevista fue una herramienta eficaz para acceder a las comprensiones docentes sobre la evaluación formativa.

3.5.3. Protocolo de Recolección de Datos.

El protocolo de recolección de datos adoptado en esta investigación cualitativa respondió a criterios éticos, organizativos y metodológicos que garantizaron la rigurosidad del proceso

investigativo. En la fase preparatoria, se gestionaron las autorizaciones institucionales mediante la presentación formal del proyecto ante la dirección de la Institución Educativa San Rafael de Albania, lo que permitió legitimar el estudio dentro del contexto escolar. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2022), esta etapa inicial debe incluir la delimitación de un cronograma que facilite la planificación y coordinación eficiente de las actividades investigativas. Asimismo, se desarrolló el proceso de obtención del consentimiento informado, explicando con claridad a los participantes los objetivos, alcances y naturaleza voluntaria de su participación. Este paso fue esencial para construir un clima de confianza ética y garantizar la autonomía de los informantes.

Durante la fase de implementación, se efectuó una programación cuidadosa de las entrevistas semiestructuradas, atendiendo a la disponibilidad de los docentes y respetando las dinámicas académicas de la institución. Este aspecto fue crucial para minimizar interrupciones y preservar la naturalidad del contexto educativo, en concordancia con los principios sugeridos por Flick (2020), quien subraya la importancia de adaptar los tiempos investigativos al ritmo cotidiano de los participantes. Las entrevistas se realizaron en espacios previamente acondicionados para asegurar privacidad, comodidad y concentración, elementos clave para favorecer la expresión libre y profunda de las experiencias docentes. La grabación de las sesiones se llevó a cabo únicamente con el consentimiento explícito de los participantes, como lo exige el principio de respeto a la dignidad humana consagrado en los estándares éticos de la investigación educativa.

En la fase de registro, se documentaron de manera rigurosa todos los aspectos relevantes del proceso de interacción investigativa. Las entrevistas fueron registradas en su totalidad mediante grabaciones de audio, acompañadas por notas de campo que consignaron observaciones no verbales, expresiones emocionales y aspectos paralingüísticos. Posteriormente, el material fue transcrito en un plazo máximo de 24 horas, lo que permitió preservar la fidelidad contextual del discurso y asegurar la calidad del análisis. Como afirman Saldaña y Omasta (2021), la transcripción inmediata y detallada es una condición indispensable para captar la complejidad de las narrativas en estudios fenomenológicos-hermenéuticos. Finalmente, la información fue organizada de forma sistemática, respetando la secuencia de cada sesión y clasificando los contenidos por categorías emergentes, garantizando la coherencia interna del análisis posterior.

Fase Preparatoria

A. Autorización institucional

- i. Presentación formal del proyecto
- ii. Solicitud de permisos correspondientes
- iii. Establecimiento de cronograma

B. Consentimiento informado

- i. Explicación detallada del estudio
- ii. Clarificación sobre voluntariedad
- iii. Firma de documentos de consentimiento

iv. Fase de Implementación**C. Programación de entrevistas**

- i. Coordinación según disponibilidad docente
- ii. Respeto por horarios académicos
- iii. Confirmación previa de citas

D. Condiciones ambientales

- i. Espacios privados y cómodos
- ii. Ausencia de interrupciones
- iii. Grabación con consentimiento

iv. Fase de Registro**E. Documentación**

- i. Grabación de audio completa
- ii. Notas de campo detalladas
- iii. Registro de aspectos no verbales

F. Transcripción inmediata

- i. Procesamiento en las 24 horas siguientes
- ii. Inclusión de aspectos paralingüísticos
- iii. Organización sistemática del material

3.5.4. Dimensiones exploradas en las entrevistas

El análisis de las entrevistas realizadas a docentes de la Institución Educativa San Rafael permitió explorar cuatro dimensiones fundamentales que estructuraron la comprensión del fenómeno investigado. La primera dimensión, centrada en las concepciones sobre evaluación

formativa, abordó las definiciones personales, experiencias previas y marcos teóricos de referencia empleados por los docentes en su ejercicio profesional. Como señala Andrade y Cárdenas (2022), las concepciones docentes sobre la evaluación no solo reflejan creencias individuales, sino también construcciones socioculturales derivadas de sus trayectorias formativas y de las condiciones institucionales. Este abordaje permitió identificar tensiones entre las teorías aprendidas y las prácticas efectivamente implementadas, así como la influencia de los modelos tradicionales en la percepción de los procesos evaluativos.

La segunda dimensión abordó las prácticas implementadas por los docentes, indagando en las estrategias, instrumentos y frecuencia de aplicación de la evaluación formativa. A partir del enfoque fenomenológico, se identificaron patrones de acción docente que oscilaron entre prácticas innovadoras y usos evaluativos convencionales. Según Díaz et al. (2021), la implementación efectiva de la evaluación formativa requiere una planificación consciente y una articulación coherente con los objetivos de aprendizaje, lo que no siempre se evidencia en contextos con recursos limitados o con escasa formación en evaluación alternativa. La frecuencia con que los docentes aplicaron estrategias formativas evidenció diferencias marcadas entre quienes asumían una postura reflexiva frente a la evaluación y quienes reproducían esquemas normativos tradicionales sin una retroalimentación dialógica.

La tercera y cuarta dimensiones correspondieron al contexto institucional y al impacto percibido, aspectos claves para interpretar la práctica evaluativa en relación con su entorno. Se exploraron condiciones facilitadoras como el acompañamiento pedagógico y la disponibilidad de recursos, así como limitaciones vinculadas con sobrecarga laboral, escaso tiempo y falta de formación continua. En este sentido, Gómez y Serrano (2023) destacan que el contexto institucional actúa como un mediador crítico en la transformación de las prácticas evaluativas, influyendo directamente en la motivación y disposición docente. Finalmente, los docentes manifestaron percepciones diversas sobre el impacto de sus prácticas evaluativas en los aprendizajes, evidenciando una asociación positiva entre evaluación formativa y satisfacción profesional cuando existía una retroalimentación efectiva que fomentaba procesos de mejora continua.

Tabla 2.
Dimensiones exploradas en las entrevistas

Dimensión	Aspectos Específicos
Concepciones sobre evaluación formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Definiciones personales • Experiencias previas • Marcos teóricos de referencia
Prácticas implementadas	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias utilizadas • Instrumentos aplicados • Frecuencia de implementación
Contexto institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones facilitadoras • Limitaciones identificadas • Apoyo institucional
Impacto percibido	<ul style="list-style-type: none"> • Efectos en el aprendizaje • Cambios en la práctica • Satisfacción profesional

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

3.5.5. Criterios de Calidad en la Recolección.

El aseguramiento del rigor metodológico en esta investigación cualitativa fue un eje central desde la fase inicial hasta la finalización de la recolección de datos. Para garantizarlo, se diseñó un protocolo sistemático y replicable, lo cual, según Flick (2019), permite establecer un marco de referencia claro que fortalece la credibilidad del estudio. La triangulación metodológica, que incluyó entrevistas, notas de campo y análisis documental, ofreció diversas perspectivas sobre el fenómeno, consolidando la validez interna del trabajo. Además, se incorporó un proceso constante de verificación con los participantes, mediante devoluciones parciales, que permitieron contrastar interpretaciones preliminares. Esta estrategia no solo fortaleció la confianza entre investigador y participantes, sino que también garantizó la autenticidad de los hallazgos obtenidos.

Las consideraciones éticas guiaron de manera transversal todo el proceso investigativo, asegurando el respeto y bienestar de los docentes participantes. El consentimiento informado fue diligenciado con información detallada sobre los objetivos, procedimientos, derechos y uso de los datos, conforme recomienda Resnik (2020). La confidencialidad fue garantizada mediante el uso de códigos alfanuméricos que preservaron la identidad de los participantes durante la transcripción y el análisis. Asimismo, se aseguró el derecho a retirarse de la investigación sin ningún tipo de consecuencia, fortaleciendo el carácter voluntario de la participación. Esta postura

ética, tal como señala Babbie (2022), es esencial para resguardar la integridad de la investigación cualitativa, particularmente cuando se abordan experiencias sensibles en contextos escolares.

La flexibilidad metodológica constituyó un principio fundamental en la conducción de la recolección de datos, permitiendo adaptaciones necesarias al contexto institucional de la Institución Educativa San Rafael. El enfoque fenomenológico hermenéutico favoreció la exploración de temas emergentes que surgieron de manera espontánea durante las entrevistas, lo cual, según Vasilachis (2021), enriquece la comprensión del fenómeno desde la perspectiva de los actores. Esta flexibilidad también se manifestó en la disposición del investigador para responder a dinámicas particulares del contexto escolar, como cambios en los horarios académicos o eventos institucionales imprevistos. Así, se privilegió una actitud dialógica y adaptativa que garantizó la profundidad en la recolección de información sin comprometer la estructura metodológica del estudio.

Rigor Metodológico

- Protocolo sistemático y replicable
- Triangulación a través de múltiples fuentes
- Verificación constante con participantes

Consideraciones Éticas

- Consentimiento informado completo
- Confidencialidad garantizada
- Derecho a retiro sin consecuencias

Flexibilidad Metodológica

- Adaptación según contexto específico
- Exploración de temas emergentes
- Respuesta a dinámicas particulares

3.5.6. Protocolo de Entrevista - Evaluación Formativa

El protocolo de entrevista diseñado para esta investigación cualitativa se estructuró en tres fases que permitieron una interacción ética, profunda y reflexiva con cada uno de los participantes. En la fase inicial, se desarrollaron acciones orientadas a generar un vínculo de confianza, tales como la presentación del estudio, el saludo cálido y la verificación del

consentimiento informado, lo cual responde a los lineamientos éticos propuestos por Resnik (2020), quien enfatiza la importancia de establecer un clima de respeto mutuo desde el primer momento del contacto investigativo. Este espacio inicial también permitió recoger las primeras impresiones de los docentes sobre el objeto de estudio, creando las condiciones propicias para el diálogo abierto y genuino. De este modo, se evitó cualquier imposición temática, privilegiando la espontaneidad del relato.

Durante la fase de desarrollo, el protocolo semiestructurado orientó la conversación sin limitar la posibilidad de explorar temas emergentes que enriquecieron la comprensión del fenómeno. Hernández, Fernández y Baptista (2021) sostienen que este tipo de entrevista permite obtener información profunda, manteniendo el foco en los objetivos del estudio, pero dejando espacio para la expresión libre de los participantes. La duración promedio de esta fase fue de 40 a 60 minutos, tiempo suficiente para abordar las diferentes dimensiones propuestas: concepciones, prácticas, contexto e impacto percibido. El uso de notas de campo durante esta etapa aportó elementos contextuales y no verbales que fueron clave para el análisis posterior. Asimismo, se promovió una escucha activa que facilitó la profundización reflexiva sobre aspectos sensibles vinculados a la práctica evaluativa.

En la fase de cierre, se ofreció a los docentes la posibilidad de resumir sus ideas, expresar inquietudes no abordadas y reforzar elementos que consideraran clave para la investigación. Esta etapa, lejos de ser una conclusión abrupta, constituyó un espacio de validación preliminar del proceso, lo que coincide con lo planteado por Flick (2020), quien destaca el valor del cierre como una oportunidad para clarificar y confirmar significados. Se agradeció de manera formal su participación y se ofreció la posibilidad de programar sesiones adicionales en caso de requerirse. Este gesto no solo reforzó el vínculo ético, sino que también garantizó la disposición a una colaboración continua. En conjunto, la estructura del protocolo respetó la lógica del enfoque fenomenológico-hermenéutico, permitiendo captar la experiencia vivida desde una perspectiva dialógica y contextual.

Tabla 3.
Estructura de las Sesiones de Entrevista

Fase	Duración	Actividades Principales
Entendimiento inicial	10-15 min	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida • Contextualización del estudio

Desarrollo	40-60 min	<ul style="list-style-type: none"> • Verificación del consentimiento • Creación de ambiente de confianza • Aplicación del protocolo semiestructurado • Exploración de temas emergentes • Profundización según respuestas
Cierre	5-10 min	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo continuas • Síntesis de puntos principales • Oportunidad para agregar información • Agradecimientos • Programación de seguimiento si es necesario

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

3.5.7. *Transcripción y organización*

El proceso de transcripción y organización de la información recolectada a través de entrevistas se desarrolló de manera meticulosa, respetando los principios de fidelidad interpretativa y rigurosidad metodológica propios de la investigación cualitativa. De acuerdo con Vasilachis (2021), la transcripción textual no se limita a trasladar palabras, sino que constituye una forma de reconstrucción discursiva que permite captar los matices del significado. Por ello, cada entrevista fue transcrita de forma inmediata, permitiendo mantener frescos los elementos contextuales y paralingüísticos que enriquecen el sentido del discurso. Las pausas, los énfasis y las emociones expresadas durante las sesiones fueron anotadas cuidadosamente para facilitar un análisis más profundo y sensible. Este enfoque garantizó que la voz de los docentes participantes se preservara con autenticidad, honrando la naturaleza fenomenológica-hermenéutica del estudio.

Una vez transcritas, las entrevistas fueron organizadas temáticamente siguiendo las categorías emergentes identificadas durante la lectura inicial de los textos. Esta etapa de organización no solo permitió sistematizar los datos, sino también generar insumos analíticos preliminares a partir de patrones discursivos comunes entre los participantes. Según Flick (2022), la organización temática es una herramienta clave para establecer vínculos entre las narrativas individuales y las dimensiones teóricas del estudio, permitiendo estructurar el análisis de manera coherente y fundamentada. Las unidades de significado fueron codificadas de manera manual en una primera fase, y luego se sistematizaron con apoyo del software Atlas.Ti, lo cual favoreció la trazabilidad y el control sobre el corpus textual. Este procedimiento aseguró una estructura interpretativa sólida desde el momento inicial del análisis hasta la etapa de triangulación final.

La clasificación de los datos se llevó a cabo considerando no solo las categorías analíticas establecidas a priori, sino también aquellas surgidas inductivamente del contacto profundo con

los relatos docentes. Como argumenta Saldaña (2021), la codificación debe ser un proceso flexible y sensible a los datos, capaz de capturar tanto lo explícito como lo implícito en las narrativas recogidas. La información fue organizada por participantes, áreas disciplinares y dimensiones de análisis, lo que permitió establecer comparaciones intersubjetivas relevantes para el estudio. Esta organización permitió una mirada compleja y contextualizada del fenómeno investigado, fortaleciendo la validez interpretativa de los hallazgos. En suma, la transcripción y organización del material no solo constituyeron procedimientos técnicos, sino también actos interpretativos que conectaron la experiencia vivida por los docentes con el propósito epistémico de la investigación.

3.6. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.

El análisis de los resultados obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas permitió identificar patrones, tensiones y particularidades en torno a las concepciones, estrategias y prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes del nivel de básica primaria en la Institución Educativa San Rafael de Albania. Esta fase interpretativa se desarrolló desde una lógica inductiva y reflexiva, atendiendo a las categorías emergentes vinculadas al rol mediador del docente en la evaluación formativa. Según Creswell y Poth (2021), el análisis cualitativo debe ir más allá de la mera descripción para alcanzar niveles comprensivos y analíticos que permitan la interpretación situada de los significados construidos por los participantes. En esta línea, se adoptó una perspectiva socioconstructivista que concibe al docente como un agente activo en la co-construcción del aprendizaje, especialmente a través de prácticas evaluativas que priorizan la mediación, la retroalimentación y la orientación pedagógica continua (Buitrago & Palacios, 2020). Así, el análisis buscó revelar no solo las prácticas explícitas, sino también las representaciones subyacentes que configuran las decisiones evaluativas, permitiendo comprender las tensiones entre discurso y acción, así como las oportunidades para fortalecer el carácter formativo de la evaluación desde una mirada crítica, contextualizada y transformadora.

3.6.1. Mediación del aprendizaje en las prácticas evaluativas.

Concepciones diversas sobre el rol mediador

Los participantes revelan concepciones marcadamente contrastantes sobre su papel como mediadores en el proceso evaluativo, evidenciando diferentes niveles de comprensión y aplicación de este rol fundamental.

El Participante 1 articula una visión sistemática y reflexiva de la mediación que reconoce tanto las oportunidades como los desafíos inherentes al proceso, al señalar que “desde mi práctica como docente, sí lo considero importante pues, siempre el docente al momento de ser mediador en este proceso, puede pasar dos cosas: la primera nos permite lograr el objetivo que pretendemos dentro de esta evaluación y la segunda hacer los ajustes pertinentes para allegar al cumplimiento de este objetivo” (comunicación personal, 2024). Esta perspectiva revela una comprensión dual de la mediación que contempla tanto el logro de objetivos como la necesidad de adaptaciones continuas durante el proceso evaluativo.

En contraste directo y revelador, el Participante 3 reconoce honestamente las limitaciones de las prácticas tradicionales que aún prevalecen en muchos contextos educativos, al afirmar que “mediar el aprendizaje durante las prácticas evaluativas no lo hace siempre el docente, ya que por lo general hace preguntas sobre las temáticas y los alumnos solo memorizan las respuestas” (comunicación personal, 2024). Esta declaración autocrítica pone de manifiesto una brecha significativa entre las intenciones formativas y las prácticas reales, evidenciando cómo las aproximaciones memorísticas tradicionales obstaculizan la verdadera mediación del aprendizaje.

Mientras tanto, el Participante 5 se posiciona en un punto intermedio, enfatizando la claridad comunicativa como elemento mediador fundamental al afirmar que “desde su experiencia como educadora mediadora del aprendizaje, considera de gran relevancia que todo docente desde sus prácticas evaluativas maneje con mucha claridad los resultados del proceso evaluativo, lo que por supuesto le va a permitir guiar al educando hacia la construcción de significados vitales durante la evaluación formativa” (comunicación personal, 2024).

3.6.1.2 Estrategias diferenciadas de acompañamiento

El análisis revela estrategias de mediación que oscilan desde aproximaciones tradicionales centradas en la transmisión hasta enfoques más innovadores orientados hacia la construcción colaborativa del conocimiento.

El Participante 4 describe procesos específicos de acompañamiento personalizado que reconocen la individualidad del proceso de aprendizaje, al expresar que “sí presto ayuda pedagógica al estudiante, incluso tengo muy en cuenta cuando veo a un educando que se bloquea mucho en una pregunta; por ello, se le debe mostrar de forma diferente para que la ayuda pedagógica del docente la respondan fácilmente, pero hay otros que presentan dificultades más específicas, que aun cuando se les vuelva a repetir siguen presentando problemas” (comunicación personal, 2024). Esta aproximación individualizada demuestra sensibilidad hacia las diferencias en los procesos de aprendizaje y la necesidad de adaptar las estrategias según las características específicas de cada estudiante.

En marcado contraste, el Participante 7 presenta un enfoque distintivo centrado en el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción activa del conocimiento, al señalar que “durante la conducción de la clase a partir de la práctica evaluativa, busco soluciones a los problemas pertinentes al contexto escolar haciéndolo de manera crítica y reflexiva, ya que considero importante todos aquellos elementos que puedan ayudar a generar mejores aprendizajes, permitiendo al alumno de manera crítica contradecir o rechazar opiniones y postulados a partir de su propio punto de vista” (comunicación personal, 2024). Esta perspectiva revela una comprensión avanzada de la mediación como proceso de empoderamiento intelectual que permite a los estudiantes desarrollar capacidades críticas y reflexivas.

El Participante 2 presenta una aproximación orientada hacia la resolución de problemas contextuales y la formación de posiciones críticas, afirmando que “durante la gestión como docente se deben manejar aspectos relacionados con la evaluación formativa que conduzcan o permitan al estudiante generar posiciones críticas y reflexivas para la solución de problemáticas presentes en las actividades cotidianas, por lo cual una evaluación realizada bajo el contexto formativo permitirá al docente mediar los aprendizajes” (comunicación personal, 2024). Esta afirmación subraya el papel transformador de la evaluación como oportunidad para cultivar autonomía y pensamiento crítico en contextos reales.

Por su parte, el Participante 6 enfatiza la autonomía como elemento mediador en su práctica evaluativa, al manifestar que “como educadora en ocasiones apoyo mi labor escolar en la autonomía al momento de desarrollar la práctica evaluativa con los estudiantes, ya que brindo la oportunidad de dar libertad de cátedra, la evaluación desde otro punto de vista diferente a lo acostumbrado a ser de un modo tradicional” (comunicación personal, 2024). Esta declaración

resalta la importancia de fomentar entornos evaluativos abiertos a la diversidad pedagógica y metodológica, potenciando la autorregulación y el pensamiento divergente.

Tabla 4. Contrastes en los enfoques de mediación del aprendizaje

Participante	Enfoque principal	Características distintivas	Fortalezas identificadas	Limitaciones reconocidas	Nivel de desarrollo
Participante 1	Mediación sistemática dual	Objetivos y ajustes simultáneos	Visión integral del proceso	No específica estrategias concretas	Intermedio-avanzado
Participante 2	Resolución de problemas contextuales	Enfoque crítico-reflexivo	Contextualización pertinente	Limitado a actividades cotidianas	Intermedio
Participante 3	Reconocimiento crítico de limitaciones	Honestidad sobre prácticas actuales	Autocrítica constructiva	Prácticas predominantemente memorísticas	Básico
Participante 4	Acompañamiento personalizado	Atención a necesidades individuales	Sensibilidad a diferencias	Dificultades con casos complejos	Intermedio
Participante 5	Construcción de significados	Claridad comunicativa	Orientación hacia comprensión	Enfoque principalmente cognitivo	Intermedio
Participante 6	Promoción de autonomía	Libertad de cátedra	Empoderamiento estudiantil	Riesgo de falta de estructura	Avanzado
Participante 7	Pensamiento crítico-reflexivo	Desarrollo de habilidades superiores	Formación integral	Puede generar resistencia	Avanzado

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

Síntesis de hallazgos: Mediación del aprendizaje

Los contrastes entre participantes evidencian un espectro evolutivo que va desde el reconocimiento honesto de limitaciones tradicionales hasta la implementación de estrategias innovadoras de mediación. Los participantes 1, 5 y 7 demuestran concepciones más avanzadas que integran elementos de construcción colaborativa del conocimiento, mientras que los participantes 3 y 4 revelan tensiones significativas entre sus intenciones formativas y las realidades restrictivas de su práctica cotidiana. Esta diversidad sugiere la necesidad de apoyo diferenciado para el desarrollo de capacidades mediadoras.

3.6.2. Estrategias de retroalimentación pedagógica.

La retroalimentación constituye un componente esencial en la evaluación formativa, al facilitar procesos de mejora continua, autorregulación y construcción significativa del conocimiento por parte del estudiante. Su efectividad, sin embargo, depende de múltiples factores, como el estilo comunicativo del docente, la oportunidad temporal de la devolución y la

adaptación a las necesidades individuales del alumnado. Según Andrade y Cizek (2019), una retroalimentación efectiva no solo informa sobre el desempeño, sino que orienta hacia el logro, fomenta la motivación intrínseca y promueve la autonomía del aprendiz. En contextos educativos diversos, la retroalimentación puede adoptar múltiples formas: oral, escrita, inmediata, diferida, individual o grupal, según el objetivo pedagógico y las condiciones del entorno escolar. Hattie y Clarke (2019) argumentan que la claridad y especificidad en la retroalimentación son fundamentales para que el estudiante comprenda qué ha logrado, qué necesita mejorar y cómo hacerlo. A su vez, el trabajo de Pineda-Báez y Tamayo Torres (2021) en instituciones colombianas resalta que la retroalimentación diferenciada, sensible a las trayectorias de aprendizaje de cada estudiante, genera impactos significativos en su desempeño y autoestima. Así, el análisis de la diversidad en procesos y modalidades de retroalimentación se vuelve imprescindible para comprender la mediación docente en contextos reales, especialmente en instituciones que apuestan por modelos formativos centrados en el estudiante.

Diversidad en procesos y modalidades de retroalimentación

Los participantes implementan estrategias de retroalimentación con diferencias marcadas en estructura, profundidad y orientación conceptual, revelando aproximaciones que van desde enfoques tradicionales unidireccionales hasta perspectivas más dialógicas y constructivas. El Participante 6 (2024) describe un enfoque innovador que incorpora elementos de autonomía académica y libertad pedagógica:

Como educadora en ocasiones apoyo mi labor escolar en la autonomía al momento de desarrollar la práctica evaluativa con los estudiantes, ya que brindo la oportunidad de dar libertad de cátedra la evaluación desde otro punto de vista diferente a lo acostumbrado a ser de un modo tradicional, percibiéndose entonces que la autonomía nos sirve para visualizar el contexto durante las prácticas evaluativas llevadas a cabo durante el proceso educativo.

Esta perspectiva revela una comprensión sofisticada de la retroalimentación como proceso de empoderamiento que trasciende la simple corrección para convertirse en un espacio de construcción colaborativa del conocimiento. En marcado contraste, el Participante 3 (2024)

presenta una visión autocrítica que revela las tensiones persistentes entre intenciones formativas y limitaciones prácticas:

Considero que en cierto modo sí se puede hacer, ya que ello permite al estudiante hacer críticas y reflexiones en todos los sentidos, pero actualmente no se hace porque como centramos el aprendizaje de manera memorística, haciendo que el alumno responder las preguntas de la misma forma como se las plantea el docente, y donde no hacen una reflexión del tema y al momento de hacer alguna crítica a ciertas preguntas se quedan cortos al no tener facilidad de expresarse.

Esta declaración pone de manifiesto una brecha significativa entre la comprensión teórica de la retroalimentación formativa y su implementación práctica, evidenciando cómo las prácticas memorísticas obstaculizan el desarrollo de capacidades reflexivas y críticas en los estudiantes.

Enfoques sistematizados versus adaptativos

El Participante 5 (2024) enfatiza la retroalimentación como herramienta sistemática de diagnóstico y mejoramiento continuo:

Obviamente la evaluación formativa al ser conducida de manera proactiva, permite al estudiante minimizar las barreras que obstaculizan todo proceso evaluativo académicos, lo cual obedece a las características y principios de pro actividad, la cual permite conocer si realmente las prácticas académicas desde la evaluación formativa realmente permiten al docente dar aportes al estudiante para la solución y comprensión de situaciones problemáticas.

Esta aproximación proactiva demuestra una comprensión avanzada de la retroalimentación como proceso preventivo que anticipa dificultades y proporciona apoyo oportuno. Por su parte, el Participante 4 (2024) describe un proceso que prioriza la observación directa y el seguimiento individualizado temporal:

Durante la evaluación desde su percepción interactiva, permite valorar los resultados del aprendizaje en los estudiantes, específicamente en lo concerniente a la percepción interactiva de la dicha evaluación, de allí lo importante de tener en cuenta el momento adecuado y pertinente para valorar los resultados de los estudiantes.

Esta perspectiva enfatiza la importancia del timing en la retroalimentación y la necesidad de identificar momentos oportunos para maximizar su efectividad. El Participante 7 (2024) integra elementos formativos con seguimiento directo y sistemático:

Como educador en el proceso de evaluación adopta como práctica la percepción de regulación interactiva para valorar los resultados del aprendizaje en el estudiante de manera más directa y valorar los resultados del aprendizaje mediante un adecuado seguimiento de los procesos evaluativos, ya que

la percepción interactiva de la evaluación ayuda al maestro a ver aquellos aspectos que están inmersos en todas las actividades académicas.

Modalidades específicas de implementación

El Participante 1 (2024) presenta una perspectiva que integra múltiples modalidades evaluativas:

Si lo hago en un 70% y tomando en cuenta la retroalimentación que ofrece la evaluación sumativa y formativa como parte del proceso evaluativo como tal, permite avanzar en acciones como el diagnóstico que se haga con relación al grado de necesidades de lo que quieren aprender los estudiantes.

Esta aproximación híbrida demuestra flexibilidad metodológica y reconocimiento de la complementariedad entre diferentes tipos de evaluación. El Participante 2 (2024) enfatiza la retroalimentación como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico:

Durante el proceso de enseñanza aprendizaje que el principio de la diferencialidad durante las prácticas académicas, es necesario tomar en cuenta durante dicho proceso evaluación formativa el principio de diferencialidad el cual se inicia desde el inicio hasta el final, donde muchos docentes requieren de estrategias para poder ayudar a aquellos alumnos con mayor dificultad para aprender.

Tabla 5.
Contrastes en estrategias de retroalimentación pedagógica

Participante	Modalidad principal	Características específicas	Fortalezas identificadas	Desafíos reconocidos	Nivel de desarrollo	Enfoque predominante
Participante 1	Retroalimentación híbrida	Integra formativa y sumativa	Flexibilidad metodológica	Falta de sistematización	Intermedio	Pragmático-adaptativo
Participante 2	Diferenciada-contextual	Atiende dificultades específicas	Sensibilidad a diferencias	Limitada a problemas	Básico-intermedio	Remedial-correctivo
Participante 3	Autocrítica-reflexiva	Reconoce limitaciones actuales	Honestidad profesional	Prácticas memorísticas persistentes	Básico	Tradicionalmente limitado
Participante 4	Temporal-interactiva	Enfoque en momento oportuno	Sensibilidad temporal	Dependencia del timing	Intermedio	Situacional-reactivo
Participante 5	Proactiva-preventiva	Minimización de barreras	Anticipación de dificultades	Puede ser superficial	Intermedio-avanzado	Sistemático-preventivo
Participante 6	Autonomía-empoderamiento	Libertad académica	Empoderamiento estudiantil	Riesgo de desestructuración	Avanzado	Liberador-constructivista
Participante 7	Regulativa-integral	Seguimiento sistemático directo	Comprensividad del proceso	Complejidad de manejo	Avanzado	Holístico-interactivo

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

Síntesis de hallazgos: Retroalimentación pedagógica

Los hallazgos obtenidos en torno a la retroalimentación pedagógica permiten identificar un abanico de prácticas que reflejan diferentes niveles de comprensión y aplicación del enfoque formativo en contextos reales de aula. Los participantes 6 y 7 exhiben una visión avanzada del proceso, alineada con la perspectiva dialógica de la retroalimentación que promueve la reflexión crítica del estudiante sobre su propio aprendizaje, tal como lo afirman Carless y Winstone (2020). Estos docentes no solo entregan devoluciones informativas, sino que orientan a los estudiantes a asumir un rol activo en la interpretación de los comentarios, promoviendo autonomía y corresponsabilidad en el proceso evaluativo. Este enfoque representa un cambio paradigmático frente a las prácticas unidireccionales centradas exclusivamente en el docente, permitiendo la emergencia de una cultura evaluativa centrada en la formación integral del estudiante.

En contraste, las respuestas de los participantes 2 y 3 evidencian una limitada comprensión de los principios de la retroalimentación formativa, expresando prácticas centradas en la repetición mecánica de contenidos, sin una mediación clara hacia la construcción del conocimiento. Según Sadler (2019), este tipo de retroalimentación pierde valor formativo cuando no logra cerrar la brecha entre el desempeño actual del estudiante y el desempeño deseado, ni ofrece información útil para mejorar. En estos casos, la retroalimentación se convierte en una práctica rutinaria, desvinculada del acompañamiento reflexivo que se espera en un entorno de aprendizaje significativo. La falta de claridad en los objetivos evaluativos y la ausencia de un seguimiento sistemático contribuyen a perpetuar prácticas evaluativas reproductivas que no estimulan el desarrollo autónomo del estudiante.

Finalmente, los participantes 1, 4 y 5 presentan una postura intermedia que evidencia avances hacia una evaluación más formativa, aunque aún anclada en ciertos elementos tradicionales. Se observan esfuerzos por incorporar devoluciones orientadas a la mejora, pero aún con limitaciones en cuanto a la precisión, oportunidad y personalización de los comentarios. Como señalan Andrade y Brookhart (2020), una retroalimentación eficaz debe ser específica, comprensible y contextualizada, lo que implica una planificación consciente por parte del docente para que sus intervenciones realmente impacten el aprendizaje. Estos participantes muestran una disposición favorable hacia el cambio, pero requieren fortalecimiento conceptual y metodológico para evolucionar hacia prácticas evaluativas verdaderamente transformadoras.

3.6.3. Diseño de estrategias evaluativas propias y autonomía profesional.

El diseño de estrategias evaluativas propias se configura como un componente esencial de la autonomía profesional docente, al permitir la articulación entre el juicio pedagógico, la identidad profesional y el contexto educativo. Esta autonomía no debe interpretarse como una práctica aislada, sino como la capacidad crítica y reflexiva del educador para adaptar, crear y justificar sus decisiones evaluativas con base en las necesidades reales de sus estudiantes. Según Tondeur et al. (2020), el desarrollo profesional docente se potencia cuando los educadores ejercen agencia sobre sus prácticas, especialmente en procesos evaluativos donde pueden integrar enfoques formativos, inclusivos y auténticos. Asimismo, Escudero y González (2022) destacan que el diseño autónomo de estrategias evaluativas favorece una enseñanza más situada y contextualizada, fortaleciendo la responsabilidad ética del docente como mediador del aprendizaje. En este sentido, la autonomía evaluativa implica no solo competencias técnicas, sino una postura epistemológica que concibe la evaluación como un acto dialógico, transformador y ético, tal como lo proponen Sánchez y Caballero (2021), y cuya concreción requiere condiciones institucionales que valoren la innovación y la reflexión pedagógica.

Manifestaciones de autonomía profesional en el diseño

Los participantes muestran diferentes niveles de autonomía profesional y creatividad pedagógica en el diseño de estrategias evaluativas, evidenciando variaciones significativas en su capacidad para innovar y adaptar sus prácticas según las necesidades contextuales específicas. El Participante 4 (2024) describe un enfoque centrado en la diversidad metodológica y la autonomía institucional:

Considero importante tener autonomía durante la ejecución de las prácticas evaluativas desarrolladas durante el proceso educativo con los alumnos, por considerar que el ser un educador autónomo al momento de diseñar tales prácticas evaluativas, reafirma la autonomía personal e institucional a la hora de evaluar.

Esta perspectiva revela una comprensión profunda de la autonomía como elemento fundamental para la innovación pedagógica y la adaptación contextual. En contraste reflexivo, el Participante 2 (2024) enfatiza la necesidad de balance entre autonomía profesional y estructura institucional:

Se debe tener como patrón definido la autónoma aun cuando no sea totalmente, ya que sería mentir si se dice que somos totalmente autónomos, por lo tanto, se tiene que buscar y ofrecer autonomía durante la evaluación de los alumnos.

Esta declaración evidencia una comprensión realista de las tensiones entre libertad profesional y condicionamientos institucionales que caracteriza muchos contextos educativos.

Tensiones entre innovación y tradición

El Participante 7 (2024) presenta una aproximación que integra elementos de reflexión crítica y resistencia a la uniformización:

En mi labor académica es necesario establecer como meta la autonomía, durante las prácticas evaluativas a desarrollar durante sus actividades académicas con los alumnos, ya que algunos docentes no la toman en cuenta ya que por lo general termina realizando lo que la institución educativa establece desde los lineamientos nacionales.

Esta perspectiva crítica revela las tensiones entre la creatividad pedagógica individual y las presiones institucionales hacia la estandarización. El Participante 3 (2024) reconoce tanto potencialidades como limitaciones en su práctica autónoma:

Sí hay cierta autonomía de mi parte que me ayuda a enriquecer el proceso enseñanza aprendizaje durante las prácticas evaluativas llevadas a cabo en la clase, pero haciendo observancia que existen maestros que en ocasiones no lo hacen y siempre vemos que la manera como enseñamos tendemos a hacer las preguntas de la misma forma tradicional.

3.6.3.3 Creatividad y adaptación contextual

El Participante 5 (2024) describe procesos de diseño que integran elementos diagnósticos y adaptativos:

Es de gran importancia al momento de la evaluación en los alumnos utilizar estrategia de retroalimentación efectiva con la finalidad de ver cómo se han cumplido los objetivos trazados con los estudiantes desde la evaluación formativa por parte del docente, buscando a través de ello primeramente identificar los vacíos, falencias o debilidades que han impedido que las competencias no se hayan alcanzado durante el trabajo escolar.

El Participante 6 (2024) enfatiza la creatividad como elemento liberador en el diseño evaluativo:

A veces, hacer todo lo que conlleva el proceso de evaluación es complicado y en ocasiones no conducen a los mejores resultados, de allí que, con el apoyo de diferentes tipos de evaluación, es posible mejorar dicho proceso, por ello la importancia que el docente al momento de evaluar se apoye en estrategias de autoevaluación coevaluación y heteroevaluación.

El Participante 1 (2024) reconoce reflexivamente las limitaciones de su práctica tradicional:

Muchas veces como educador he fallado al considerar solo en ocasiones el papel fundamental como ente pedagógico y caer en lo tradicional, ya que lo ideal es permitir al alumno que hable y exprese sus inquietudes, pero por lo general el maestro es quien lo hace y dice como se deben hacer las cosas.

Tabla 6.

Niveles de autonomía profesional en el diseño evaluativo

Participante	Nivel de autonomía	Características del diseño	Innovaciones reportadas	Limitaciones reconocidas	Factores facilitadores	Obstáculos identificados
---------------------	---------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------

Participante 1	Básico-intermedio	Reconoce limitaciones tradicionales	Escasas, principalmente correctivas	Tendencia al tradicionalismo	Reflexión autocrítica	Inercia pedagógica
Participante 2	Intermedio	Balance entre autonomía y estructura	Moderadas, según contexto	Autonomía no total	Realismo profesional	Condicionamientos institucionales
Participante 3	Básico	Autonomía parcial con limitaciones	Mínimas, tradicionales predominan	Repetición de patrones	Reconocimiento de problemas	Resistencia al cambio
Participante 4	Intermedio-avanzado	Diversidad metodológica	Significativas en modalidades	Falta de sistematización	Autonomía institucional	Carencia de estructura
Participante 5	Intermedio	Diseño diagnóstico-adaptativo	Moderadas, orientadas a objetivos	Enfoque principalmente técnico	Orientación a resultados	Rigidez metodológica
Participante 6	Avanzado	Creatividad liberadora	Altas, diversificación completa	Complejidad de manejo	Flexibilidad metodológica	Riesgo de dispersión
Participante 7	Avanzado	Crítico-reflexivo resistente	Altas, contra estandarización	Tensiones institucionales	Pensamiento crítico	Presiones externas

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

Síntesis de hallazgos: Diseño de estrategias y autonomía

Los participantes demuestran grados variables de autonomía profesional que van desde aproximaciones básicas condicionadas por la tradición hasta enfoques avanzados caracterizados por la creatividad y la resistencia crítica a la estandarización. Los participantes 6 y 7 expresan mayor independencia y sofisticación en el diseño, mientras que los participantes 1, 2 y 3 reconocen limitaciones institucionales y personales que condicionan significativamente su práctica evaluativa, sugiriendo necesidades específicas de apoyo para el desarrollo de capacidades de innovación pedagógica.

3.6.4. Principios orientadores de la evaluación formativa.

La evaluación formativa se sostiene sobre principios que orientan su carácter continuo, participativo y transformador dentro de los procesos pedagógicos, configurándose como una herramienta de mediación para el aprendizaje más que de control. Estos principios, entre los que se destacan la retroalimentación oportuna, la coevaluación, la autorregulación y la toma de decisiones pedagógicas informadas, promueven una enseñanza adaptativa centrada en el estudiante (Wiliam, 2019). Según Andrade y Brookhart (2020), el eje fundamental de la evaluación formativa radica en su función reguladora, la cual permite al docente ajustar su práctica y al estudiante participar activamente en la construcción de su aprendizaje. En contextos

educativos latinoamericanos, estos principios adquieren mayor relevancia cuando se articulan con políticas inclusivas y currículos flexibles, como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2022). Asimismo, Carless y Boud (2021) afirman que una evaluación verdaderamente formativa requiere ambientes de confianza donde el error sea entendido como parte del proceso y la retroalimentación como un recurso para el desarrollo autónomo del estudiante. Esta visión implica una transformación profunda de las culturas evaluativas tradicionales hacia marcos más reflexivos y dialógicos.

Interpretaciones diversas del principio de integralidad

Los participantes muestran interpretaciones marcadamente contrastantes del principio de integralidad, revelando diferentes niveles de comprensión conceptual y aplicación práctica de este fundamento evaluativo. El Participante 1 (2024) articula una comprensión sofisticada centrada en el diagnóstico de necesidades reales del estudiante:

Por supuesto que sí, porque cuando tratamos de transformar la educación al momento de llegar al aula, lo primero que se debe hacer es un diagnóstico sobre lo que el estudiante necesite aprender, no lo que el docente quiera enseñarle, sino lo necesario por aprender, de esta manera, se pueden buscar soluciones a situaciones inherentes al contexto a través de la evaluación formativa.

Esta perspectiva evidencia una comprensión avanzada que privilegia las necesidades del estudiante sobre las imposiciones curriculares tradicionales. En marcado contraste, el Participante 3 (2024) reconoce honestamente las limitaciones actuales en la aplicación práctica de este principio:

Considero que en cierto modo sí se puede hacer, ya que ello permite al estudiante hacer críticas y reflexiones en todos los sentidos, pero actualmente no se hace porque como centramos el aprendizaje de manera memorística, haciendo que el alumno responda las preguntas de la misma forma como se las plantea el docente."

Esta declaración autocrítica revela la brecha entre comprensión teórica y práctica real, evidenciando cómo las aproximaciones memorísticas obstaculizan la verdadera integralidad evaluativa.

Aplicación diferenciada del principio de continuidad

El Participante 4 (2024) describe un proceso de evaluación continua con enfoque temporalmente sensible:

La evaluación formativa desde su percepción interactiva, permite valorar los resultados del aprendizaje en los estudiantes, específicamente en lo concerniente a la percepción interactiva de la dicha evaluación, de allí lo importante de tener en cuenta el momento adecuado y pertinente para valorar los resultados de los estudiantes.

Esta aproximación enfatiza la importancia del timing y la interactividad en la evaluación continua. El Participante 6 (2024) agrega consideraciones sobre la continuidad como proceso retroactivo:

Me apoyo en la retroalimentación como característica fundamental de la evaluación formativa, para emitir juicios que ayuden a tomar decisiones y afianzar las actividades educativas frente a situaciones suscitadas en el aula de clases, lo cual permite valorar los resultados de manera retroactiva el aprendizaje del estudiante.

El Participante 2 (2024) presenta una perspectiva que integra continuidad con resolución de problemas:

Durante la gestión como docente se deben manejar aspectos relacionados con la evaluación formativa que conduzcan o permitan al estudiante generar posiciones críticas y reflexivas para la solución de problemáticas presentes en las actividades cotidianas.

3.6.4.3 Comprensiones complejas del principio de educabilidad

El Participante 3 (2024) aporta una visión holística y humanística del principio de educabilidad:

El principio de educabilidad en la evaluación formativa, debe estar enfocado en atender al educando desde su parte espiritual, en lo ético y en su formación como persona, independientemente de los contenidos finales de la temática dada, por lo cual es importante conocer al alumno como ser humano, y no enfocarse simplemente en las calificaciones o las notas sobre lo que dando en el proceso educativo.

Esta perspectiva revela una comprensión profunda que trasciende lo académico para abrazar la formación integral. En contraste, el Participante 4 (2024) presenta una interpretación más técnico-pedagógica:

Sí, considero necesario el principio de educabilidad en la evaluación formativa, ya que esté ayuda al docente a tomar decisiones que indiquen de que manera pueden favorecer la orientación de los objetivos que se aspiran evaluar, por lo tanto, la intención de todo educador al momento de la evaluación de sus estudiantes es dar prioridad a la formación al momento de iniciarla.

El Participante 5 (2024) complementa con una perspectiva centrada en la comunicación formativa:

Si considero necesario el principio de educabilidad en la evaluación formativa al permitirle tomar decisiones para la consecución de los objetivos a ser evaluados, ya que de esta manera se puede orientar un poco la evaluación, donde no solo es evaluar, sino informar al alumno la evaluación que permite un mejor manejo de la educabilidad.

Implementación del principio de científicidad

El Participante 7 (2024) describe un proceso sistemático y metodológicamente riguroso:

El principio de científicidad como acción fundamental en los procedimientos de medición, le conduce a afianzar procedimientos de evaluación donde se enfatice con relevancia y fiabilidad logro eficientes en resultados evaluativos durante todo el período académico, lo que brinda al docente científicidad durante la evaluación formativa dándole confiabilidad, legitimidad y confianza en los resultados obtenidos.

Esta aproximación evidencia una comprensión sofisticada del rigor metodológico en evaluación. En contraste, el Participante 2 (2024) enfatiza aspectos diferentes del principio:

Considero de gran importancia este principio de científicidad, porque designa y da rigor científico a las decisiones y valoraciones que se realizan a partir de los procesos de evaluación como manera de trascender a un plano diferente, o simplemente determinar si se aprobó o no se aprobó un año escolar. El Participante 6 (2024) agrega una perspectiva comprensiva del alcance del principio:

Lo importante de aplicar el principio de científicidad durante la medición de la evaluación del rendimiento escolar por tener este principio, es su relevancia y fiabilidad en la consecución de los logros evaluativos que se aspira lograr en los estudiantes. El principio de científicidad abarca hasta dónde llegan los resultados académicos de los estudiantes, partiendo de la valoración de tipo cualitativo-cuantitativo.

Principio de diferencialidad en la práctica

El Participante 7 (2024) describe la aplicación específica de este principio:

El docente en su rol de evaluador debe apoyarse en el principio de la diferencialidad, con la finalidad de emplear diferentes propósitos evaluativos al momento de evaluar al educando, desde el inicio del proceso de aprendizaje hasta el final del mismo, buscando además orientar un poco dicha acción evaluativa y donde se tenga en cuenta las condiciones y características especificidades de acuerdo al propio ritmo de aprendizaje.

El Participante 2 (2024) complementa con consideraciones sobre atención a dificultades:

Durante el proceso de enseñanza aprendizaje que el principio de la diferencialidad durante las prácticas académicas, es necesario tomar en cuenta durante dicho proceso evaluación formativa el principio de diferencialidad el cual se inicia desde el inicio hasta el final, donde muchos docentes requieren de estrategias para poder ayudar a aquellos alumnos con mayor dificultad para aprender.

Tabla 7.
Contrastes en la aplicación de principios evaluativos

Principio	Participante	Interpretación principal	Nivel de comprensión	Aplicación práctica	Fortalezas conceptuales	Limitaciones identificadas	Potencial de desarrollo
Integralidad	P1	Diagnóstico de necesidades estudiantiles	Avanzado	Sistemática	Centrado en estudiante	No específica métodos	Alto
	P3	Reconocimiento de limitaciones memorísticas	Básico	Fragmentada	Autocrítica honesta	Prácticas tradicionales	Medio
	P5	Construcción de significados vitales	Intermedio	Moderada	Claridad procesal	Enfoque principalmente cognitivo	Medio-alto
Continuidad	P2	Reorientación constante contextual	Intermedio	Contextualizada	Problemas reales	Limitado a cotidiano	Medio
	P4	Interactividad temporal oportuna	Intermedio	Situacional	Sensibilidad temporal	Dependiente de momento	Medio

	P6	Retroalimentación retroactiva	Intermedio-avanzado	Sistematizada	Enfoque reflexivo	Puede ser reactiva	Alto
	P7	Sistematización científica continua	Avanzado	Rigurosa	Metodológicamente sólida	Complejidad técnica	Alto
Educabilidad	P3	Formación integral humanística	Avanzado	Holística	Visión completa del ser	Riesgo de dispersión	Alto
	P4	Toma de decisiones orientadora	Intermedio	Instrumental	Practicidad	Enfoque técnico limitado	Medio
	P5	Información formativa comunicativa	Intermedio	Comunicativa	Claridad informativa	Centrado en objetivos	Medio-alto
Cientificidad	P2	Rigor en decisiones evaluativas	Básico	Elemental	Reconoce importancia	Visión simplificada	Medio
	P6	Valoración cualitativa-cuantitativa integral	Avanzado	Comprensiva	Enfoque metodológico mixto	Complejidad de manejo	Alto
	P7	Sistematización metodológica completa	Avanzado	Rigurosa	Confiable y legitimidad	Alta exigencia técnica	Alto
Diferencialidad	P2	Atención a dificultades específicas	Intermedio	Remedial	Sensibilidad a problemas	Enfoque déficit	

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

Principio de aprendizaje observacional

El Participante 2 (2024) describe la importancia de la observación sistemática:

Por supuesto que sí, ya que el principio de aprendizaje observacional de la evaluación formativa, permite mejorar el logro de los mensajes del alumno por lo cual es conveniente utilizarlo, para detectar y conocer las debilidades y las fortalezas de los estudiantes, ya que cuando se observa un estudiante se pueden apreciar las condiciones de cada uno de ellos.

El Participante 4 (2024) enfatiza aspectos específicos de la observación evaluativa:

Considero el principio del aprendizaje observacional de vital importancia en la evaluación formativa del educando al permitir mejorar la forma de evaluarlo, razones para prestar mucha atención al momento de observar la forma como él escribe, cómo se comporta y de forma asimila el proceso de aprendizaje.

El Participante 6 (2024) aporta una perspectiva sobre la observación como herramienta de mejora:

Considero que el principio de aprendizaje observacional durante la evaluación formativa es un aspecto relevante para mejorar la acción académica en los estudiantes, al permitir la adquisición de conocimientos y destrezas para dar la información al docente de lo que necesitan al momento de ser evaluados.

Síntesis de hallazgos: Principios orientadores

La aplicación de los principios de evaluación formativa revela comprensiones que oscilan desde interpretaciones conceptuales básicas hasta aplicaciones prácticas sofisticadas y sistemáticas. Los participantes 1, 6 y 7 muestran mayor profundidad conceptual y capacidad de aplicación práctica, mientras que los participantes 2, 3 y 4 evidencian niveles intermedios de desarrollo con potencial de crecimiento. Esta diversidad sugiere la necesidad de formación diferenciada que reconozca los diferentes puntos de partida y fortalezca tanto la comprensión conceptual como la aplicación práctica.

3.6.5. Integración de estrategias de evaluación formativa.

La integración de estrategias de evaluación formativa representa un componente clave para consolidar procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el desarrollo integral del estudiante. Este enfoque no se limita a emitir juicios sobre el rendimiento, sino que busca generar información útil y oportuna para orientar la toma de decisiones pedagógicas, estimular la autorregulación y promover aprendizajes significativos (Black & Wiliam, 2019). En este sentido, las estrategias formativas deben articularse con la planeación curricular, los estilos de aprendizaje y las características del contexto, garantizando su pertinencia y eficacia (Andrade & Heritage, 2021). La retroalimentación, la coevaluación, el uso de rúbricas y las actividades metacognitivas son prácticas ampliamente validadas que permiten fomentar la autonomía del estudiante y afianzar el vínculo pedagógico (Carless & Boud, 2021). En contextos educativos diversos, como el colombiano, esta integración demanda una resignificación de las prácticas evaluativas tradicionales, favoreciendo ambientes donde el error sea asumido como oportunidad y no como fracaso (MEN, 2022). Así, integrar estrategias formativas implica no solo modificar técnicas, sino también transformar creencias y culturas evaluativas en la escuela.

Combinación de modalidades evaluativas múltiples

Los participantes revelan aproximaciones contrastantes a la integración sistemática de estrategias evaluativas, evidenciando diferentes niveles de sofisticación en la articulación de modalidades complementarias. El Participante 1 (2024) describe un proceso que combina múltiples elementos con porcentajes específicos de implementación:

Si lo hago en un 70% y tomando en cuenta la retroalimentación que ofrece la evaluación sumativa y formativa como parte del proceso evaluativo como tal, permite avanzar en acciones como el

diagnóstico que se haga con relación al grado de necesidades de lo que quieren aprender los estudiantes.

Esta aproximación pragmática demuestra flexibilidad metodológica y reconocimiento de la complementariedad entre diferentes tipos de evaluación. El Participante 6 (2024) enfatiza la diversificación estratégica como mecanismo de mejoramiento:

A veces, hacer todo lo que conlleva el proceso de evaluación es complicado y en ocasiones no conducen a los mejores resultados, de allí que, con el apoyo de diferentes tipos de evaluación, es posible mejorar dicho proceso, por ello la importancia que el docente al momento de evaluar se apoye en estrategias de autoevaluación coevaluación y heteroevaluación.

Desafíos en la implementación integral sistemática

El Participante 3 (2024) identifica dificultades específicas en la integración coherente y sistemática:

En ocasiones durante el proceso de evaluación formativa, brindo ayuda pedagógica a los estudiantes en la búsqueda de solución a situaciones escolares, donde se hace necesario la intervención oportuna de parte del profesor, ya que mediante esa ayuda pedagógica de parte del educador se podrá lograr que el estudiante reflexione sobre preguntas y respuestas que dan.

Esta perspectiva revela una aproximación fragmentada que requiere mayor sistematización y planificación estratégica. El Participante 7 (2024) describe procesos de evaluación participativa más estructurados:

Llevo a cabo la evaluación del aprendizaje con los estudiantes, realizando autoevaluaciones, coevaluaciones la heteroevaluación, pensando siempre en tomar decisiones orientadas a mejorarla, ya que con la autoevaluación el maestro puede conocer de ello sus inquietudes y ver cómo se sienten al ser evaluados, que aprendieron y si es necesario cambiar.

Estrategias de ayuda pedagógica integrada

El Participante 5 (2024) describe la integración de ayuda pedagógica en el proceso evaluativo:

Durante el proceso de evaluación formativa desde sus prácticas académicas presto ayuda pedagógica al estudiante en situaciones que requieran mi apoyo y esto es de vital importancia para la mejorar el aprendizaje en ellos, tratando dar solución a las dificultades encontradas al momento de evaluar y la manera como se lo puedes llegar a realizar.

El Participante 4 (2024) enfatiza la continuidad como elemento integrador:

Por supuesto la evaluación educativa debe ser continua, debiendo hacerse durante todo el tiempo, ya que en la medida que el educador esté evaluando lo debe hacer incluso todos los días para evitar que algún detalle sea obviado lo que por supuesto ayuda al docente en la reorientación permanente del proceso de enseñanza aprendizaje.

El Participante 2 (2024) describe diseño de actividades evaluativas específicas:

En ocasiones me apoyo y diseño actividades que me permiten fortalecer la evaluación del conocimiento, ya que al tomar en cuenta en su papel de evaluador, las prácticas académicas desde la evaluación sumativa y formativa en la planificación escolar, me ayudará a ver cómo se vienen cumpliendo los objetivos trazados.

Tabla 8.
Niveles de integración de estrategias evaluativas

Participante	Nivel de integración	Estrategias combinadas	Sistematización	Coherencia interna	Desafíos identificados	Potencial de mejora
Participante 1	Intermedio	Formativa- sumativa (70%)	Moderada	Buena	Falta de completitud	Alto
Participante 2	Básico- intermedio	Diseño de actividades específicas	Baja	Fragmentada	Planificación limitada	Medio
Participante 3	Básico	Ayuda pedagógica ocasional	Baja	Poco coherente	Intervenciones reactivas	Medio
Participante 4	Intermedio	Evaluación continua diaria	Moderada	Aceptable	Sobrecarga temporal	Medio- alto
Participante 5	Intermedio	Ayuda pedagógica integrada	Moderada	Buena	Enfoque individual limitado	Alto
Participante 6	Avanzado	Auto-co- heteroevaluación	Alta	Muy buena	Complejidad de manejo	Alto
Participante 7	Avanzado	Evaluación participativa completa	Alta	Excelente	Exigencia de tiempo	Alto

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

Síntesis de hallazgos: Integración de estrategias

La integración de estrategias evaluativas revela diversos niveles de sistematización y coherencia interna. Los participantes 6 y 7 demuestran mayor capacidad de articulación sistemática y comprensiva, mientras que los participantes 2 y 3 evidencian implementaciones más fragmentadas que requieren mayor estructuración. Los participantes 1, 4 y 5 se ubican en posiciones intermedias con potencial significativo de desarrollo hacia aproximaciones más integradas y sistemáticas.

3.6.6. Factores contextuales determinantes- Influencias del entorno institucional específico.

Los participantes identifican diversos factores contextuales que condicionan significativamente sus prácticas evaluativas, revelando la complejidad del entorno educativo específico de La Guajira. El contexto particular de la Institución Educativa San Rafael de Albania

presenta características distintivas que influyen directamente en las posibilidades y limitaciones para la implementación de evaluación formativa efectiva. La diversidad cultural, especialmente la presencia significativa de estudiantes de la comunidad Wayúu, emerge como factor determinante que requiere adaptaciones culturalmente sensibles y metodológicamente específicas. Esta realidad multicultural plantea desafíos únicos para los docentes en términos de pertinencia evaluativa y respeto por las formas tradicionales de conocimiento y aprendizaje.

Condiciones materiales y recursos disponibles

En el contexto educativo actual, las condiciones materiales y tecnológicas desempeñan un papel determinante en la implementación de prácticas evaluativas formativas innovadoras. La infraestructura disponible en las instituciones escolares condiciona la posibilidad de aplicar metodologías activas y sistemas de evaluación continua, sobre todo cuando se requieren recursos digitales o ambientes de aprendizaje colaborativo (García-Peñalvo et al., 2020). En entornos donde el acceso a tecnologías es limitado o desigual, se observa una brecha entre las intenciones pedagógicas y las acciones factibles, lo que restringe el potencial transformador de la evaluación formativa (Salinas-Ibáñez & De Benito, 2022). Por ello, la adecuación tecnológica y la dotación de recursos no pueden considerarse aspectos secundarios, sino fundamentos esenciales para garantizar la equidad, la innovación y la eficacia en los procesos evaluativos orientados al aprendizaje.

Además de los recursos materiales, el tiempo institucional emerge como una variable crítica en la planificación y desarrollo de prácticas evaluativas formativas de calidad. El docente necesita espacios sistemáticos para reflexionar, diseñar estrategias diferenciadas y ofrecer retroalimentación significativa, aspectos que demandan una gestión del tiempo coherente con los principios de la evaluación formativa (Andrade & Heritage, 2021). Cuando el calendario académico está saturado por exigencias administrativas o se priorizan modelos de enseñanza tradicional, la evaluación tiende a reducirse a procedimientos sumativos, afectando la profundidad del aprendizaje (Cebrián-Robles et al., 2021). Por tanto, replantear los tiempos escolares y promover espacios de trabajo colaborativo para el análisis pedagógico resulta una condición indispensable para transformar la cultura evaluativa desde la práctica docente.

En este sentido, tanto los recursos tecnológicos como la organización temporal constituyen condiciones estructurales que deben ser repensadas para favorecer prácticas

evaluativas centradas en la formación integral del estudiante. Los testimonios de los participantes revelan que la ausencia de políticas institucionales claras respecto a estos aspectos obstaculiza el desarrollo profesional del docente y la calidad del proceso evaluativo (Valverde-Berrocoso et al., 2020). La evaluación formativa, lejos de ser una acción improvisada, requiere planificación, seguimiento, uso adecuado de herramientas y contextos propicios para su aplicación. Reconocer estos factores y gestionarlos adecuadamente se convierte en una estrategia clave para construir ambientes educativos más justos, inclusivos y centrados en el aprendizaje transformador.

Apoyo institucional y liderazgo pedagógico

El apoyo institucional constituye un pilar fundamental para el fortalecimiento de la evaluación formativa, ya que la existencia de políticas claras, acompañamiento técnico y espacios de formación continua favorecen la innovación en las prácticas docentes. Según Bolívar (2021), cuando las instituciones educativas promueven una cultura de mejora continua, los docentes se sienten respaldados para asumir riesgos pedagógicos y explorar nuevas estrategias evaluativas. En este sentido, la disponibilidad de recursos humanos, tecnológicos y académicos permite el tránsito desde prácticas tradicionales hacia modelos centrados en el aprendizaje. Sin embargo, en contextos donde el respaldo institucional es débil o ambiguo, se percibe una resistencia al cambio, lo que limita las posibilidades de transformación pedagógica y afecta la motivación profesional del docente.

El liderazgo pedagógico, por su parte, desempeña un papel decisivo en la construcción de comunidades de aprendizaje orientadas a la mejora de la práctica evaluativa. Tal como sostienen Riveros, Newton y Burgess (2020), los líderes escolares que ejercen un liderazgo distribuido, basado en el acompañamiento reflexivo y la promoción de capacidades docentes, logran transformar las culturas institucionales. Cuando las figuras directivas adoptan una postura facilitadora, propician entornos colaborativos que legitiman la evaluación formativa como una herramienta para el aprendizaje profundo. Este tipo de liderazgo se aleja del enfoque meramente administrativo y asume un compromiso con el desarrollo profesional, articulando propósitos institucionales con las necesidades reales de los docentes y estudiantes.

No obstante, los hallazgos evidencian que la calidad del liderazgo varía significativamente entre instituciones, generando brechas en la implementación efectiva de procesos evaluativos formativos. En algunos casos, los docentes refieren haber contado con

directivos que impulsan espacios de reflexión colectiva y actualización pedagógica, mientras que en otros relatan experiencias de aislamiento o presión burocrática que obstaculizan el ejercicio profesional autónomo. Como indican Fullan y Gallagher (2020), el liderazgo educativo debe trascender la gestión organizacional y convertirse en un agente de cambio cultural que incentive la experimentación, el diálogo pedagógico y la toma de decisiones basada en evidencias. Solo así será posible consolidar una evaluación formativa auténtica, sostenible y contextualizada.

Síntesis de hallazgos: Factores contextuales

La comprensión del contexto cultural y social en el que se desarrolla la práctica docente resulta esencial para diseñar estrategias de evaluación formativa que respondan con pertinencia a las realidades educativas locales. En territorios como La Guajira, donde convergen factores étnicos, lingüísticos y geográficos particulares, la evaluación no puede asumirse como un proceso estandarizado, sino como una construcción situada que integre las voces, saberes y valores de las comunidades. Como señalan Lozano y Carvajal (2020), la evaluación en contextos interculturales debe orientarse hacia el reconocimiento de la diversidad y la promoción de aprendizajes significativos desde una lógica dialógica y contextualizada. En este sentido, adaptar la evaluación a las condiciones concretas de La Guajira implica considerar no solo los contenidos curriculares, sino también las trayectorias socioculturales del estudiantado.

Asimismo, el papel del docente como agente transformador cobra especial relevancia en territorios donde los factores estructurales limitan las oportunidades educativas. Según Morrell y Duncan-Andrade (2021), el profesorado que actúa con conciencia crítica y compromiso sociocultural logra romper con esquemas reproductivos y abrir caminos hacia la justicia educativa. En La Guajira, los docentes que ajustan sus estrategias evaluativas a las condiciones materiales y simbólicas del contexto, incorporando lenguas originarias, formas de vida comunitarias y saberes ancestrales, fortalecen no solo la pertinencia de la evaluación, sino también la identidad y autoestima de los estudiantes. Esta mirada implica trascender la lógica de la medición y abrazar la evaluación como un proceso reflexivo, emancipador y sensible a la pluralidad cultural.

Los hallazgos de esta investigación confirman que los docentes más efectivos en la aplicación de prácticas evaluativas formativas son aquellos que demuestran una actitud propositiva frente a los desafíos del entorno y una disposición a innovar desde lo local. Tal como

lo expresa Galarza (2022), el éxito de una evaluación formativa radica en su capacidad de dialogar con las condiciones reales del aula, los recursos disponibles y las expectativas de la comunidad. En consecuencia, las prácticas que mejor responden a las necesidades del estudiantado guajiro son aquellas que promueven procesos evaluativos flexibles, dialógicos y centrados en el acompañamiento continuo, superando modelos homogéneos e ineficaces. La evaluación, en estos escenarios, se convierte en una herramienta de inclusión y equidad, capaz de empoderar a los estudiantes y fortalecer el tejido social desde la escuela.

3.6.7. Síntesis general del análisis de resultados.

El análisis general de los resultados revela que la evaluación formativa, en su implementación práctica, transita entre la reproducción de esquemas tradicionales y la emergencia de enfoques transformadores que promueven una cultura evaluativa más reflexiva, participativa y centrada en el aprendizaje. Los hallazgos muestran una gama de concepciones y prácticas docentes que, si bien en algunos casos aún están ancladas a modelos sancionadores y memorísticos, también evidencian esfuerzos significativos por resignificar la evaluación como mediación pedagógica. En esta línea, López-Pastor y Pérez-Pueyo (2020) sostienen que la evaluación formativa adquiere sentido cuando es integrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma coherente, situacional y adaptativa. Así, los discursos analizados reflejan tanto resistencias como oportunidades de cambio, lo que subraya la necesidad de formación docente continua y de políticas institucionales que respalden prácticas innovadoras. La comprensión de esta diversidad permite construir una visión más amplia del fenómeno evaluativo y delinear propuestas de intervención contextualizadas, desde una perspectiva crítica y emancipadora del quehacer pedagógico.

Panorama comprehensivo de las prácticas evaluativas

La evaluación formativa, entendida como una herramienta para mejorar los aprendizajes y no solo para calificarlos, se ha consolidado en las últimas décadas como un pilar fundamental de la innovación pedagógica. En este sentido, los hallazgos del presente estudio muestran que los docentes participantes atraviesan procesos de apropiación heterogéneos, donde confluyen tradiciones evaluativas rígidas con tentativas emergentes de cambio. Esta coexistencia refleja lo que García-Peñalvo et al. (2021) denominan “transiciones pedagógicas híbridas”, caracterizadas

por la tensión entre las inercias institucionales y los impulsos por transformar la cultura evaluativa. Así, en el contexto analizado, se evidencia un abanico de prácticas que oscilan entre el énfasis en la sanción del error y el acompañamiento constructivo del proceso de aprendizaje, lo que sugiere un proceso de evolución profesional en curso, con márgenes de mejora significativos.

En consonancia con lo anterior, se destaca que algunos docentes han comenzado a incorporar estrategias como la retroalimentación sistemática, la coevaluación y la autoevaluación, en línea con los postulados de la evaluación formativa contemporánea. Estos enfoques, según Andrade y Cizek (2019), promueven no solo el logro de aprendizajes más profundos, sino también el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes. No obstante, la implementación efectiva de estas estrategias requiere condiciones institucionales propicias, tales como formación continua, liderazgo pedagógico claro y acceso a recursos materiales y tecnológicos adecuados. En este punto, los participantes del estudio coinciden en señalar que la ausencia de estos elementos limita considerablemente la consolidación de prácticas evaluativas más reflexivas y participativas, especialmente en contextos con alta carga laboral y escasa autonomía docente.

Finalmente, el análisis revela que las prácticas evaluativas no son uniformes, sino profundamente influenciadas por factores individuales, contextuales y organizacionales. Mientras algunos docentes manifiestan una visión instrumental y reproductiva de la evaluación, otros han desarrollado comprensiones más complejas que la articulan con procesos de enseñanza-aprendizaje significativos. De acuerdo con Martínez-Rodríguez y Alcaraz-Muñoz (2020), este tipo de diferenciación responde, en buena medida, a trayectorias formativas diversas y a los grados de apoyo institucional percibidos. Por tanto, se concluye que la transformación de la evaluación en clave formativa no puede depender exclusivamente de la voluntad individual del docente, sino que requiere políticas educativas coherentes y una cultura escolar que valore la innovación pedagógica como eje central del desarrollo profesional docente.

Dimensiones más desarrolladas identificadas

La evaluación formativa ha adquirido una relevancia creciente en los escenarios educativos contemporáneos al constituirse como una herramienta pedagógica centrada en el acompañamiento del aprendizaje más que en su mera calificación. En este estudio, se evidencian avances significativos en la dimensión del reconocimiento conceptual de la evaluación formativa

por parte de los docentes participantes. Esta disposición reflexiva coincide con lo planteado por López-Pastor y Sicilia-Camacho (2019), quienes sostienen que una comprensión teórica fundamentada de la evaluación permite que los educadores actúen como agentes críticos de sus propias prácticas. Así, el desarrollo de una conciencia evaluativa se convierte en un prerrequisito para emprender procesos de innovación educativa, incluso en contextos donde las condiciones estructurales son limitadas. Esta dimensión evidencia un potencial transformador que, si se acompaña de condiciones favorables, podría desembocar en un rediseño más sistémico de las prácticas evaluativas.

Asimismo, los hallazgos revelan una tendencia generalizada entre los participantes a identificar de manera autocrítica las deficiencias persistentes en la aplicación práctica de la evaluación formativa, lo cual se manifiesta como una oportunidad pedagógica más que como una limitación definitiva. Este tipo de autorreflexión crítica se alinea con los planteamientos de Andrade (2020), quien destaca que los docentes capaces de reconocer sus vacíos metodológicos están mejor posicionados para implementar mejoras sostenidas en sus procesos evaluativos. En este marco, la capacidad de autodiagnóstico profesional se constituye en una dimensión relevante del desarrollo docente, ya que habilita escenarios para el aprendizaje profesional continuo. Los participantes que exhiben esta competencia tienden a asumir con mayor compromiso la búsqueda de estrategias pedagógicas más coherentes con los fines formativos de la evaluación.

Finalmente, aunque la profundidad conceptual varía entre los participantes, se identifica un consenso emergente respecto a los principios básicos de la evaluación formativa, tales como la retroalimentación continua, la centralidad del estudiante en el proceso evaluativo y la necesidad de adaptar los instrumentos según el contexto. Según Díaz-Barriga (2021), estos principios constituyen el núcleo de una evaluación orientada al aprendizaje, y su apropiación progresiva por parte del profesorado representa una señal alentadora de cambio cultural en las instituciones educativas. Sin embargo, la transición desde el plano conceptual al práctico aún enfrenta retos importantes, particularmente en lo que respecta a la sistematicidad de la implementación. Por tanto, se concluye que estas dimensiones más desarrolladas pueden fungir como pilares para la consolidación de un enfoque evaluativo más integrador, contextualizado y formativo.

Áreas que requieren fortalecimiento prioritario

La evaluación formativa, aunque reconocida conceptualmente por una parte del magisterio, presenta debilidades sustantivas cuando se traduce al ámbito operativo y cotidiano del aula. Entre las áreas que demandan fortalecimiento prioritario se destaca la retroalimentación efectiva, entendida no solo como devolución de resultados, sino como diálogo pedagógico orientado al aprendizaje significativo (Winstone et al., 2021). En el análisis realizado, se evidencia que muchos docentes aún utilizan la retroalimentación como mecanismo correctivo, sin potenciar sus funciones formativas ni promover la autorregulación del estudiante. Esta práctica limitada denota la necesidad de diseñar e implementar estrategias sistematizadas que articulen la retroalimentación con los propósitos evaluativos y las necesidades contextuales de los estudiantes, especialmente en escenarios interculturales como La Guajira.

Otro de los aspectos críticos identificados es la carencia de una integración coherente y planificada de diversas modalidades evaluativas. Aunque algunos docentes manifiestan conocer estrategias alternativas a la evaluación tradicional, persiste la fragmentación metodológica y la aplicación ocasional, sin un diseño estructurado que articule instrumentos, momentos y objetivos de evaluación (Popham, 2020). Esta ausencia de planificación responde, en parte, a la escasa formación especializada en evaluación formativa dentro de la actualización profesional docente, lo cual limita la apropiación de marcos referenciales robustos. En territorios con diversidad cultural y educativa, como La Guajira, esta integración cobra aún mayor relevancia, al requerir instrumentos que respondan a las realidades sociocognitivas, lingüísticas y culturales de los estudiantes.

Finalmente, uno de los desafíos más complejos es la dificultad para trasladar las comprensiones teóricas adquiridas por los docentes hacia prácticas evaluativas sistemáticas, sostenibles y culturalmente pertinentes. La literatura subraya que el conocimiento teórico, aunque indispensable, no garantiza su aplicación efectiva si no va acompañado de procesos de acompañamiento, reflexión colaborativa y liderazgo pedagógico (Schildkamp et al., 2021). En este sentido, se vuelve imperativo establecer mecanismos institucionales que respalden la transformación evaluativa mediante comunidades de práctica, espacios de codiseño y asesorías técnicas continuadas. Solo así podrá consolidarse un ecosistema evaluativo adaptativo y sensible a las particularidades del entorno educativo multicultural, como lo exigen las realidades de las instituciones en La Guajira.

Implicaciones para el desarrollo profesional

En el análisis de los discursos docentes emergen diferencias notables en cuanto al dominio y la aplicación de la evaluación formativa, lo que plantea la necesidad de un enfoque personalizado para el desarrollo profesional docente. Autores como Darling-Hammond et al. (2020) coinciden en que una formación efectiva debe partir de las realidades concretas de los profesores, reconociendo tanto sus fortalezas como sus áreas de mejora. En este sentido, el diseño de programas formativos diferenciados cobra relevancia en contextos como el de La Guajira, donde las particularidades socioculturales y pedagógicas demandan un acompañamiento contextualizado. El éxito de cualquier proceso de transformación en las prácticas evaluativas depende, en buena medida, de la capacidad institucional para proveer apoyos ajustados a las necesidades específicas de cada educador, considerando su nivel de apropiación conceptual y su realidad educativa particular.

El reconocimiento de trayectorias diversas en el desarrollo de competencias evaluativas requiere estrategias flexibles que permitan a cada docente avanzar desde su punto de partida. Esto implica no solo el diseño de itinerarios formativos escalonados, sino también la generación de espacios de mentoría y retroalimentación continua, elementos que, según Avalos y Amaya (2021), incrementan significativamente la eficacia del aprendizaje profesional. En entornos con alta heterogeneidad, como el sistema educativo colombiano en regiones periféricas, la homogeneización de la formación resulta ineficaz y hasta contraproducente. Por ello, los contrastes entre los participantes analizados deben ser entendidos no como carencias, sino como oportunidades para construir procesos de formación profesional más inclusivos, dinámicos y sostenibles, capaces de responder tanto a los retos institucionales como a las aspiraciones individuales.

La evidencia empírica y teórica subraya que los modelos de desarrollo profesional más eficaces son aquellos que integran el contexto local, la experiencia del docente y una visión compartida de mejora continua. En este marco, la evaluación formativa debe dejar de ser entendida como una técnica aislada para convertirse en un proceso cultural que atraviesa la totalidad del quehacer pedagógico (Looney et al., 2022). Esto exige liderazgo institucional comprometido, recursos adecuados y una infraestructura formativa coherente con los desafíos del territorio. En suma, avanzar hacia una cultura evaluativa transformadora requiere una visión

estratégica del acompañamiento docente, en la que la formación personalizada, progresiva y situada actúe como catalizadora del cambio educativo.

Fundamentos para la propuesta de transformación

A partir del análisis exhaustivo de los hallazgos, se hace evidente la necesidad de una propuesta de transformación que trascienda las acciones aisladas y reactive una cultura evaluativa centrada en la formación integral del estudiante. Esta propuesta debe responder a las realidades del entorno escolar, articulando dimensiones técnicas, pedagógicas y culturales que posibiliten un cambio sostenible. Como afirman García-Peñalvo y Seoane-Pardo (2019), las propuestas innovadoras en evaluación requieren anclaje contextual y sentido pedagógico, especialmente en escenarios donde persisten prácticas tradicionales poco reflexivas. En el caso particular de la Institución Educativa San Rafael, situada en el municipio de Albania, La Guajira, Colombia, la transformación de la evaluación se concibe como una oportunidad estratégica para fortalecer el vínculo entre docencia, aprendizaje y justicia educativa, teniendo en cuenta los factores estructurales que configuran el quehacer escolar.

El diseño de una propuesta contextualizada exige reconocer las tensiones entre las representaciones docentes, las condiciones materiales disponibles y las políticas institucionales que regulan la evaluación. En este sentido, se requiere una mirada holística que permita integrar saberes locales, necesidades emergentes y prácticas pedagógicas pertinentes. Tal como plantean Sáiz y Montero (2022), cualquier intento de transformación pedagógica que involucre la evaluación debe apoyarse en procesos colaborativos y participativos, que favorezcan la apropiación por parte de los actores educativos. Este enfoque permite superar la implementación vertical y fragmentada de reformas, promoviendo en su lugar una transformación situada y dialógica. Así, la propuesta a formular debe partir de una lectura crítica de las prácticas actuales y proyectarse como una herramienta para el fortalecimiento de la autonomía profesional y el aprendizaje significativo.

Además, la propuesta de transformación que se plantea debe inscribirse en una lógica formativa y progresiva, donde la evaluación sea entendida no solo como un instrumento de medición, sino como un proceso orientador y emancipador. La literatura reciente enfatiza que la evaluación formativa transforma las relaciones pedagógicas cuando se implementa de manera sistemática y con visión ética, convirtiéndose en motor de equidad y mejora continua (Black &

William, 2019). De este modo, la propuesta que aquí se fundamenta busca no solo resolver limitaciones identificadas, sino también potenciar las capacidades ya presentes en la comunidad educativa, generando condiciones para una práctica evaluativa más reflexiva, crítica y coherente con los desafíos del contexto regional.

3.7. Redacción de resultados y discusión

El análisis de los datos obtenidos revela tendencias significativas en las prácticas evaluativas formativas de los docentes de la Institución Educativa San Rafael de Albania, evidenciando patrones complejos que oscilan entre aproximaciones tradicionales y enfoques más alineados con los principios de la evaluación formativa contemporánea. Los hallazgos identificados permiten establecer conexiones sustanciales con el marco teórico desarrollado y los referentes empíricos analizados, proporcionando una comprensión contextualizada del fenómeno estudiado.

La primera tendencia identificada se relaciona con la diversidad conceptual en la comprensión del rol mediador del docente en los procesos evaluativos. Los resultados evidencian que los participantes manifiestan concepciones que van desde perspectivas tradicionales centradas en la transmisión hasta enfoques más sofisticados orientados hacia la construcción colaborativa del conocimiento. Esta variabilidad conceptual se alinea con los planteamientos de Vygotsky (1978) sobre la mediación cultural en el aprendizaje, quien establece que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores ocurre primero en el plano interpsicológico antes de internalizarse en el plano intrapsicológico. Los docentes que demuestran mayor comprensión de su papel mediador, como los participantes 1, 5 y 7, evidencian prácticas más coherentes con la conceptualización vygotskiana de la mediación como proceso de transformación cultural del aprendizaje.

Figura 1 Mediación docente en Evaluación.



Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

La figura generada a partir del análisis textual evidencia los conceptos más recurrentes en torno a la comprensión del rol mediador del docente en los procesos evaluativos. Términos como *mediador*, *docente*, *evaluativos*, *construcción*, *conocimiento* y *Vygotsky* resaltan por su frecuencia, lo que indica que la centralidad de la discusión se articula alrededor del papel activo del maestro como facilitador del aprendizaje y su vínculo con la mediación cultural. Esta representación gráfica respalda la idea de una transición conceptual desde enfoques tradicionales hacia visiones más sofisticadas, en consonancia con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), quien plantea que el aprendizaje significativo emerge en contextos de interacción social. Así, la nube no solo sintetiza visualmente las categorías dominantes, sino que también permite identificar la orientación teórica de las prácticas pedagógicas analizadas, destacando la importancia de comprender la evaluación como una herramienta de transformación educativa.

Esta diversidad conceptual también encuentra resonancia en los hallazgos de Shepard (2000), quien argumentó que muchas instituciones educativas mantienen enfoques conductistas en evaluación a pesar de adoptar discursivamente marcos constructivistas en sus propuestas pedagógicas. Los resultados de esta investigación confirman esta tensión, particularmente evidente en las declaraciones del Participante 3, quien reconoce explícitamente las limitaciones de las prácticas memorísticas tradicionales pero expresa dificultades para implementar alternativas más formativas. Esta brecha entre comprensión teórica y aplicación práctica constituye una regularidad significativa que se manifiesta consistentemente en diferentes dimensiones del fenómeno estudiado.

conceptual de la evaluación formativa y reconocen la importancia de la retroalimentación, enfrentan dificultades significativas en su implementación práctica, particularmente en contextos con limitaciones tecnológicas y de conectividad similares a las identificadas en La Guajira.

Una tercera tendencia significativa se manifiesta en los niveles diferenciados de autonomía profesional para el diseño de estrategias evaluativas propias. Los resultados evidencian que los participantes demuestran grados variables de independencia profesional y creatividad pedagógica, oscilando desde aproximaciones básicas condicionadas por tradiciones institucionales hasta enfoques avanzados caracterizados por la creatividad y la resistencia crítica a la estandarización. Esta variabilidad se alinea con los planteamientos de Contreras (2001) sobre la autonomía profesional docente como capacidad de reflexionar críticamente sobre la práctica pedagógica, tomar decisiones fundamentadas y asumir responsabilidad por las consecuencias de estas decisiones en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Figura 3 Niveles diferenciados de autonomía profesional



Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

Gráficamente los términos más recurrentes dentro del análisis sobre la autonomía profesional en el diseño de estrategias evaluativas. Palabras como “autonomía”, “profesional”, “estrategias”, “evaluativas”, “creatividad” y “estandarización” se destacan por su frecuencia, evidenciando los núcleos conceptuales centrales que articulan esta tercera tendencia. Esta representación no solo resalta los términos clave utilizados por los participantes, sino que también refleja los ejes interpretativos dominantes en torno a la relación entre independencia docente, reflexión crítica y tensión con las estructuras institucionales. Esta visualización

complementa el análisis cualitativo al ofrecer una síntesis visual que permite identificar rápidamente las ideas más enfatizadas por los informantes, alineándose con el enfoque inductivo propio del análisis temático. La presencia repetida de términos como “decisiones”, “práctica”, “evaluativas” y “proceso” sugiere un enfoque centrado en el docente como agente activo de transformación, tal como lo plantean Contreras (2001) y Stenhouse (2007) en sus postulados sobre autonomía profesional.

Los participantes que demuestran mayor autonomía profesional, particularmente los participantes 6 y 7, evidencian prácticas más coherentes con la conceptualización de Stenhouse (2007) sobre la autonomía profesional como capacidad para investigar la propia práctica, experimentar con nuevas estrategias evaluativas y adaptar intervenciones pedagógicas basándose en evidencia recolectada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los resultados también revelan tensiones significativas entre la creatividad pedagógica individual y las presiones institucionales hacia la estandarización, confirmando los hallazgos de Ortiz (2023) sobre patrones sistemáticos de resistencia institucional al cambio evaluativo en el contexto colombiano.

La cuarta tendencia identificada se relaciona con la aplicación diferenciada de los principios orientadores de la evaluación formativa. Los resultados evidencian interpretaciones contrastantes de principios como integralidad, continuidad, educabilidad y científicidad, revelando diferentes niveles de comprensión conceptual y aplicación práctica. Esta variabilidad se conecta con los planteamientos teóricos sobre los principios fundamentales de la evaluación formativa desarrollados por autores como Stufflebeam (2003), Sadler (1989) y Cronbach (1982), quienes establecieron marcos conceptuales específicos para cada uno de estos principios.

Figura 4 Principios orientadores de la evaluación formativa

particularmente en territorios con alta diversidad étnica como La Guajira. Los datos evidencian que la presencia significativa de estudiantes pertenecientes a la comunidad Wayúu introduce retos pedagógicos que exigen adaptaciones metodológicas sensibles a sus realidades culturales, lingüísticas y epistemológicas. Esta constatación empírica se encuentra en consonancia con los aportes de Iguarán (2021), quien advierte que la persistencia de enfoques evaluativos occidentales tiende a invisibilizar las formas tradicionales de aprendizaje propias de los pueblos originarios, generando tensiones entre las culturas escolares dominantes y las cosmovisiones locales. En consecuencia, se hace imprescindible repensar las prácticas evaluativas desde una perspectiva intercultural que no solo valore la diversidad, sino que la integre como principio orientador del diseño pedagógico. La evaluación formativa, en este contexto, debe entenderse como una práctica situada que trasciende la aplicación de técnicas estandarizadas para convertirse en un proceso dialógico que reconozca y potencie los saberes culturales de los estudiantes. Esto implica un compromiso ético y profesional por parte del docente, quien debe actuar como mediador entre los requerimientos curriculares y las particularidades del contexto, promoviendo estrategias inclusivas que favorezcan la equidad educativa (González, 2022; Mendoza & Parra, 2020).

Los resultados confirman que los métodos evaluativos estandarizados, basados en modelos occidentales, no logran capturar adecuadamente los conocimientos y habilidades valorados en la cultura wayuu, perpetuando desigualdades educativas y contribuyendo a la pérdida de saberes ancestrales, tal como plantea Iguarán (2021). Esta situación se agrava por las condiciones socioeconómicas y geográficas específicas de La Guajira, que según Pinto y Ramos (2020), incluyen escasez de recursos educativos, falta de conectividad y largas distancias entre comunidades que dificultan la adopción de estrategias evaluativas innovadoras.

El análisis comparativo de estos hallazgos con los estudios empíricos revisados revela patrones consistentes que trascienden fronteras geográficas y contextos específicos. Los resultados de esta investigación confirman las tendencias identificadas por Pérez y López (2022) sobre el uso diversificado de instrumentos evaluativos y el empleo limitado de evaluación formativa, así como los hallazgos de Lara et al. (2024) sobre la dualidad en las preferencias pedagógicas que subraya la flexibilidad y adaptabilidad de los docentes para satisfacer diversas necesidades de aprendizaje.

Particularmente relevante es la corroboración de los hallazgos de Yan y Cheng (2015) sobre las discrepancias significativas entre las actitudes positivas que expresan los docentes hacia

la evaluación formativa y sus prácticas reales en el aula, que tienden a alinearse más con enfoques sumativos tradicionales. Los resultados de esta investigación evidencian esta misma brecha entre discurso y práctica, sugiriendo la existencia de factores contextuales e institucionales que condicionan la implementación efectiva de estrategias formativas, tal como plantean estos autores.

Los hallazgos también se correlacionan con los resultados de Gaona et al. (2022) sobre la dicotomía entre evaluación automática y manual, donde la primera presenta ventajas principalmente pragmáticas mientras que la evaluación manual muestra beneficios formativos relacionados con la evaluación del aprendizaje. En el contexto de La Guajira, esta dicotomía se manifiesta en las tensiones entre las demandas de eficiencia administrativa y las necesidades de personalización evaluativa que requiere la diversidad cultural de la región.

La comparación con los hallazgos de Serrano et al. (2024) sobre la implementación de "Evaluar para Avanzar" en Colombia revela similitudes en la necesidad de mejorar la apropiación de los objetivos de la evaluación formativa y el uso de sus herramientas. Los resultados de esta investigación confirman la importancia de potenciar el uso conjunto de instrumentos de valoración para fortalecer el seguimiento a los aprendizajes, considerando tanto las necesidades académicas como las emocionales y contextuales de los estudiantes.

Los hallazgos relacionados con el desarrollo de habilidades cognitivas a través de la evaluación formativa se vinculan con los resultados de Cuéllar et al. (2024), quienes documentaron que la evaluación formativa contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas básicas como atención, comprensión, elaboración y memorización, así como habilidades metacognitivas de autoconocimiento y autorregulación. Los resultados de esta investigación evidencian que los docentes que han desarrollado prácticas más efectivas de evaluación formativa reportan observar mejoras en estas mismas habilidades en sus estudiantes, aunque reconocen necesidades de mayor sistematización en sus enfoques.

Figura 7 Mediación docente en Evaluación.



Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

La relación con los hallazgos de Coronado (2020) sobre elementos específicos que fortalecen la evaluación formativa revela coincidencias en la importancia de estrategias como las preguntas graduales, formatos estructurados de valoración y retroalimentación sistemática. Los resultados de esta investigación confirman que los docentes que implementan estos elementos de manera más consistente desarrollan prácticas evaluativas más efectivas, aunque la mayoría aún requiere apoyo para la sistematización de estos procesos.

Los hallazgos sobre la transformación de la práctica pedagógica se corresponden con los resultados de Cruz y Hernández (2024) sobre la importancia de procesos de negociación entre investigadores y docentes para incorporar ideas innovadoras y superar dificultades. Los resultados de esta investigación evidencian que los docentes más receptivos al cambio son aquellos que han tenido oportunidades de reflexión colaborativa y experimentación pedagógica, confirmando la importancia de aproximaciones participativas para la transformación evaluativa.

La conexión con los hallazgos de Moreno-Olivos (2020) sobre las adaptaciones realizadas durante la pandemia de COVID-19 resulta particularmente relevante, ya que revelan que los docentes que lograron mantener procesos formativos efectivos fueron aquellos que desarrollaron estrategias de comunicación más personalizadas con estudiantes y familias. Los resultados de esta investigación confirman que los docentes que han desarrollado mayor sensibilidad hacia las necesidades contextuales y familiares de sus estudiantes implementan prácticas evaluativas más efectivas y culturalmente pertinentes.

Los hallazgos sobre las concepciones de evaluación del aprendizaje se relacionan con los resultados de Flores y Croda (2024), quienes identificaron que los docentes reconocen la mejora,

sensibles al contexto y cercanos a sus estudiantes logran implementar evaluaciones formativas más pertinentes culturalmente. Estas conclusiones refuerzan la importancia de diseñar propuestas transformadoras basadas en prácticas evaluativas contextualizadas.

El análisis comparativo con los estudios sobre literacidad evaluativa desarrollados por Pérez y López (2022) revela similitudes en el uso diversificado de instrumentos evaluativos y el empleo limitado de evaluación formativa. Los resultados de esta investigación confirman que los docentes enfrentan dificultades para identificar los principales atributos de las evaluaciones externas para su aprovechamiento en el aula, y que la mezcla de aspectos académicos y no académicos en las calificaciones impide que estas reflejen el real desempeño de los estudiantes.

Los hallazgos sobre el desarrollo de habilidades científicas a través de la evaluación formativa se corresponden con los resultados de Ruiz y Méndez (2024), quienes documentaron que la implementación de procedimientos de evaluación formativa mejoró la participación y el desarrollo de habilidades científicas y de aprendizaje. Los resultados de esta investigación evidencian patrones similares en los docentes que han logrado implementar prácticas más sistemáticas de evaluación formativa, aunque reconocen necesidades de mayor apoyo institucional para la sostenibilidad de estos procesos.

La relación con los hallazgos de Juárez (2023) sobre la evaluación formativa para favorecer el aprendizaje autónomo revela coincidencias en la identificación de que mientras los docentes aplican evaluación formativa, los estudiantes autoevalúan su desempeño con menor frecuencia. Los resultados de esta investigación confirman esta tendencia y evidencian la necesidad de fortalecer las estrategias docentes para promover la autoevaluación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes.

Los hallazgos sobre prácticas evaluativas en matemáticas se vinculan con los resultados de Díaz (2024), quien documentó que los docentes mantienen prácticas evaluativas tradicionales centradas en calificaciones y exámenes escritos, con escasa retroalimentación formativa. Los resultados de esta investigación, aunque se desarrollan en un contexto más amplio que incluye diferentes áreas curriculares, confirman esta misma tendencia hacia el mantenimiento de prácticas tradicionales, especialmente en los docentes que demuestran menor desarrollo profesional en evaluación formativa.

Figura 9 Prácticas Evaluativas en Matemáticas.



Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2024.

Los hallazgos vinculados con las prácticas evaluativas en el área de matemáticas evidencian una persistencia de enfoques tradicionales centrados en la calificación y la aplicación de exámenes escritos, sin una retroalimentación formativa que favorezca el aprendizaje profundo. Esta tendencia ha sido ampliamente documentada por Díaz (2024), quien señala que los docentes, especialmente en áreas instrumentales como matemáticas, reproducen esquemas evaluativos convencionales poco orientados al desarrollo de competencias. Los resultados de esta investigación, aunque abarcan distintas áreas curriculares, confirman esta misma línea de análisis, revelando que la evaluación en matemáticas sigue centrada en productos más que en procesos. De manera complementaria, los estudios de De la Cruz et al. (2022) sobre evaluación formativa en contextos de educación en línea destacan el potencial de estas estrategias para desarrollar habilidades como el debate, la argumentación y el trabajo colaborativo, aunque reconocen limitaciones en la promoción de autonomía y autoconfianza. Así, se constata que la evaluación formativa, incluso en escenarios virtuales, puede enriquecer la experiencia pedagógica cuando se implementa con criterios claros y propósito formativo. En consecuencia, se hace evidente la necesidad de transitar hacia una evaluación centrada en la mejora continua y el desarrollo integral del estudiante.

La correspondencia con los estudios sobre evaluación formativa en contextos de educación online desarrollados por De la Cruz et al. (2022) revela que aunque la modalidad de implementación difiere, los hallazgos sobre los logros de aprendizaje y desarrollo de competencias muestran patrones similares. Los resultados de esta investigación confirman que la evaluación formativa permite verificar capacidades como el diálogo, debate y trabajo

comprender cómo las prácticas de evaluación formativa se enriquecen cuando los docentes asumen una postura de meta-reflexión sobre su quehacer pedagógico. En este sentido, se evidencia que aquellos docentes que han fortalecido su capacidad de reflexión crítica logran implementar estrategias más sofisticadas y pertinentes. Además, los aportes de Camargo (2022) en educación superior refuerzan esta tendencia al destacar que una evaluación centrada en el estudiante permite acortar la distancia entre el perfil real y el perfil ideal de aprendizaje. Finalmente, el análisis comparativo con Beltrán (2023) subraya la importancia de una comunicación evaluativa orientada a la mejora continua, que potencie las habilidades y competencias de los estudiantes desde una perspectiva integradora. Estas coincidencias validan la necesidad de consolidar estrategias de evaluación formativa con enfoques dialógicos, sistemáticos y culturalmente pertinentes.

La conexión con los hallazgos de Mollo y Deroncele (2022) sobre el modelo de Retroalimentación Formativa Integrada resulta particularmente relevante, ya que proporciona un marco teórico para comprender cómo la retroalimentación formativa se dinamiza desde procesos de meta-reflexión de los actores educativos. Los resultados de esta investigación evidencian que los docentes que han desarrollado mayor capacidad de meta-reflexión sobre sus prácticas evaluativas implementan estrategias más sofisticadas y efectivas, confirmando la importancia del carácter meta-regulado del desarrollo de la retroalimentación formativa.

Los hallazgos sobre prácticas evaluativas en educación superior desarrollados por Camargo (2022) proporcionan perspectivas complementarias que se conectan con los resultados de esta investigación en términos de la importancia de prácticas evaluativas centradas en el estudiante que brindan mayores posibilidades de logro de aprendizaje. Aunque el contexto difiere, los principios identificados sobre evaluación formativa y retroalimentación para acortar brechas entre el perfil real y el perfil deseado se aplican también al contexto de educación básica analizado en esta investigación.

El análisis comparativo con los estudios sobre evolución conceptual de prácticas evaluativas desarrollados por Beltrán (2023) revela coincidencias en la identificación de que la evaluación es crucial cuando se comunica al estudiante con finalidad de mejora, permitiendo implementar estrategias para potenciar habilidades y competencias. Los resultados de esta investigación confirman esta perspectiva y evidencian que los docentes que han desarrollado

dinámicas que trascienden los métodos convencionales. Esta orientación discursiva permite inferir un avance progresivo en la percepción del rol del docente como mediador reflexivo de experiencias evaluativas más contextualizadas y dialógicas. De hecho, las prácticas participativas mencionadas reflejan una disposición favorable hacia enfoques formativos que promueven la autonomía y el pensamiento crítico, coherente con los hallazgos de Santiago y Villafuerte (2024) sobre la efectividad de actividades grupales en el fomento de habilidades superiores.

Finalmente, la presencia constante de términos asociados a la *apertura* y la *preferencia* por lo *no tradicional* sugiere una transformación paulatina en la cultura evaluativa institucional, en la cual los docentes que evidencian mayor desarrollo profesional tienden a incorporar con mayor soltura innovaciones didácticas sustentadas en procesos de retroalimentación continua. Esto se corresponde con los hallazgos de Camargo (2022), quien subraya la importancia de alinear las prácticas evaluativas con el perfil de aprendizaje deseado, favoreciendo así un tránsito genuino desde la reproducción hacia la comprensión crítica y la mejora sostenida del desempeño estudiantil.

La relación con los estudios sobre obstáculos para la implementación de evaluación formativa desarrollados por Falcón et al. (2021) resulta especialmente significativa, ya que identificaron que los docentes no tienen claro el propósito de mejora integral del proceso educativo ni los procedimientos de la evaluación formativa, mostrando dificultades para formular criterios y objetivos de evaluación pertinentes. Los resultados de esta investigación confirman estos obstáculos, particularmente evidentes en las declaraciones de los participantes 2 y 3, quienes reconocen limitaciones similares en su práctica evaluativa cotidiana.

Los hallazgos sobre estrategias de evaluación formativa se vinculan con los planteamientos teóricos de Sadler (1989) sobre la importancia de involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación, argumentando que la retroalimentación solo es efectiva cuando los estudiantes comprenden los criterios de calidad y son capaces de comparar su desempeño actual con el deseado. Los resultados evidencian que los docentes más efectivos, como los participantes 6 y 7, han desarrollado estrategias que promueven la comprensión de criterios y la participación activa de los estudiantes en la evaluación.

La correspondencia con los planteamientos de Perrenoud (2008) sobre la necesidad de identificar los obstáculos y potencialidades específicas de cada estudiante resulta evidente en los hallazgos sobre ayuda pedagógica. Los participantes que demuestran mayor efectividad en sus

prácticas evaluativas, especialmente el participante 4, implementan estrategias de identificación y atención a necesidades individuales que se alinean con las recomendaciones de este autor sobre la evaluación como herramienta para la personalización del aprendizaje.

Los hallazgos sobre mediación pedagógica se relacionan directamente con los planteamientos de Feuerstein (1991) sobre la experiencia de aprendizaje mediada. Los resultados evidencian que los docentes que han desarrollado mayor comprensión de su papel mediador, como los participantes 1 y 5, implementan prácticas que se caracterizan por la intencionalidad, reciprocidad y trascendencia, elementos fundamentales de la mediación efectiva según este autor.

La conexión con los estudios sobre evaluación auténtica desarrollados por Herrington y Oliver (2000) se manifiesta en los hallazgos sobre diseño de actividades evaluativas. Los participantes que demuestran mayor creatividad en el diseño de estrategias, especialmente los participantes 6 y 7, desarrollan tareas que reflejan aplicaciones del mundo real y proporcionan contextos significativos para la demostración de competencias, características fundamentales de la evaluación auténtica.

Los hallazgos sobre principios de evaluación formativa se correlacionan con los planteamientos de Tomlinson (2014) sobre la evaluación diferenciada que considera las diferencias en estilos de aprendizaje, ritmos de desarrollo e intereses académicos. Los resultados evidencian que los docentes más efectivos implementan estrategias que reconocen estas diferencias, aunque la mayoría aún requiere desarrollo en la sistematización de aproximaciones diferenciadas.

La relación con los estudios sobre coevaluación desarrollados por Topping (1998) se evidencia en los hallazgos sobre modalidades participativas de evaluación. Los participantes que han implementado estrategias de coevaluación reportan beneficios en términos de desarrollo de habilidades críticas de análisis y comunicación efectiva, confirmando los planteamientos de este autor sobre las ventajas del intercambio bidireccional de información evaluativa.

Los hallazgos sobre autoevaluación se vinculan con los planteamientos de Boud (1995) sobre la importancia de desarrollar capacidades de autorregulación académica esenciales para el aprendizaje permanente. Los resultados evidencian que los docentes que promueven procesos de autoevaluación sistemática observan desarrollo de responsabilidad académica personal y mayor conciencia sobre procesos individuales de aprendizaje en sus estudiantes.

La correspondencia con los estudios sobre heteroevaluación desarrollados por Álvarez Méndez (2001) se manifiesta en los hallazgos sobre el papel del docente como evaluador experto. Los resultados evidencian que los docentes más efectivos proporcionan perspectivas profesionales especializadas que trascienden la calificación simple, ofreciendo análisis detallados del desempeño estudiantil y orientaciones específicas para el desarrollo académico futuro.

Los hallazgos sobre evaluación como mediación sociocultural se relacionan directamente con los planteamientos de Vygotsky (1981) sobre el desarrollo de las funciones psicológicas superiores a través de la apropiación de herramientas culturales. Los resultados evidencian que los docentes que comprenden la evaluación como proceso mediado culturalmente desarrollan prácticas más efectivas para el desarrollo cognitivo y metacognitivo de sus estudiantes.

La conexión con los estudios sobre retroalimentación efectiva desarrollados por Ramaprasad (1983) se evidencia en los hallazgos sobre características específicas de la retroalimentación formativa. Los resultados confirman que la retroalimentación más efectiva se caracteriza por ser específica, oportuna, comprensible y motivadora, considerando aspectos cognitivos y emocionales del aprendizaje.

Los hallazgos sobre diseño de instrumentos evaluativos se relacionan con los planteamientos de Biggs (1996) sobre el alineamiento constructivo donde componentes del sistema educativo trabajan conjuntamente para apoyar logro de resultados específicos. Los participantes más efectivos demuestran comprensión de esta integración, aunque la mayoría aún requiere desarrollo en la articulación sistemática de objetivos, experiencias de aprendizaje y métodos de valoración.

La correspondencia con los estudios sobre literacidad evaluativa se vincula con los planteamientos sobre la necesidad de desarrollar competencias específicas en evaluación. Los resultados evidencian que los docentes con mayor literacidad evaluativa implementan prácticas más sistemáticas y efectivas, mientras que aquellos con menor desarrollo en esta área mantienen aproximaciones más tradicionales y fragmentadas.

Los hallazgos sobre prácticas evaluativas en matemáticas se conectan con los resultados de Díaz (2024), quien documentó que los docentes mantienen prácticas evaluativas tradicionales centradas en calificaciones y exámenes escritos, con escasa retroalimentación formativa. Los resultados de esta investigación, aunque se desarrollan en un contexto más amplio que incluye diferentes áreas curriculares, confirman esta misma tendencia hacia el mantenimiento de

prácticas tradicionales, especialmente en los docentes que demuestran menor desarrollo profesional en evaluación formativa.

La contrastación con los estudios sobre evaluación formativa en contextos de educación online desarrollados por De la Cruz et al. (2022) revela que aunque la modalidad de implementación difiere, los hallazgos sobre los logros de aprendizaje y desarrollo de competencias muestran patrones similares. Los resultados de esta investigación confirman que la evaluación formativa permite verificar capacidades como el diálogo, debate y trabajo colaborativo, aunque con limitaciones en el desarrollo de autonomía y autoconfianza que requieren atención específica.

Los hallazgos sobre la implementación de estrategias de evaluación formativa se alinean con los resultados de Santiago y Villafuerte (2024), quienes identificaron que las actividades grupales y los focus groups son estilos apropiados para fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes. Los resultados de esta investigación evidencian que los docentes que incorporan más estrategias participativas y colaborativas en sus procesos evaluativos desarrollan prácticas más efectivas, confirmando la importancia de la participación activa de los estudiantes y la planificación previa por parte de los docentes.

La conexión con los hallazgos de Mollo y Deroncele (2022) sobre el modelo de Retroalimentación Formativa Integrada resulta particularmente relevante, ya que proporciona un marco teórico para comprender cómo la retroalimentación formativa se dinamiza desde procesos de meta-reflexión de los actores educativos. Los resultados de esta investigación evidencian que los docentes que han desarrollado mayor capacidad de meta-reflexión sobre sus prácticas evaluativas implementan estrategias más sofisticadas y efectivas, confirmando la importancia del carácter meta-regulado del desarrollo de la retroalimentación formativa.

Los hallazgos sobre prácticas evaluativas en educación superior desarrollados por Camargo (2022) proporcionan perspectivas complementarias que se conectan con los resultados de esta investigación en términos de la importancia de prácticas evaluativas centradas en el estudiante que brindan mayores posibilidades de logro de aprendizaje. Aunque el contexto difiere, los principios identificados sobre evaluación formativa y retroalimentación para acortar brechas entre el perfil real y el perfil deseado se aplican también al contexto de educación básica analizado en esta investigación.

La contrastación con los estudios sobre evolución conceptual de prácticas evaluativas desarrollados por Beltrán (2023) revela coincidencias en la identificación de que la evaluación es crucial cuando se comunica al estudiante con finalidad de mejora, permitiendo implementar estrategias para potenciar habilidades y competencias. Los resultados de esta investigación confirman esta perspectiva y evidencian que los docentes que han desarrollado mayor comprensión de la comunicación evaluativa implementan prácticas más efectivas para el desarrollo integral de sus estudiantes.

El análisis integral de estos hallazgos revela regularidades significativas que trascienden el contexto específico de la Institución Educativa San Rafael de Albania y se conectan con tendencias más amplias identificadas en la literatura especializada. La primera regularidad se relaciona con la persistencia de brechas entre comprensión teórica y aplicación práctica de la evaluación formativa, evidenciada consistentemente en diferentes contextos geográficos y educativos. Esta brecha sugiere la necesidad de aproximaciones más sistemáticas y contextualizadas para la formación y desarrollo profesional docente en evaluación formativa.

La segunda regularidad identificada se refiere a la importancia de factores contextuales específicos en la configuración de posibilidades y limitaciones para la implementación efectiva de evaluación formativa. Los resultados evidencian que los contextos multiculturales como el de La Guajira requieren adaptaciones específicas que reconozcan y valoren la diversidad cultural, confirmando la necesidad de desarrollar aproximaciones evaluativas culturalmente sensibles y contextualmente pertinentes.

Una tercera regularidad se manifiesta en la importancia del desarrollo de autonomía profesional docente como factor facilitador para la innovación y mejoramiento de prácticas evaluativas. Los resultados evidencian que los docentes que han desarrollado mayor autonomía profesional implementan prácticas más creativas, adaptativas y efectivas, sugiriendo la importancia de políticas y programas que fortalezcan esta dimensión del desarrollo profesional.

La cuarta regularidad identificada se relaciona con la necesidad de apoyo institucional sistemático y diferenciado para la transformación de prácticas evaluativas. Los resultados evidencian que los cambios más significativos ocurren cuando existe coherencia entre las iniciativas individuales de los docentes y el apoyo institucional para la experimentación y mejoramiento pedagógico.

El análisis integral de estos resultados con las posiciones teóricas referenciales y los hallazgos empíricos revisados confirma la pertinencia de aproximaciones que integren perspectivas socioculturales con consideraciones contextuales específicas para el desarrollo de prácticas evaluativas formativas más efectivas y culturalmente pertinentes. Los hallazgos proporcionan evidencia empírica que sustenta la necesidad de desarrollar propuestas de transformación que aborden tanto aspectos técnico-pedagógicos como socioculturales, considerando las particularidades del contexto específico y las diferentes trayectorias de desarrollo profesional de los docentes participantes.

Capítulo IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

El cuarto capítulo presenta la propuesta de transformación de las prácticas evaluativas formativas en la Institución Educativa San Rafael de Albania, fundamentada en los hallazgos de la investigación y orientada hacia el fortalecimiento de las competencias docentes en evaluación formativa. Esta propuesta surge como respuesta directa a las necesidades identificadas en el diagnóstico, donde se evidenció la coexistencia de aproximaciones tradicionales y enfoques más innovadores en las prácticas evaluativas de los docentes participantes. La estructura del capítulo incluye la fundamentación teórica de la propuesta, su diseño operacional organizado en cuatro fases progresivas, y los mecanismos de validación que garantizan su pertinencia y viabilidad. La propuesta integra elementos de mediación sociocultural, desarrollo profesional colaborativo y contextualización cultural, proporcionando un marco integral para la transformación sostenible de las prácticas evaluativas. El enfoque adoptado reconoce las particularidades del contexto educativo de La Guajira y las diferentes trayectorias de desarrollo profesional de los docentes, proponiendo estrategias diferenciadas que respeten la diversidad cultural y promuevan la innovación pedagógica contextualizada.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.

La propuesta de transformación de las prácticas evaluativas formativas en la Institución Educativa San Rafael de Albania se fundamenta en la integración de tres dimensiones teóricas fundamentales que emergen del análisis de los resultados: la mediación sociocultural del proceso evaluativo, la construcción contextualizada de estrategias evaluativas y el desarrollo de comunidades reflexivas de práctica evaluativa.

Esta propuesta surge como respuesta a las necesidades identificadas en la investigación, donde se evidenció que las prácticas evaluativas de los docentes presentan diversos niveles de desarrollo, desde aproximaciones tradicionales centradas principalmente en la medición y calificación, hasta enfoques más innovadores que intentan integrar elementos de retroalimentación continua y adaptación contextual. Los resultados revelaron la existencia de patrones distintivos en la implementación de estrategias evaluativas, influenciados significativamente por factores como la formación profesional docente, las condiciones

institucionales y las características del contexto sociocultural específico de La Guajira colombiana.

El fundamento teórico de esta propuesta se construye a partir de la teoría sociocultural de Vygotsky, reformulándola para el ámbito específico de la evaluación formativa. Si bien la teoría vygotkiana ha sido ampliamente aplicada a los procesos de enseñanza-aprendizaje, su aplicación sistemática al campo de la evaluación formativa representa una contribución significativa que permite comprender las prácticas evaluativas como procesos de mediación cultural que transforman tanto el pensamiento del estudiante como las prácticas pedagógicas del docente. Esta reconceptualización de la evaluación como mediación sociocultural trasciende las visiones instrumentales predominantes, reconociendo que la evaluación no solo mide el aprendizaje, sino que lo configura activamente a través de los significados y valores que transmite.

La propuesta modifica el concepto tradicional de retroalimentación, que suele entenderse como un proceso unidireccional de comunicación de resultados, para reformularlo como un proceso dialógico constructivo donde docentes y estudiantes negocian significados y construyen conjuntamente comprensiones sobre el aprendizaje. Esta reconceptualización se fundamenta en el análisis de las prácticas de los docentes que han logrado desarrollar estrategias más efectivas de retroalimentación, caracterizadas por su naturaleza conversacional y su orientación hacia el desarrollo de la autonomía del estudiante.

Otra contribución teórica significativa de esta propuesta es la formulación del concepto de "contextualización cultural de las prácticas evaluativas", que emerge del análisis de cómo los docentes más efectivos adaptan sus estrategias evaluativas a las características específicas del contexto de La Guajira, considerando aspectos como la diversidad cultural, las condiciones socioeconómicas y las tradiciones educativas locales. Este concepto trasciende la simple adaptación técnica para incorporar una dimensión cultural que reconoce la evaluación como una práctica socialmente situada.

La propuesta introduce también el concepto de "desarrollo profesional colaborativo situado", que reformula los enfoques tradicionales de formación docente para enfatizar la importancia de la construcción conjunta de conocimiento pedagógico a partir de la reflexión sobre las prácticas evaluativas en contextos específicos. Este concepto se fundamenta en el análisis de cómo los docentes que han logrado transformar sus prácticas evaluativas han

desarrollado procesos reflexivos y colaborativos que les permiten reconceptualizar su comprensión de la evaluación y su papel en el proceso educativo.

En síntesis, la fundamentación teórica de esta propuesta representa una contribución original al campo de la evaluación formativa al integrar la perspectiva sociocultural con las particularidades del contexto educativo específico, generando un marco conceptual que permite comprender y transformar las prácticas evaluativas desde una perspectiva integral que reconoce su complejidad pedagógica, cultural y contextual.

4.2. Estructura de la propuesta de transformación.

La estructura de la propuesta de transformación responde a una necesidad emergente en la Institución Educativa San Rafael de Albania: la de fortalecer las prácticas de evaluación formativa desde un enfoque contextualizado, colaborativo y transformador. Según Andrade (2020), la evaluación formativa debe trascender la simple recolección de evidencias para convertirse en una herramienta pedagógica que facilite el aprendizaje profundo. En este sentido, el objetivo general de la propuesta busca consolidar un programa de desarrollo profesional que articule saberes docentes, mediación sociocultural y comunidades de práctica como dispositivos clave para repensar la evaluación. La transformación educativa no puede ser concebida sin una reflexión profunda sobre las formas en que se valora y retroalimenta el aprendizaje, especialmente en contextos con diversidad cultural como el guajiro, donde las prácticas evaluativas tradicionales muestran evidentes signos de desajuste pedagógico.

El primer objetivo específico busca desarrollar competencias de mediación sociocultural, lo cual resulta clave en contextos donde la diversidad étnica, lingüística y cultural incide directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como argumentan Coll et al. (2022), la mediación pedagógica es más efectiva cuando se enraíza en la realidad cultural del estudiantado, permitiendo la construcción de sentidos compartidos entre docentes y estudiantes. Por tanto, se propone capacitar a los docentes en estrategias de retroalimentación dialógica, entendida como un proceso de interacción genuina que no solo corrige, sino que potencia la metacognición y la autorregulación. Este enfoque se alinea con la visión de Carless y Boud (2018), quienes sostienen que la retroalimentación efectiva transforma la práctica docente al promover relaciones pedagógicas más horizontales y empáticas.

En relación con el segundo objetivo, el fortalecimiento de la capacidad docente para diseñar y adaptar estrategias de evaluación formativa se plantea como una vía para enfrentar la rigidez de los formatos institucionales estandarizados. Tal como señalan López y García (2021), uno de los retos más persistentes en la implementación de la evaluación formativa es la falta de criterios claros y adaptables que respondan a la heterogeneidad del estudiantado. La propuesta parte de la necesidad de dotar a los docentes de herramientas prácticas para construir instrumentos flexibles, pertinentes y culturalmente significativos. Esto implica procesos formativos en diseño evaluativo, criterios de desempeño y rúbricas participativas, todo en diálogo con las particularidades del territorio y las subjetividades presentes en el aula.

El tercer objetivo de la propuesta se centra en la consolidación de una comunidad reflexiva de práctica evaluativa, entendida como un espacio de encuentro entre docentes para compartir experiencias, ensayar nuevas estrategias y construir conocimiento de manera colaborativa. Esta idea se sustenta en el planteamiento de Wenger-Trayner y Wenger-Trayner (2020), quienes afirman que las comunidades de práctica favorecen el aprendizaje profesional cuando emergen de necesidades reales y promueven la participación activa. La propuesta plantea sesiones periódicas de reflexión guiada, observación entre pares y círculos de retroalimentación, donde los docentes no solo intercambien ideas, sino que construyan una visión colectiva sobre la evaluación como herramienta de transformación. Esta dimensión colaborativa permite enfrentar el aislamiento profesional y fortalecer vínculos de confianza pedagógica entre colegas.

El cuarto objetivo busca implementar procesos sistemáticos de seguimiento y documentación de los cambios en las prácticas evaluativas, reconociendo que toda transformación requiere evidencia que permita valorar su impacto y sostenibilidad. Según Jorba y Casanovas (2023), la evaluación de la evaluación constituye una práctica metacognitiva esencial para la mejora continua, ya que permite analizar críticamente tanto los logros como las resistencias. En esta línea, la propuesta incorpora mecanismos como diarios de campo, portafolios docentes y narrativas evaluativas que permitan reconstruir el trayecto de transformación de cada participante. Este proceso no solo favorecerá el ajuste permanente de las estrategias implementadas, sino que también nutrirá una memoria pedagógica institucional útil para futuras experiencias de innovación evaluativa.

Finalmente, la estructura de la propuesta responde a una lógica de transformación progresiva que parte del reconocimiento de las fortalezas existentes, las particularidades

culturales del territorio y las disposiciones docentes hacia el cambio. Esta visión se enmarca en el enfoque de innovación contextualizada propuesto por Fullan (2020), quien sostiene que el cambio educativo sostenible solo es posible cuando se ancla en la comprensión profunda del contexto y en la participación activa de los actores. Así, la propuesta busca ir más allá de una capacitación puntual, planteando un proceso formativo situado, reflexivo y colaborativo que reconfigure las prácticas evaluativas desde una perspectiva culturalmente pertinente, pedagógicamente rigurosa y socialmente transformadora.

4.2.1 Título de la propuesta.

El título de una propuesta de transformación educativa no solo cumple una función nominal, sino que condensa la intencionalidad investigativa, el enfoque teórico y el horizonte de cambio que orienta el proceso de intervención. En este sentido, un título bien formulado debe reflejar con precisión la problemática abordada, el componente innovador de la propuesta y los elementos contextuales que le otorgan pertinencia. Según Hernández, Fernández y Baptista (2022), el título de una investigación debe expresar claramente las variables involucradas, el contexto de estudio y, cuando sea pertinente, el tipo de intervención. Asimismo, la claridad semántica y la especificidad temática favorecen la identificación del enfoque metodológico subyacente y la coherencia entre los distintos componentes del proyecto. Desde un enfoque cualitativo o mixto, como señala Flick (2021), el título debe contener una orientación hacia la comprensión profunda del fenómeno y su transformación a través de prácticas pedagógicas situadas. De esta forma, el título propuesto articula los núcleos centrales de la investigación y comunica, desde el inicio, el propósito transformador que guía la intervención en la práctica educativa.

4.2.2 Formulación del objetivo general de la propuesta.

Fortalecer las prácticas de evaluación formativa en contextos escolares requiere repensar el papel del docente no solo como evaluador, sino como mediador sociocultural del aprendizaje. En la Institución Educativa San Rafael de Albania, esta necesidad se vuelve prioritaria ante las limitaciones evidenciadas en la aplicación coherente de procesos formativos. En este sentido, un programa de desarrollo profesional colaborativo representa una estrategia pertinente y sostenible para transformar la cultura evaluativa, alineándose con lo planteado por Imbernón (2021), quien

destaca que el desarrollo profesional docente debe promover procesos colectivos, contextualizados y continuos. La integración de la mediación sociocultural, tal como propone Wertsch (2020), implica reconocer que la evaluación debe adaptarse a las características culturales y cognitivas de los estudiantes. Asimismo, la contextualización de las estrategias evaluativas, como lo sugiere Brookhart (2019), permite ajustar los instrumentos y criterios a las realidades específicas de la comunidad educativa. Finalmente, la consolidación de comunidades reflexivas de práctica, en línea con el enfoque de Wenger-Trayner y Wenger-Trayner (2020), promueve la coconstrucción de conocimiento docente mediante la reflexión crítica y el intercambio colaborativo, elementos indispensables para garantizar el impacto transformador de la propuesta.

4.2.3 Objetivo específicos de la propuesta.

Los objetivos específicos planteados en esta propuesta responden a la necesidad urgente de transformar las prácticas evaluativas tradicionales en la Institución Educativa San Rafael de Albania, promoviendo un enfoque más formativo, contextualizado y colaborativo. Se desarrollan de la siguiente forma:

- Desarrollar competencias de mediación sociocultural del proceso evaluativo que permitan a los docentes implementar prácticas de retroalimentación dialógica y constructiva.
- Fortalecer la capacidad de los docentes para diseñar y adaptar estrategias e instrumentos de evaluación formativa contextualizados a las características específicas de la comunidad educativa.
- Consolidar una comunidad reflexiva de práctica evaluativa que promueva el intercambio de experiencias, la experimentación pedagógica y la construcción colaborativa de conocimiento sobre evaluación formativa.
- Implementar procesos de seguimiento y documentación de las transformaciones en las prácticas evaluativas para identificar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

4.2.4 Formulación de los aparatos teóricos conceptual y referencial.

Formulación del aparato Teórico.

La formulación del aparato teórico de una propuesta de transformación educativa requiere de un marco conceptual robusto que permita comprender, interpretar y sustentar los elementos esenciales que orientan la intervención. En este sentido, la evaluación formativa se concibe como una práctica pedagógica centrada en el aprendizaje, orientada a mejorar la calidad educativa mediante procesos continuos, participativos y reflexivos. Según Wiliam (2019), la evaluación formativa no solo consiste en recoger evidencias del aprendizaje, sino en usarlas estratégicamente para ajustar la enseñanza y empoderar al estudiante como protagonista de su proceso formativo. Esta perspectiva demanda superar los enfoques tradicionales centrados en la calificación, incorporando metodologías que promuevan la autorregulación, el pensamiento crítico y la participación activa del estudiante en la construcción de sus saberes.

Desde un enfoque sociocultural, la evaluación debe ser entendida como una práctica situada en contextos específicos, donde el diálogo, la mediación y la interacción cumplen un papel fundamental en la generación de conocimiento. Vygotsky (1934/2020) planteó que el aprendizaje se produce inicialmente en el plano interpsicológico, es decir, en la interacción con los otros, y luego se internaliza en el plano intrapsicológico. Esta concepción, retomada por autores contemporáneos como Shepard, Penuel y Pellegrino (2020), invita a pensar la evaluación como una herramienta de mediación pedagógica que requiere ser culturalmente pertinente y contextualizada. De este modo, el aparato teórico propuesto integra la evaluación formativa con principios de mediación sociocultural, permitiendo el diseño de estrategias que respondan a las particularidades del entorno educativo de San Rafael de Albania.

Adicionalmente, el aparato teórico se fundamenta en el concepto de comunidades reflexivas de práctica, propuesto por Wenger-Trayner y Wenger-Trayner (2020), quienes afirman que el conocimiento se construye socialmente mediante la participación activa en espacios colaborativos de diálogo profesional. Estas comunidades ofrecen a los docentes oportunidades para analizar sus prácticas evaluativas, compartir experiencias significativas y desarrollar estrategias contextualizadas y sostenibles. En este sentido, la evaluación formativa se transforma no solo en una técnica, sino en una práctica profesional que se renueva a través del trabajo colaborativo y el aprendizaje situado. Por tanto, el aparato teórico formulado en esta propuesta articula tres ejes esenciales: la evaluación como herramienta formativa, la mediación sociocultural del proceso evaluativo y la construcción colectiva del saber pedagógico.

Formulación del aparato Conceptual.

El aparato conceptual de esta propuesta parte del concepto de evaluación formativa como una herramienta pedagógica transformadora, entendida no solo como un medio para valorar aprendizajes, sino como un proceso continuo de retroalimentación que orienta y mejora la enseñanza. Andrade y Heritage (2020) destacan que la evaluación formativa debe integrarse en la planificación didáctica, permitiendo al docente adaptar sus estrategias a las necesidades del estudiante. Esta perspectiva se distancia del paradigma tradicional que la reduce a una función calificadora, y se orienta hacia una práctica dialógica, situada y ética. De esta forma, la evaluación se convierte en un componente esencial del acto educativo, en tanto contribuye al empoderamiento del estudiante y a la mejora de los procesos de aprendizaje, en especial en contextos rurales donde se requieren prácticas más contextualizadas y sensibles a la diversidad.

Desde el campo de la pedagogía crítica, se adopta el concepto de práctica evaluativa situada, entendida como aquella que reconoce el contexto sociocultural en el que se produce el aprendizaje. Según Sáez Carreras y Gómez (2022), evaluar desde esta óptica implica considerar los saberes previos, los referentes culturales del estudiante y los desafíos estructurales del entorno. Esta visión se fundamenta en la propuesta freiriana de una educación liberadora que problematiza la realidad, reconociendo que evaluar también es un acto político. Así, la evaluación se convierte en un medio para la justicia educativa, al ofrecer oportunidades de aprendizaje significativas, pertinentes y equitativas. La formulación de esta propuesta se inspira en este marco, buscando construir una práctica evaluativa que no solo mida, sino que transforme y dignifique.

Otro concepto fundamental del aparato conceptual es el de reflexividad docente, concebida como la capacidad del profesorado para examinar críticamente sus propias creencias, decisiones y prácticas evaluativas. Zeichner y Liston (2021) afirman que la reflexividad se activa mediante procesos sistemáticos de documentación, análisis y diálogo profesional, que permiten reconstruir la práctica desde una postura ética y crítica. En el marco de esta propuesta, la reflexividad se articula como una herramienta metodológica central, mediante la elaboración de portafolios reflexivos que registren los procesos de cambio en las prácticas evaluativas de los docentes. Esta dimensión reflexiva fortalece la profesionalización docente, contribuye a la apropiación crítica de los fundamentos de la evaluación formativa y promueve el desarrollo de una cultura evaluativa transformadora.

La noción de agencia docente también cobra relevancia en la construcción conceptual de esta propuesta. Según Biesta (2020), la agencia implica la capacidad de actuar de manera autónoma, informada y ética dentro de los marcos institucionales, lo cual es especialmente necesario cuando se trata de transformar prácticas evaluativas rutinarias o prescriptivas. Al reconocer la agencia, se confía en el criterio profesional del docente como actor clave en los procesos de innovación educativa, superando visiones tecnocráticas que subordinan la práctica a prescripciones externas. La propuesta busca entonces reforzar esta agencia a través de procesos de formación situada, que promuevan decisiones pedagógicas contextualizadas, apoyadas en el diálogo profesional, la colaboración y la reflexión crítica colectiva.

Asimismo, se incorpora el concepto de evaluación como proceso ético, en el que se reconoce la responsabilidad del docente frente a las consecuencias de sus juicios evaluativos. López y Rincón (2023) argumentan que todo acto evaluativo tiene implicaciones subjetivas, sociales y éticas, y por ello debe fundamentarse en principios de justicia, equidad y respeto a la diversidad. Esta mirada exige al docente asumir una postura ética activa frente al acto de valorar, comprendiendo que evaluar no es neutral, sino que implica decisiones que afectan las trayectorias de aprendizaje del estudiantado. Desde esta óptica, la presente propuesta considera que transformar las prácticas evaluativas requiere no solo técnica y conocimiento, sino también una disposición ética que guíe la acción pedagógica.

En coherencia con lo anterior, el enfoque de evaluación formativa situado articula estos conceptos desde una lógica integradora que reconoce la complejidad del proceso educativo. Ramírez y Castaño (2021) proponen que este enfoque se sustenta en la interacción entre evaluación, enseñanza y contexto, permitiendo comprender la práctica evaluativa como un proceso dinámico, contextual y reflexivo. Este enfoque supera la visión instrumentalista de la evaluación y propone una mirada compleja, que considera tanto las dimensiones cognitivas como las afectivas, sociales y culturales del aprendizaje. La propuesta presentada adopta esta visión para orientar las fases de intervención, los instrumentos diseñados y los procesos de acompañamiento docente previstos.

Finalmente, el aparato conceptual se estructura como una red de significados articulados que sustentan teórica y metodológicamente la propuesta de transformación de las prácticas evaluativas en contextos escolares. Esta red se ancla en la integración de la evaluación formativa situada, la reflexividad docente, la agencia profesional y la ética evaluativa, conceptos que no

solo se definen, sino que se operacionalizan en estrategias concretas de intervención pedagógica. Así, se busca no solo fundamentar la propuesta desde la teoría, sino también garantizar su aplicabilidad en contextos reales, como lo exige la investigación educativa comprometida con la transformación. Este aparato conceptual no es cerrado, sino abierto a resignificaciones, siendo coherente con una postura crítica e investigativa de la práctica docente.

Formulación del aparato Referencial.

El aparato referencial de esta propuesta se estructura a partir de tres núcleos conceptuales clave: evaluación formativa, desarrollo profesional docente y mediación sociocultural. La evaluación formativa se reconoce como una herramienta pedagógica esencial para promover procesos de mejora continua del aprendizaje, en tanto permite obtener evidencias relevantes para ajustar la enseñanza de forma oportuna (Black & Wiliam, 2019). Esta perspectiva ha sido reforzada por autores como Brookhart (2020), quien destaca que la evaluación formativa eficaz no solo ofrece retroalimentación a los estudiantes, sino que también transforma la práctica docente al proporcionar insumos para la reflexión crítica. En esta línea, el aparato referencial permite fundamentar la pertinencia de diseñar programas de formación docente que incorporen estrategias evaluativas sostenidas, pertinentes y ajustadas al contexto local.

Otro componente central del aparato referencial es el desarrollo profesional docente, entendido como un proceso sistemático, colaborativo y contextualizado que busca fortalecer las capacidades pedagógicas de los educadores. Avalos y Mena (2021) señalan que los programas efectivos de formación docente deben articular saberes teóricos con prácticas reflexivas, posibilitando que los docentes resignifiquen sus propias experiencias a través del intercambio con colegas. En este sentido, la construcción de comunidades de práctica docente constituye una estrategia clave para consolidar redes colaborativas que fortalezcan la apropiación de la evaluación formativa desde una lógica dialógica y transformadora. El aparato referencial, por tanto, incorpora marcos teóricos que valoran la formación situada como una estrategia de impacto sostenido en la calidad educativa.

Finalmente, la mediación sociocultural se incorpora al aparato referencial como una categoría articuladora que conecta la evaluación formativa con el reconocimiento de los contextos culturales y sociales de los estudiantes. Según González-Monteaudo y Rodríguez (2022), una evaluación con enfoque sociocultural permite que los docentes diseñen estrategias

más inclusivas, adaptadas a las diversidades lingüísticas, identitarias y territoriales presentes en sus aulas. En el caso de la Institución Educativa San Rafael de Albania, esta categoría adquiere especial relevancia por la presencia de estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas, como la wayúu, lo que exige prácticas evaluativas sensibles y pertinentes. Así, el aparato referencial integra estas tres dimensiones —evaluación formativa, desarrollo profesional y mediación sociocultural— como fundamentos teóricos y prácticos para orientar la transformación educativa propuesta.

Formulación del aparato Operacional instrumental.

La formulación del aparato operacional instrumental constituye una fase esencial en la estructuración de una propuesta de transformación educativa, al permitir la traducción concreta de los fundamentos teóricos y conceptuales en acciones pedagógicas organizadas, pertinentes y evaluables. En este caso, el aparato operacional se articula a través de un conjunto de fases sistemáticas que permiten guiar el proceso de fortalecimiento de la evaluación formativa en los docentes de la Institución Educativa San Rafael de Albania. Según Hernández, Fernández y Baptista (2022), un diseño operativo debe contener una secuencia lógica y coherente de actividades, tiempos, responsables y recursos, de forma que se asegure la viabilidad y el impacto del proceso investigativo y de intervención. Esta estructura operacional toma como base la lógica de investigación-acción participativa, permitiendo que los docentes involucrados no solo sean beneficiarios, sino también protagonistas del cambio evaluativo.

La primera fase del aparato operacional está centrada en el diagnóstico participativo de las prácticas evaluativas existentes, mediante la aplicación de instrumentos cualitativos como entrevistas semiestructuradas, grupos focales y talleres reflexivos. Esta fase inicial permite identificar los niveles de apropiación conceptual sobre evaluación formativa, así como las fortalezas y limitaciones presentes en el quehacer docente. Posteriormente, se implementa una segunda fase de formación situada a través de un programa de desarrollo profesional colaborativo, diseñado con base en los principios de aprendizaje profesional continuo y contextualizado (Marcelo & Vaillant, 2019). Esta fase contempla la realización de sesiones de formación teórico-práctica, laboratorios pedagógicos y círculos de discusión, en los cuales se promueve el análisis de casos, el diseño de instrumentos y la retroalimentación entre pares como estrategias para fomentar la reflexión crítica y la experimentación docente.

Finalmente, el aparato operacional incorpora una tercera fase orientada al acompañamiento, seguimiento y sistematización de las experiencias de transformación en la práctica evaluativa. Esta etapa implica la recolección de evidencias sobre los cambios observados en la planificación, implementación y reflexión sobre la evaluación formativa, a través del uso de bitácoras docentes, rúbricas compartidas, portafolios evaluativos y matrices de seguimiento. Como afirman Bolívar, Domingo y Fernández (2020), la sistematización de experiencias permite visibilizar los saberes contruidos colectivamente, identificar aprendizajes significativos y orientar ajustes metodológicos que garanticen la sostenibilidad de la innovación educativa. En consecuencia, el aparato operacional instrumental propuesto no solo delimita acciones concretas, sino que se constituye en una herramienta de empoderamiento pedagógico que potencia el rol reflexivo, crítico y transformador del docente en el contexto escolar.

4.2.5 Representación teórica y/o práctica.

La representación teórica de esta propuesta de transformación educativa se sustenta en una concepción dialógica y situada de la evaluación formativa, entendida no como un dispositivo técnico-instrumental, sino como un proceso pedagógico profundamente relacional, que implica la comprensión del contexto y la mediación cultural en la construcción del conocimiento. En este sentido, autores como López y Castellanos (2022) destacan que la evaluación debe ser concebida como una práctica reflexiva que permita a los actores educativos dialogar, negociar significados y construir conjuntamente criterios y evidencias del aprendizaje. Esta visión supera el paradigma técnico de la evaluación para inscribirse en una lógica crítica y emancipadora, donde el docente asume un rol investigativo y transformador de su propia práctica. La integración de la mediación sociocultural y la construcción de comunidades reflexivas de práctica se configura entonces como una apuesta por el fortalecimiento de la profesionalidad docente, con base en referentes teóricos como los de Wenger-Trayner y Wenger-Trayner (2020), quienes plantean que las comunidades de práctica son espacios vitales para el aprendizaje profesional auténtico.

Desde una perspectiva práctica, la propuesta se concreta en el diseño de un programa de desarrollo profesional colaborativo que articula saberes pedagógicos, experiencia situada y procesos de indagación docente. Este programa se estructura en módulos formativos que abordan temáticas clave como retroalimentación formativa, diseño de instrumentos contextualizados, y análisis de prácticas evaluativas mediante metodologías activas. La implementación de estas

acciones se apoya en estrategias metodológicas como el estudio de casos, los círculos de indagación y el uso de portafolios reflexivos, lo que permite consolidar un proceso de formación situado, continuo y colectivo. Según Rincón y Marín (2021), los programas de desarrollo profesional más efectivos son aquellos que se vinculan directamente con los desafíos reales del aula y que promueven la colaboración horizontal entre docentes. En esta línea, la representación práctica de la propuesta responde a las condiciones específicas de la Institución Educativa San Rafael de Albania y se construye desde las voces, necesidades y posibilidades de sus docentes.

Una característica central de la representación teórica y práctica de esta propuesta es la articulación entre teoría crítica de la evaluación y prácticas pedagógicas interculturales, dada la composición sociocultural diversa de la población estudiantil de la institución. La propuesta reconoce que las prácticas evaluativas no pueden estar desconectadas de los marcos culturales de referencia de los estudiantes, y por tanto promueve una evaluación que respete y valore los saberes ancestrales, las lenguas originarias y las dinámicas propias del territorio. En este sentido, Hurtado y López (2023) afirman que una evaluación intercultural exige la construcción de criterios compartidos de valoración que integren las voces de los estudiantes, las familias y la comunidad, evitando imposiciones externas que generen exclusión o asimilación forzada. Por ello, la representación práctica de la evaluación formativa en esta propuesta se adapta mediante recursos y lenguajes pertinentes culturalmente, y mediante estrategias de retroalimentación dialógica que posibilitan el reconocimiento mutuo y la transformación pedagógica desde el respeto a la diferencia.

La dimensión ética también configura un eje central en la representación teórica y práctica de esta propuesta, en tanto que la evaluación se concibe como un acto político-pedagógico que implica responsabilidad, equidad y justicia. Según Barragán y Morales (2020), la evaluación formativa debe contribuir a reducir las desigualdades educativas y no reproducir lógicas excluyentes de control y sanción. En esta línea, la propuesta plantea un enfoque evaluativo que favorezca la autonomía del estudiante, el reconocimiento de sus procesos de aprendizaje y la identificación de potencialidades más allá de los estándares normativos. Para ello, se promueve una retroalimentación continua que considere las trayectorias personales y los ritmos de aprendizaje, así como el acompañamiento docente desde una postura empática y comprometida. Esta ética de la evaluación también se manifiesta en el respeto por la diversidad de estilos

cognitivos y formas de expresión, integrando instrumentos diversos y técnicas cualitativas como los diarios de aprendizaje, las rúbricas participativas y las entrevistas reflexivas.

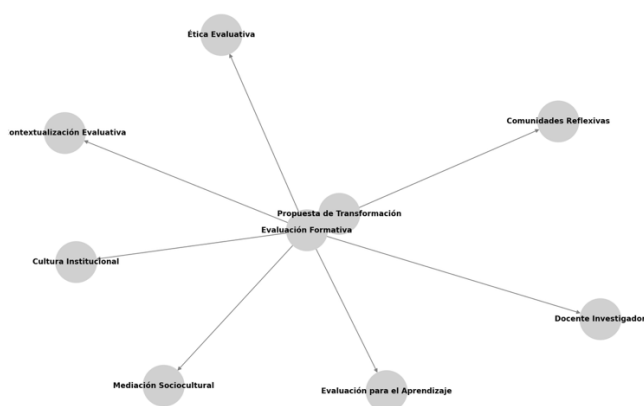
Asimismo, la propuesta integra una dimensión investigativa en su representación práctica, en tanto que considera al docente como un profesional reflexivo que indaga sobre su práctica para transformarla. Esta concepción se inspira en el pensamiento de autores como Zeichner (2021), quien defiende el carácter investigativo del docente en contextos de cambio y transformación educativa. En el marco de esta propuesta, los docentes participantes serán acompañados en procesos de documentación narrativa y sistematización de experiencias, lo cual permitirá generar conocimiento situado sobre evaluación formativa. Esta práctica investigativa docente se apoyará en herramientas como bitácoras reflexivas, entrevistas entre pares y análisis colaborativos de evidencia evaluativa, lo cual aportará a la construcción colectiva de nuevas comprensiones sobre el rol de la evaluación en contextos diversos. En suma, se busca fortalecer una epistemología de la práctica docente centrada en el aprendizaje mutuo, la crítica constructiva y la producción de saber pedagógico desde la escuela.

Otra representación clave de esta propuesta es la concepción de la evaluación como medio para el aprendizaje, y no como un fin en sí mismo. Este planteamiento se articula con los aportes de Andrade y Brookhart (2020), quienes sostienen que la evaluación formativa debe ser comprendida como una estrategia de mediación cognitiva y metacognitiva, donde el estudiante toma conciencia de sus procesos y desarrolla autonomía en la construcción de sus aprendizajes. Por tanto, la práctica evaluativa representada en esta propuesta incorpora actividades que promueven la autoevaluación, la coevaluación y el establecimiento de metas personales de aprendizaje. Estas prácticas fomentan la autorregulación y el pensamiento crítico, lo cual se alinea con los principios de la pedagogía para la comprensión. En este marco, el docente se posiciona como un mediador que facilita espacios de reflexión sobre el error, la revisión de estrategias y la valoración del progreso individual y colectivo, resignificando la evaluación como oportunidad de crecimiento.

Finalmente, la representación teórica y práctica de esta propuesta reconoce que la transformación evaluativa solo es posible en la medida en que se generen condiciones institucionales que favorezcan el cambio. Por ello, el programa contempla el fortalecimiento de una cultura evaluativa colaborativa en la institución, basada en la confianza, el diálogo profesional y la innovación compartida. Tal como indican Rodríguez y Gómez (2023), el trabajo

colegiado es una condición esencial para consolidar cambios sostenibles en las prácticas docentes, especialmente en lo que respecta a la evaluación. Esta propuesta, entonces, promueve espacios institucionales de formación conjunta, intercambio de experiencias y análisis crítico de las políticas evaluativas. Además, se plantean procesos de monitoreo participativo que permitan valorar el impacto de la propuesta en el aprendizaje de los estudiantes y ajustar las acciones según los hallazgos obtenidos. En este sentido, la representación de la evaluación formativa se construye como un proyecto colectivo, ético, situado y transformador.

Ilustración 1 Representación gráfica.



Nota: Elaboración propia del autor. Este mapa conceptual no solo sintetiza los fundamentos epistemológicos de la propuesta, sino que también funciona como una guía operativa para su desarrollo progresivo, promoviendo una lógica de cambio sistémico y colaborativo en el marco de la mejora escolar.

La gráfica presentada ilustra de forma esquemática los ejes teórico-prácticos que articulan la propuesta de transformación educativa desde un enfoque de evaluación formativa. En el nodo central se ubica la *Evaluación Formativa*, entendida como el componente estructurante de la propuesta, desde el cual emergen siete dimensiones interrelacionadas que orientan las acciones pedagógicas transformadoras. Estas dimensiones son: *Ética Evaluativa*, *Comunidades Reflexivas*, *Docente Investigador*, *Evaluación para el Aprendizaje*, *Mediación Sociocultural*, *Cultura Institucional* y *Contextualización Evaluativa*. Cada uno de estos ejes representa tanto un principio teórico como una línea de acción concreta en el proceso de implementación.

El nodo de *Ética Evaluativa* enfatiza la necesidad de garantizar procesos justos, transparentes y centrados en el bienestar del estudiante, mientras que *Comunidades Reflexivas* y

Docente Investigador aluden a la consolidación de colectivos docentes que construyen conocimiento a partir de la experiencia. Por su parte, *Evaluación para el Aprendizaje y Mediación Sociocultural* subrayan el carácter dialógico y situado del proceso evaluativo, considerando las trayectorias y contextos del estudiantado. Finalmente, los ejes de *Cultura Institucional y Contextualización Evaluativa* visibilizan la importancia de adecuar las prácticas a las realidades organizativas y territoriales de la institución.

La representación teórica y práctica de la propuesta de transformación educativa debe asumir el desafío de traducir conceptos complejos en acciones pedagógicas accesibles, sostenibles y significativas. En este sentido, la integración de marcos como el de la evaluación formativa (Black & Wiliam, 2019) con metodologías colaborativas exige explicitar los mecanismos por los cuales se construirán los criterios compartidos. Para ello, se propone el uso de técnicas deliberativas como el diálogo de saberes, el consenso progresivo y la co-construcción de rúbricas, que permitan articular los saberes pedagógicos de los docentes con las experiencias de los estudiantes y las expectativas de la comunidad. Esta estrategia no solo fortalece la participación, sino que establece condiciones para una evaluación auténtica, orientada al aprendizaje transformador.

Adicionalmente, la construcción de comunidades de práctica dentro de la institución requiere reconocer tanto las potencialidades como las tensiones estructurales que pueden obstaculizar la implementación efectiva de la propuesta. La literatura reciente ha evidenciado que factores como la resistencia al cambio, la cultura evaluativa centrada en el control, la sobrecarga de tareas administrativas y la limitada experiencia en colaboración docente son barreras frecuentes (Muñoz-Carril et al., 2021). Para atender estos desafíos, se sugiere implementar dispositivos de acompañamiento reflexivo, observación entre pares y tiempos protegidos para el trabajo colegiado. Estas acciones no solo mitigan la resistencia, sino que constituyen espacios para el desarrollo profesional y el fortalecimiento del capital social institucional.

La inclusión de las voces estudiantiles y comunitarias no debe entenderse como un gesto simbólico, sino como un componente estructural del modelo propuesto. La representación práctica de este principio puede concretarse mediante consejos estudiantiles de evaluación, encuestas participativas sobre retroalimentación docente y jornadas pedagógicas con participación de padres y actores territoriales. Tal enfoque se alinea con los planteamientos de Hernández y Parra (2020), quienes destacan que una evaluación inclusiva exige reconocer la

diversidad de sujetos y contextos. Estos espacios permiten validar la propuesta desde la experiencia vivida por los actores, lo que fortalece su legitimidad y proyecta una cultura institucional de corresponsabilidad en los procesos de mejora.

En cuanto a la representación gráfica de la propuesta, se sugiere que la ilustración final no se limite a un esquema descriptivo, sino que funcione como una herramienta analítica que revele las conexiones entre los fundamentos teóricos y las fases operativas. Esta visualización debe mostrar de forma integrada los ejes conceptuales —como la justicia educativa, la evaluación formativa y el aprendizaje situado— con sus expresiones prácticas —como las estrategias de retroalimentación, los instrumentos de evaluación y los momentos de reflexión colegiada—. Como señalan Narváez y Castellanos (2023), una representación visual efectiva puede potenciar la comprensión holística del cambio educativo y facilitar su apropiación por parte de los actores institucionales.

Por último, una lectura metarreflexiva de la representación práctica de la propuesta debe abordar la coherencia entre lo que se dice, se hace y se evalúa. Este ejercicio de articulación entre teoría y acción no solo tiene valor metodológico, sino también ético, pues interpela a los educadores sobre el sentido profundo de evaluar para transformar. Según Carrillo y Morales (2022), esta coherencia se construye a partir de un ciclo dialógico entre la práctica reflexiva, la indagación compartida y el análisis crítico de resultados. De este modo, la propuesta no se presenta como una receta técnica, sino como una construcción situada, abierta al aprendizaje institucional y orientada al empoderamiento pedagógico colectivo.

4.2.6 Fases de la propuesta.

Fase Operativa.

La fase operativa de la propuesta se estructura como un proceso sistémico y progresivo que articula el diagnóstico institucional, el fortalecimiento docente y la construcción colectiva de saberes evaluativos. Esta etapa inicia con la caracterización contextual de la Institución Educativa San Rafael de Albania, mediante la aplicación de instrumentos diagnósticos orientados a identificar prácticas evaluativas predominantes, percepciones docentes y barreras institucionales. Según Hernández et al. (2022), el diagnóstico situado constituye un punto de partida

imprescindible para diseñar procesos de formación pertinentes y contextualizados. En esta primera fase se consolidan espacios de diálogo pedagógico y análisis reflexivo sobre las necesidades reales del entorno educativo, lo cual garantiza la pertinencia cultural y didáctica del programa. El propósito central es reconocer la diversidad de enfoques existentes y generar una línea base que permita contrastar transformaciones posteriores. Este ejercicio inicial responde a los planteamientos de Bolívar (2021), quien subraya la importancia de comprender los marcos subjetivos de acción docente antes de iniciar procesos de intervención institucional.

La segunda fase operacional consiste en la ejecución de un programa de formación docente centrado en el fortalecimiento de competencias evaluativas desde una perspectiva formativa, sociocultural y crítica. Esta etapa integra sesiones teóricas, talleres colaborativos y experiencias pedagógicas situadas que permiten a los docentes apropiarse de herramientas para la mediación de procesos evaluativos dialógicos. Siguiendo a Díaz y Trujillo (2020), el desarrollo profesional docente debe contemplar procesos formativos que no solo transmitan saberes, sino que estimulen la reflexión crítica sobre la práctica evaluativa. Así, esta fase se enfoca en resignificar la evaluación como un proceso continuo, participativo y transformador, alejado de modelos punitivos o meramente calificativos. Además, se promueve la implementación de prácticas evaluativas que favorezcan la autonomía estudiantil, el pensamiento crítico y la metacognición, lo cual se alinea con las propuestas de Sadler (2019) sobre la retroalimentación formativa como dispositivo clave del aprendizaje profundo.

La tercera fase se orienta a la conformación y dinamización de comunidades reflexivas de práctica evaluativa, entendidas como espacios colectivos donde los docentes comparten experiencias, analizan casos, construyen conocimiento situado y experimentan con nuevas estrategias. Esta dimensión dialógica responde a los planteamientos de Wenger-Trayner y Snyder (2020), quienes destacan que el aprendizaje profesional se potencia cuando se desarrolla en comunidades auténticas de práctica. Las sesiones de comunidad permiten afianzar relaciones horizontales, fomentar la investigación acción y consolidar una cultura institucional orientada a la mejora continua de la evaluación. Se considera, además, que estas comunidades actúan como espacios de resistencia frente a prácticas evaluativas estandarizadas, al promover la experimentación pedagógica y la valoración de saberes locales. Esta fase, por tanto, se convierte en el núcleo de transformación institucional, donde la evaluación se redimensiona como una práctica ética, pedagógica y culturalmente situada.

La fase final del componente operativo está centrada en el seguimiento, sistematización y valoración de las transformaciones alcanzadas en las prácticas evaluativas docentes. A través de bitácoras reflexivas, rúbricas colaborativas y entrevistas de evaluación cualitativa, se documentan los avances individuales y colectivos, permitiendo retroalimentar el proceso y proyectar nuevas rutas de mejora. Esta etapa se fundamenta en los aportes de Marcelo y Vaillant (2019), quienes sostienen que los procesos de cambio educativo deben incorporar mecanismos sistemáticos de evaluación interna que favorezcan la sostenibilidad del aprendizaje organizacional. En este sentido, el enfoque adoptado no se limita a la evaluación de resultados, sino que prioriza la comprensión de los procesos de apropiación, transformación y resignificación de la práctica evaluativa. Finalmente, esta fase busca consolidar una cultura institucional de evaluación formativa, fortalecida desde la reflexión crítica, la colaboración profesional y la pertinencia contextual.

Fase Organizacional.

La fase organizacional de la propuesta constituye el punto de partida para garantizar la coherencia interna, la viabilidad y la sostenibilidad del programa de transformación de las prácticas evaluativas. Esta fase se orienta a establecer los lineamientos operativos, la asignación de responsabilidades, la identificación de actores clave y la planificación de recursos necesarios. Según López y Salazar (2020), la organización de un proyecto educativo requiere claridad en la definición de roles, tiempos y procesos, ya que una estructura poco articulada puede comprometer el logro de los objetivos. En este sentido, se conforma un comité coordinador integrado por representantes docentes, directivos y expertos externos, quienes tendrán la función de acompañar, monitorear y validar cada etapa de implementación. Esta estructura organizativa garantiza la apropiación institucional de la propuesta, además de fomentar el sentido de corresponsabilidad colectiva en su desarrollo.

Uno de los componentes centrales de esta fase organizacional es la planificación estratégica del cronograma de ejecución, con metas claras y plazos realistas que respondan al calendario escolar de la Institución Educativa San Rafael de Albania. Esta planificación se construye de manera participativa, teniendo en cuenta los tiempos académicos, los espacios de formación docente y las dinámicas institucionales. Como señalan Fandiño y Álvarez (2021), la planeación colaborativa no solo mejora la eficiencia operativa del proyecto, sino que además

fortalece el compromiso de los actores involucrados al permitir la apropiación de las metas y estrategias. Así, se establecen fases mensuales de implementación que permiten un seguimiento continuo, la retroalimentación formativa y la toma de decisiones informada. Esta temporalidad progresiva asegura que las transformaciones propuestas no se impongan abruptamente, sino que emerjan desde un proceso dialógico y reflexivo.

Adicionalmente, la fase organizacional contempla la asignación de recursos humanos, materiales y tecnológicos necesarios para el desarrollo del programa. Se prevé la dotación de materiales didácticos, la habilitación de espacios físicos y virtuales para las sesiones de formación, así como el acceso a plataformas digitales que faciliten la sistematización y el trabajo colaborativo. De acuerdo con Gómez y Mendoza (2023), la sostenibilidad de las propuestas pedagógicas innovadoras depende en gran medida de la disponibilidad y correcta gestión de los recursos. Por ello, se plantea un uso eficiente y equitativo de los insumos, garantizando que todos los docentes participantes cuenten con las condiciones mínimas para participar de forma activa. Asimismo, se prioriza el acompañamiento técnico continuo y la capacitación en herramientas digitales como parte del fortalecimiento institucional.

Esta fase organizacional incorpora el diseño de un sistema de comunicación interna que asegure la circulación fluida de la información entre los distintos niveles jerárquicos y actores del proceso. Este sistema incluye boletines digitales, reuniones periódicas y canales de retroalimentación anónima que permiten recoger percepciones, resolver conflictos y ajustar estrategias en tiempo real. En palabras de Patiño y Rivera (2019), la transparencia comunicativa en los proyectos educativos es un factor determinante para consolidar relaciones de confianza y fortalecer la cultura organizacional. Por tanto, se entiende que esta fase no solo ordena los aspectos logísticos, sino que construye una base ética, dialógica y cooperativa que favorece el éxito del proceso de transformación educativa propuesto.

La fase de sensibilización resulta estratégica para generar las condiciones socioculturales que permitan el arraigo de nuevas prácticas evaluativas. Esta etapa debe contemplar actividades orientadas a deconstruir los supuestos tradicionales de la evaluación, facilitando espacios reflexivos donde los docentes contrasten sus experiencias con teorías contemporáneas sobre evaluación formativa. Según Andrade y Brookhart (2020), este proceso exige una disposición al cambio y un acompañamiento institucional que fortalezca la autoeficacia docente. La inclusión de charlas, talleres y círculos de estudio permite construir un lenguaje común sobre la evaluación

centrada en el aprendizaje, aspecto clave para avanzar hacia una cultura institucional transformadora. En este sentido, el nivel de participación y las valoraciones cualitativas de los actores involucrados se convierten en indicadores significativos para evaluar el impacto inicial de la propuesta.

En la fase de formación docente, la propuesta prioriza el desarrollo de competencias evaluativas en el marco de comunidades de aprendizaje profesional. Este componente se alinea con los planteamientos de Murillo y Krichesky (2021), quienes destacan que la mejora sostenible en la evaluación requiere procesos de formación situados, colaborativos y reflexivos. La propuesta contempla un plan modular flexible, orientado por las necesidades detectadas en el diagnóstico inicial, el cual aborda desde el diseño de instrumentos formativos hasta la retroalimentación como práctica pedagógica. Es fundamental, además, que esta formación contemple mecanismos de acompañamiento como asesorías pedagógicas y observación entre pares. El nivel de cumplimiento de los módulos, el uso pedagógico de las rúbricas y la apropiación de conceptos clave servirán como referentes de logro en esta etapa.

La fase de implementación marca un punto de inflexión en la dinámica institucional, ya que las prácticas formativas comienzan a operar en el aula de manera sistemática. En esta etapa se recomienda emplear bitácoras docentes, diarios de campo y portafolios como fuentes de evidencia para monitorear la transformación evaluativa. Como lo afirman Hattie y Clarke (2019), la visibilización del proceso evaluativo mediante instrumentos narrativos y analíticos favorece la toma de decisiones pedagógicas con mayor pertinencia. El análisis de estas evidencias debe orientarse tanto a la identificación de buenas prácticas como a la detección de tensiones o barreras contextuales. A partir de ello, se propiciará una cultura de mejora continua, donde los aprendizajes institucionales se integren en procesos de retroalimentación colectiva y se fortalezcan las capacidades docentes para sostener los cambios introducidos.

La fase de seguimiento y retroalimentación constituye un espacio para consolidar los aprendizajes obtenidos y proyectar mejoras a mediano plazo. En esta etapa es clave el establecimiento de criterios consensuados para valorar el impacto de la propuesta, no solo en términos técnicos, sino también en dimensiones éticas y pedagógicas. De acuerdo con Ramírez y López (2020), el seguimiento debe permitir la reflexión crítica sobre la práctica, considerando las percepciones de docentes y estudiantes en torno a la utilidad y justicia de la evaluación. Por tanto, se propone una triangulación de fuentes (auto, co y heteroevaluación) que facilite una mirada

integral. Indicadores como el nivel de apropiación del enfoque formativo, la transformación de los instrumentos utilizados y la calidad de la retroalimentación emergen como referentes clave en esta etapa.

La fase de institucionalización busca garantizar la sostenibilidad de los avances logrados e integrar la propuesta al Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este componente debe ir acompañado de políticas internas que respalden la evaluación formativa como eje estructurante del currículo. La sistematización de las experiencias y la publicación de resultados favorecerán la apropiación colectiva del proceso y facilitarán su replicabilidad en contextos similares. Como plantean Bolívar y Domingo (2023), institucionalizar implica convertir las innovaciones en prácticas legítimas y compartidas por la comunidad escolar. En este marco, se recomienda el uso de matrices de evaluación interna, análisis comparativos anuales y espacios permanentes de reflexión pedagógica. Así, se consolidará una cultura evaluativa equitativa, crítica y centrada en el aprendizaje, como horizonte ético y pedagógico de la transformación.

4.2.7 Indicadores de Impacto.

En el marco de la evaluación de propuestas educativas transformadoras, los indicadores de impacto constituyen una herramienta fundamental para medir la efectividad de las acciones implementadas y la magnitud del cambio generado en los contextos escolares. Según Herrera y Morales (2021), los indicadores deben diseñarse en correspondencia con los objetivos específicos del proyecto, permitiendo observar el nivel de apropiación conceptual, actitudinal y procedimental de los estudiantes y docentes involucrados. En ese sentido, resulta clave establecer indicadores que aborden dimensiones como la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la transformación de las prácticas evaluativas, la apropiación de metodologías innovadoras, y el fortalecimiento del clima institucional. Dichos indicadores deben ser medibles, relevantes y temporalmente definidos, facilitando un seguimiento riguroso del avance de la propuesta y aportando insumos significativos para su ajuste o reformulación.

Uno de los indicadores prioritarios para valorar el impacto de la propuesta se refiere al nivel de apropiación de los fundamentos teóricos por parte de los docentes, especialmente en relación con la evaluación formativa y las prácticas reflexivas. Este indicador puede medirse a través de la revisión de portafolios pedagógicos, registros de coevaluación y observación de aula, tal como lo sugiere Pérez-González (2020), quien señala que el fortalecimiento del saber

pedagógico docente se evidencia en la transformación de la mediación didáctica. Otro indicador clave está relacionado con el desempeño estudiantil, observable a través del análisis de productos de aprendizaje, la autoevaluación y los cambios actitudinales hacia el proceso educativo.

Además, se considera relevante incorporar un indicador de sostenibilidad institucional, que permita valorar la capacidad de la comunidad educativa para continuar con la implementación de la propuesta una vez culminado el acompañamiento externo.

Finalmente, la propuesta debe considerar indicadores de impacto asociados al desarrollo profesional docente y al fortalecimiento de la cultura evaluativa institucional. Según Londoño y Álvarez (2022), estos indicadores permiten analizar la profundidad del cambio institucional y la consolidación de nuevas prácticas como parte del quehacer cotidiano de los docentes. Para ello, es necesario evaluar aspectos como la frecuencia y calidad de los espacios de formación continua, la integración de principios formativos en el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), y la participación activa de los docentes en redes pedagógicas locales o regionales. Estos indicadores no solo revelan el éxito inmediato de la propuesta, sino que ofrecen evidencia sobre su capacidad para generar procesos de transformación sostenibles, replicables y escalables en otros contextos educativos con características similares.

Tabla 9 Indicadores de impacto asociados

Objetivos de la propuesta	Indicadores de impacto asociados
1. Analizar las prácticas evaluativas tradicionales en la institución educativa san rafael de albania.	- registro de prácticas evaluativas predominantes. - frecuencia de uso de evaluación formativa vs. Sumativa. - nivel de comprensión docente sobre evaluación formativa (pretest).
2. Diseñar una estrategia de evaluación formativa contextualizada.	- calidad técnica y pedagógica del diseño de la estrategia (revisión por expertos). - nivel de coherencia entre la estrategia y el contexto institucional. - participación docente en el proceso de diseño.
3. Implementar la estrategia de evaluación formativa en escenarios reales de aula.	- número de docentes que aplican la estrategia. - frecuencia de uso de herramientas de evaluación formativa (rúbricas, portafolios, autoevaluación). - percepción estudiantil sobre el nuevo enfoque evaluativo.
4. Evaluar el impacto de la estrategia en el desarrollo profesional docente y en los aprendizajes de los estudiantes.	- nivel de mejora en los desempeños estudiantiles (análisis comparativo pretest/postest). - cambios en la planificación pedagógica de los docentes. - grado de apropiación docente de las prácticas reflexivas.
5. Consolidar una cultura institucional centrada en la evaluación para el aprendizaje.	- inclusión de la estrategia en el sistema institucional de evaluación de los estudiantes (siee). - establecimiento de comunidades de práctica docente. - participación en redes de innovación educativa regional.

4.2.8 Productos Esperados

Uno de los principales productos esperados de esta propuesta es el diseño e implementación de una estrategia de evaluación formativa contextualizada para los docentes de la Institución Educativa San Rafael de Albania. Esta estrategia será construida a partir del análisis reflexivo de las prácticas evaluativas actuales y ajustada a las condiciones socioculturales del contexto guajiro. Como lo indican Herrera y Ramírez (2021), una estrategia pedagógica efectiva no solo debe responder a estándares técnicos, sino también articularse con los saberes locales y las condiciones de la práctica docente cotidiana. El documento contendrá fundamentos teóricos, fases operativas, instrumentos sugeridos, criterios de valoración y una guía metodológica para su apropiación institucional. Este producto constituirá una herramienta de trabajo sistematizada para la comunidad educativa, con posibilidad de réplica y adaptación en otros contextos similares de educación rural.

Un segundo producto esperado será la creación de portafolios reflexivos elaborados por los docentes participantes, en los cuales se documenten las transformaciones en sus prácticas evaluativas a lo largo del proceso. Según Pérez y Suárez (2020), los portafolios pedagógicos permiten evidenciar la evolución profesional del educador, ofreciendo insumos valiosos para la formación continua y la evaluación de impacto de las intervenciones educativas. Estos portafolios recogerán diarios de campo, reflexiones críticas, registros de aula, muestras de instrumentos aplicados y evidencias de aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, funcionarán como dispositivos de análisis para las comunidades de práctica, fomentando el aprendizaje colaborativo entre pares. Este producto aportará no solo al crecimiento individual de los docentes, sino también al fortalecimiento de una cultura evaluativa institucional centrada en la mejora continua.

Finalmente, se espera la elaboración de un informe técnico de sistematización de la experiencia, que consolide los hallazgos, las lecciones aprendidas y las recomendaciones derivadas del proceso de implementación de la propuesta. Este informe será construido a partir de datos cualitativos y cuantitativos obtenidos en las diferentes fases del proyecto, y tendrá como propósito principal servir de referente para la toma de decisiones educativas en niveles directivos, municipales y departamentales. Conforme argumentan León y Rodríguez (2022), la sistematización de experiencias permite transformar la práctica educativa en conocimiento

pedagógico transferible, contribuyendo al desarrollo de políticas educativas contextualizadas y efectivas. El informe incluirá, además, una propuesta de indicadores de impacto, sugerencias para la escalabilidad del modelo y posibles líneas de investigación futuras.

Tabla 10 Productos Esperados

Producto esperado	Descripción	Responsable(s)	Periodo estimado
Estrategia de evaluación formativa contextualizada	Documento técnico que contiene fundamentos, fases, instrumentos y orientaciones para aplicar evaluación formativa.	Investigador principal y comité pedagógico	Mes 3
Portafolios reflexivos docentes	Recolección sistemática de experiencias, reflexiones, evidencias y aprendizajes durante la implementación de la propuesta.	Docentes participantes	Meses 2 a 5
Informe técnico de sistematización de la experiencia	Informe final que documenta los hallazgos, logros, limitaciones y recomendaciones de la experiencia de transformación.	Investigador principal y asesor metodológico	Mes 6
Diseño de rúbricas analíticas	Rúbricas ajustadas al contexto local para evaluar procesos de aprendizaje en coherencia con la propuesta formativa.	Investigador y docentes líderes	Mes 3
Socialización institucional y red intercolegial	Presentación de resultados ante la comunidad educativa y conformación de red entre instituciones para replicabilidad.	Coordinación académica y secretaría de educación	Mes 6
Documento guía de política institucional	Lineamientos para actualizar el siee incorporando los principios de la evaluación formativa.	Directivos docentes e investigador	Mes 5

4.2.8 Actividades de la propuesta.

Las actividades propuestas en el marco de esta transformación educativa responden a una lógica operativa articulada con los objetivos específicos del estudio, garantizando una secuencia progresiva en los procesos de apropiación docente. Cada actividad fue diseñada considerando criterios de evaluación previamente establecidos, como el nivel de participación, el grado de apropiación conceptual y la aplicación práctica de los contenidos en el aula. Según Boud et al. (2020), la incorporación de criterios explícitos en las actividades pedagógicas permite mejorar la transparencia del proceso formativo y fortalece la autorregulación del aprendizaje. Por ello, se sugiere utilizar rúbricas analíticas que delimiten indicadores como la participación colaborativa,

la producción de evidencias en portafolios reflexivos y la calidad de la retroalimentación ofrecida a los estudiantes. Estos criterios no solo facilitarán la evaluación continua, sino que posibilitarán el ajuste en tiempo real de las actividades, promoviendo así una cultura de mejora continua en la implementación de la estrategia.

Las actividades de la propuesta están diseñadas para fortalecer las prácticas de evaluación formativa mediante una secuencia progresiva, colaborativa y situada en el contexto de la Institución Educativa San Rafael de Albania. En primer lugar, se plantea un diagnóstico participativo que permita identificar las concepciones, necesidades y fortalezas docentes frente a la evaluación formativa. Esta etapa se fundamenta en los aportes de González y Rincón (2022), quienes sostienen que la evaluación transformadora debe partir de un conocimiento profundo del contexto para generar respuestas pertinentes. El diagnóstico se desarrollará mediante encuestas, entrevistas focales y revisión documental de instrumentos evaluativos en uso, permitiendo establecer una línea base y orientar la intervención desde las voces de los propios actores educativos.

Posteriormente, se ejecutará un ciclo de talleres formativos presenciales y virtuales que abordarán contenidos conceptuales, metodológicos y prácticos sobre evaluación formativa, mediación sociocultural y retroalimentación dialógica. Los talleres estarán mediados por expertos en didáctica y evaluación, y promoverán la reflexión crítica, el análisis de casos y la co-construcción de estrategias contextualizadas. Como plantean Rodríguez y López (2021), la formación situada, centrada en la experiencia docente, es clave para garantizar procesos significativos de aprendizaje profesional. Estas sesiones no solo buscan transmitir saberes, sino propiciar un espacio de encuentro horizontal entre pares para compartir buenas prácticas, dudas y resistencias, enmarcadas en una lógica de desarrollo profesional colaborativo.

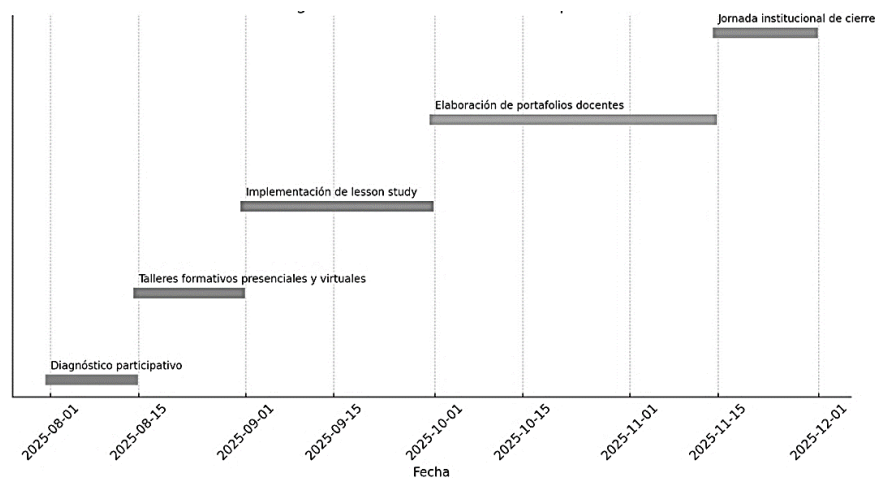
Una tercera actividad estratégica consiste en la implementación de ciclos de planificación, ejecución, observación y reflexión pedagógica en aula, mediante la metodología del lesson study. Esta dinámica permite que pequeños grupos de docentes planifiquen conjuntamente una unidad de evaluación formativa, la apliquen en el aula, la observen entre pares y la ajusten colectivamente. Según Narváez y Torres (2020), esta estrategia permite transformar la práctica desde la práctica misma, favoreciendo la indagación pedagógica, la toma de conciencia crítica y la mejora continua. Este enfoque práctico-reflexivo busca romper con la fragmentación entre

teoría y práctica, y afianzar el vínculo entre la evaluación y los procesos de aprendizaje de los estudiantes en contextos reales.

Se incluye como actividad transversal la construcción y sistematización de portafolios docentes de evaluación formativa. En ellos se recogerán experiencias, instrumentos diseñados, evidencias de aprendizaje estudiantil y reflexiones personales. Esta práctica responde a los planteamientos de Cárdenas y Molina (2019), quienes afirman que el portafolio es una herramienta valiosa para documentar la evolución profesional y fortalecer la autorregulación docente. Al finalizar el ciclo, los portafolios serán socializados en una jornada institucional de cierre, en la cual se compartirán aprendizajes, desafíos y propuestas de continuidad. Esta actividad no solo promueve el reconocimiento del saber pedagógico docente, sino que contribuye a consolidar una cultura institucional de evaluación formativa orientada a la transformación educativa.

El cronograma de ejecución de las actividades se organizó conforme al calendario académico institucional, respetando los momentos de intensidad curricular y evitando la superposición con procesos evaluativos institucionales. Esta distribución temporal busca garantizar la viabilidad operativa de la propuesta y minimizar la sobrecarga laboral del profesorado, tal como lo recomiendan Zabalza y Cano (2021) en sus estudios sobre innovación educativa sostenible. Cada actividad se ubica estratégicamente dentro de fases diferenciadas: sensibilización, formación, implementación y seguimiento, con metas intermedias que permiten verificar avances y detectar necesidades de ajuste. Se ha previsto una evaluación intermedia al finalizar cada fase, lo que permite valorar los resultados obtenidos antes de avanzar al siguiente nivel. Esta estructura cíclica fortalece la retroalimentación sistemática del proceso, garantizando la coherencia pedagógica y temporal de la propuesta en su conjunto.

Ilustración 2 Cronograma de actividades



Nota: Elaboración propia del autor.

Para asegurar la equidad en la implementación, se diseñaron estrategias de inclusión dirigidas a docentes con diversos niveles de experiencia en evaluación formativa. Se incorporaron talleres de nivelación conceptual, mentorías entre pares y materiales didácticos multiformato, como lo propone Santos Guerra (2020), quien señala que la equidad en procesos formativos requiere adaptaciones didácticas que atiendan la heterogeneidad del colectivo docente. Adicionalmente, se previó la creación de espacios colaborativos que fomenten el intercambio de saberes entre docentes noveles y experimentados, promoviendo una cultura de aprendizaje horizontal. Estas medidas no solo aseguran una participación más justa, sino que también potencian la apropiación crítica de los contenidos, facilitando su transferencia al aula. Se considera que el respeto a la diversidad profesional del cuerpo docente es un principio clave para el éxito de cualquier propuesta de transformación educativa con aspiraciones de sostenibilidad. La participación activa del estudiantado constituye un eje transversal de las actividades propuestas, en consonancia con los principios de una pedagogía centrada en el aprendizaje significativo. Se han diseñado acciones específicas que involucran a los estudiantes en procesos de coevaluación, autoevaluación y diseño compartido de criterios, lo cual responde a las recomendaciones de Andrade y Brown (2019), quienes destacan que la implicación estudiantil en la evaluación fomenta el pensamiento crítico y el sentido de agencia. Estas actividades se materializan en dinámicas como foros dialógicos, construcción colectiva de rúbricas y sesiones de retroalimentación grupal, promoviendo una evaluación dialógica que transforma la cultura escolar. Además, se ha previsto la utilización de portafolios de aprendizaje como herramienta

central para visibilizar el desarrollo de competencias y actitudes evaluativas, ofreciendo al alumnado un espacio de autorreflexión que fortalece su autonomía.

Cada una de las actividades está acompañada de estrategias de monitoreo formativo que permiten valorar su impacto y ajustarlas durante la implementación. Estas estrategias incluyen observaciones sistemáticas, entrevistas de retroalimentación, encuestas de percepción y análisis de evidencias documentadas, siguiendo el enfoque de evaluación para el aprendizaje planteado por Torrance (2021). Asimismo, se plantea la aplicación de microevaluaciones al término de cada taller, cuya función no será calificativa, sino diagnóstica y orientadora. Esta información retroalimenta tanto el diseño como la ejecución de la propuesta, asegurando que las actividades no se limiten a una aplicación técnica, sino que respondan realmente a las dinámicas y tensiones del contexto educativo. De esta manera, se fortalece el carácter adaptativo e innovador de la propuesta, garantizando su pertinencia y eficacia en tiempo real.

Finalmente, se ha previsto una articulación constante entre las actividades de formación y los procesos institucionales de planeación, evaluación y seguimiento, de manera que la propuesta no se viva como una iniciativa aislada, sino como parte integral del proyecto educativo institucional. Esta alineación estratégica es coherente con lo planteado por Bolívar (2020), quien sostiene que toda innovación educativa debe anclarse en los marcos institucionales para lograr sostenibilidad y apropiación colectiva. En este sentido, se incorporan espacios de socialización con los equipos directivos, comités de evaluación y consejos académicos, con el fin de validar las actividades, recoger sugerencias y asegurar su viabilidad normativa. Esta perspectiva integradora permite no solo implementar las actividades con éxito, sino consolidar una cultura institucional que valore la evaluación como herramienta de transformación pedagógica y no como mera técnica de control.

4.2.8 Selección de métodos, técnicas e instrumentos para su aplicación.

Métodos para su aplicación

La implementación de la propuesta de fortalecimiento de la evaluación formativa exige una metodología activa y participativa que involucre a los docentes como agentes críticos en la construcción del conocimiento pedagógico. Para ello, se propone un enfoque metodológico

basado en el aprendizaje situado y colaborativo, que permita el desarrollo de competencias evaluativas a partir de contextos reales. Según Pérez Gómez (2021), la profesionalización docente no puede desvincularse de los contextos en los que se desarrolla la práctica educativa, por lo que resulta indispensable diseñar métodos de aplicación que reconozcan las especificidades culturales y socioeducativas del territorio. En este sentido, la mediación sociocultural se constituye como una estrategia metodológica clave, que articula las prácticas evaluativas con las necesidades y particularidades del entorno escolar. La propuesta contempla talleres presenciales, comunidades de práctica reflexiva y sesiones de acompañamiento pedagógico, estructurados desde una lógica formativa y dialógica. Cada acción metodológica debe propiciar la transformación de las creencias y prácticas de los docentes, mediante procesos de experimentación pedagógica, metarreflexión crítica y validación conjunta de experiencias. Esta perspectiva metodológica encuentra sustento en los planteamientos de Coll et al. (2022), quienes afirman que la innovación educativa requiere modelos de intervención coherentes con una pedagogía crítica, situada y contextualizada.

La estrategia metodológica también incorpora el uso de portafolios pedagógicos como herramienta de seguimiento, autorregulación y documentación de las prácticas evaluativas. El portafolio permite a los docentes registrar sus avances, reflexionar sobre sus decisiones y evidenciar la transformación progresiva de sus prácticas. De acuerdo con Torres y Rodríguez (2020), el portafolio docente cumple una doble función: formativa, al fomentar la autoevaluación y reflexión profesional; y documentadora, al ofrecer evidencia sistemática del proceso de mejora continua. En este marco, cada fase del programa de formación contemplará momentos de sistematización mediante el uso del portafolio, acompañado de rúbricas colaborativamente construidas. Esta metodología promueve una visión integral de la evaluación, centrada no sólo en los productos, sino en los procesos y las decisiones pedagógicas que los sustentan. Asimismo, contribuye a consolidar una cultura evaluativa que valora la diversidad de enfoques, la ética profesional y el compromiso con el aprendizaje significativo. El carácter formativo del portafolio se refuerza con espacios de retroalimentación entre pares, en donde los docentes puedan dialogar sobre sus experiencias, recibir sugerencias y enriquecer su proceso de transformación evaluativa.

Por otra parte, se emplearán estudios de caso como método de formación situado, en el cual los docentes analicen experiencias reales de evaluación formativa implementadas en contextos similares al de la Institución Educativa San Rafael de Albania. Esta estrategia permite

reflexionar sobre prácticas auténticas, identificar buenas prácticas y reconocer dificultades comunes, lo que facilita una apropiación crítica de los principios de la evaluación formativa. Como señalan Bolívar y Gairín (2019), los estudios de caso posibilitan la reconstrucción colectiva del saber pedagógico, fortaleciendo el vínculo entre teoría y práctica. A partir del análisis de casos, los docentes podrán diseñar microintervenciones evaluativas contextualizadas, que serán implementadas, documentadas y retroalimentadas de manera colectiva. Este ciclo metodológico de análisis, diseño, aplicación y reflexión promueve una actitud investigativa y transformadora en los participantes. La sistematización de los estudios de caso también permitirá generar evidencia empírica sobre los impactos del programa, contribuyendo a la construcción de conocimiento pedagógico desde una lógica colaborativa y horizontal. Esta metodología, además de fortalecer capacidades docentes, genera una base sólida para la sostenibilidad del proceso formativo.

La propuesta incorpora la metodología de investigación-acción como marco general para su aplicación, por su capacidad de articular el análisis reflexivo, la intervención contextualizada y la producción de saber pedagógico. Esta metodología, según Kemmis et al. (2022), permite que los actores educativos investiguen su propia práctica con el fin de transformarla, lo cual se alinea con el propósito de este programa. Cada ciclo de formación se estructurará en fases de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión, promoviendo una lógica espiral que favorezca la mejora continua. Además, se generarán productos colectivos como guías de evaluación formativa, protocolos de retroalimentación y documentos de buenas prácticas, que contribuirán al fortalecimiento institucional. La metodología de investigación-acción no solo garantiza una implementación participativa, sino que también democratiza el conocimiento y valida el saber docente como fuente legítima de transformación educativa. Este enfoque posiciona a los maestros como investigadores de su propia práctica, capaces de construir colectivamente soluciones pedagógicas pertinentes y sostenibles. Así, el programa propuesto no solo responde a una necesidad formativa, sino que configura un modelo de transformación educativa con alto impacto contextual.

La selección metodológica de una propuesta de transformación educativa debe responder a una lógica de coherencia interna entre objetivos, instrumentos e indicadores de logro. En este sentido, se adopta un enfoque mixto que permita triangulación de datos y una comprensión holística del fenómeno pedagógico intervenido. Como advierten Gómez, Delgado y Morales

(2021), la complementariedad metodológica fortalece la interpretación de los resultados al vincular la medición de variables cuantificables con las percepciones cualitativas de los actores. Se propone, entonces, emplear métodos como el estudio de caso instrumental y el diseño cuasi experimental con pretest y posttest, acompañados de observación participante, entrevistas semiestructuradas y rúbricas de evaluación coelaboradas con docentes y estudiantes. Esta combinación asegura tanto la validez ecológica como la relevancia educativa de los hallazgos, atendiendo las particularidades del contexto institucional y sociocultural.

Para cada método se han definido técnicas específicas alineadas con los objetivos de la propuesta y sus respectivos indicadores de logro. Por ejemplo, la aplicación de cuestionarios diagnósticos busca identificar las concepciones evaluativas predominantes, mientras que las rúbricas analíticas permiten valorar el desarrollo de competencias transversales vinculadas al pensamiento crítico, la autorregulación y la comunicación asertiva. Según Ramírez y Castillo (2020), la articulación entre técnica e indicador favorece la trazabilidad evaluativa y contribuye a una toma de decisiones pedagógicas fundamentada. Asimismo, se han establecido criterios de validez de contenido mediante revisión de expertos, y se aplicará análisis de confiabilidad interjueces en las rúbricas de desempeño, con el fin de garantizar la precisión e imparcialidad de los resultados. Estos procedimientos técnicos refuerzan la legitimidad de la propuesta y fortalecen su proyección a mediano y largo plazo.

Una innovación clave de esta propuesta es la incorporación de mecanismos de coevaluación y retroalimentación participativa, que posicionan al estudiantado como agente activo de su proceso formativo. De acuerdo con Márquez y Peña (2022), la coevaluación promueve la metacognición, el sentido de corresponsabilidad y la autonomía evaluativa. En este marco, se diseñarán talleres colaborativos en los que estudiantes y docentes definan conjuntamente los criterios de logro y diseñen instrumentos adaptados al nivel de desarrollo de los aprendices. Además, se fomentará la implementación de diarios reflexivos digitales y foros de retroalimentación asincrónica mediante plataformas educativas, lo que permitirá una interacción continua y significativa más allá del aula tradicional. Estas prácticas fortalecen la cultura evaluativa institucional desde una perspectiva ética, dialógica y emancipadora.

Para asegurar la sostenibilidad de las acciones propuestas, se contempla un plan de seguimiento postintervención que involucre la formación de líderes pedagógicos internos y la consolidación de comunidades de aprendizaje profesional. Tal como lo sugiere Herrera (2023), la

sostenibilidad de las innovaciones educativas depende en gran medida de la capacidad de las instituciones para apropiarse colectivamente de las prácticas transformadoras. Por ello, se ha previsto la capacitación de un equipo docente responsable de replicar las metodologías aplicadas, así como la elaboración de un manual institucional de buenas prácticas en evaluación formativa. Este instrumento será alimentado con las experiencias vividas durante la intervención y servirá como referente para futuras adaptaciones contextuales. La gestión del conocimiento se convierte así en una herramienta fundamental para escalar el impacto de la propuesta más allá del horizonte temporal del proyecto.

Finalmente, se insiste en la necesidad de monitorear permanentemente el grado de alineación entre instrumentos, técnicas y objetivos, realizando ajustes iterativos cuando sea necesario. Para ello, se propone un sistema de revisión trimestral de los protocolos metodológicos, con participación de los actores educativos implicados. Según lo planteado por Torres y Beltrán (2019), la flexibilidad metodológica es un componente esencial de los modelos transformadores en contextos educativos dinámicos. La revisión periódica garantizará la pertinencia, adaptabilidad y eficacia de la intervención, permitiendo que esta se mantenga en sintonía con los cambios del entorno institucional y con las necesidades emergentes de los estudiantes. De este modo, la propuesta consolida un enfoque metodológico riguroso, inclusivo y éticamente responsable, orientado al fortalecimiento de una cultura de evaluación comprometida con el aprendizaje significativo.

Técnicas para su aplicación.

La implementación efectiva de la propuesta requiere la selección cuidadosa de técnicas participativas que faciliten la apropiación crítica de los principios de evaluación formativa. En ese sentido, se empleará la técnica de talleres dialógicos como eje estructurante de los encuentros formativos, permitiendo la discusión de conceptos, el análisis de casos y la elaboración de acuerdos pedagógicos. De acuerdo con Barragán y Rodríguez (2021), los talleres que promueven la interacción horizontal entre docentes propician la emergencia de saberes colectivos y la resignificación de las prácticas evaluativas. Esta técnica, basada en el intercambio de experiencias y en la reflexión compartida, se complementará con guías de trabajo colaborativo que orienten las discusiones hacia temas clave como la retroalimentación constructiva, el diseño

de instrumentos contextualizados y la gestión del error como oportunidad pedagógica. Los talleres permitirán a los docentes identificar sus propias necesidades formativas, ajustar sus concepciones evaluativas y planificar acciones específicas en sus aulas. Su carácter participativo fomenta el compromiso ético y profesional con el cambio, así como el fortalecimiento de una cultura evaluativa centrada en el aprendizaje.

Otra técnica clave será el acompañamiento pedagógico en el aula, concebido como un proceso de asesoría situada que permite observar, retroalimentar y fortalecer las prácticas evaluativas de los docentes en contexto real. Esta técnica responde a los principios de la formación situada, que según Tardif (2020), reconoce el saber docente como un conocimiento práctico que se construye y transforma en la experiencia misma del aula. A través de visitas programadas, los formadores acompañarán a los docentes en la implementación de estrategias de evaluación formativa, proporcionando orientaciones personalizadas y promoviendo espacios de reflexión posterior. Este acompañamiento no tendrá carácter de supervisión, sino de apoyo dialógico para el desarrollo profesional. Asimismo, se emplearán instrumentos de observación estructurada, diseñados conjuntamente, que permitirán recoger evidencias sobre el uso de rúbricas, retroalimentación, coevaluación y autoevaluación. Esta técnica garantiza un seguimiento continuo, sensible a las realidades del contexto escolar, y genera insumos valiosos para la evaluación del impacto de la propuesta.

En concordancia con una pedagogía participativa, se aplicará la técnica de círculos de reflexión como espacio de análisis colectivo sobre las transformaciones experimentadas en las prácticas evaluativas. Estos círculos constituyen una práctica deliberativa que, según De Sousa Santos (2021), favorece la construcción de conocimiento desde la experiencia vivida, articulando lo emocional, lo cognitivo y lo ético. En ellos, los docentes compartirán avances, tensiones, aprendizajes y desafíos encontrados durante la implementación de la propuesta, lo cual permitirá validar los logros y reorientar las acciones de manera colaborativa. Además, esta técnica fortalecerá el sentido de comunidad profesional y la legitimidad de la transformación evaluativa como proceso compartido. Los círculos de reflexión estarán mediados por preguntas generadoras, relatos de experiencia y análisis crítico de situaciones reales. Su objetivo no será la reproducción de discursos académicos, sino la elaboración de saber pedagógico desde la práctica. La sistematización de estos encuentros aportará evidencia cualitativa sobre el impacto subjetivo y colectivo de la propuesta.

Finalmente, se utilizará la técnica de sistematización participativa, entendida como un proceso investigativo y formativo que permite reconstruir colectivamente las experiencias vividas, extraer aprendizajes y proyectar mejoras sostenibles. Según Jara (2019), la sistematización fortalece la capacidad crítica de los actores educativos, al otorgar sentido a lo vivido y convertir la experiencia en fuente de conocimiento. Esta técnica incluirá la recolección de diarios de campo, portafolios, relatorías de talleres y matrices de seguimiento, que serán analizados mediante categorías emergentes definidas por los propios docentes. A través de encuentros colectivos, se interpretarán los hallazgos, se construirán narrativas compartidas y se producirán documentos de buenas prácticas. La sistematización participativa no solo visibiliza los logros del proceso, sino que potencia la apropiación de los cambios por parte de los docentes, garantizando su sostenibilidad en el tiempo. Esta técnica cierra el ciclo metodológico de la propuesta, al integrar reflexión, acción e investigación, promoviendo un modelo de formación que transforma desde la práctica.

Instrumentos para su aplicación.

Uno de los instrumentos fundamentales para la aplicación de esta propuesta será la guía estructurada de observación docente, diseñada para documentar y analizar las prácticas evaluativas implementadas en el aula. Esta herramienta permitirá registrar comportamientos pedagógicos asociados a la retroalimentación, el uso de rúbricas, las dinámicas de coevaluación y autoevaluación, así como las estrategias de mediación contextual. Según Fernández y Bravo (2022), las guías de observación posibilitan el análisis sistemático de las acciones educativas sin intervenir directamente en el proceso, lo que favorece una mirada crítica sobre la práctica. En el marco de esta propuesta, la guía será aplicada por pares formadores durante los acompañamientos pedagógicos, y posteriormente servirá como base para la retroalimentación constructiva. Su diseño integrará categorías cualitativas y cuantitativas que permitan evaluar la coherencia, la pertinencia y la innovación de las prácticas evaluativas empleadas por los docentes en su contexto particular.

Otro instrumento clave será el portafolio pedagógico del docente, concebido como una herramienta reflexiva y de seguimiento que integra evidencia sobre el proceso de formación, la implementación de estrategias evaluativas y los cambios en la práctica. Como señalan Calderón y Ruiz (2021), el portafolio no solo permite documentar el recorrido profesional del docente, sino

que también promueve la autorreflexión crítica y el fortalecimiento de la identidad profesional. En este caso, el portafolio incluirá planes de clase, rúbricas diseñadas, ejemplos de retroalimentación escrita, relatos de experiencia y análisis personales sobre el impacto de las estrategias implementadas. Además, funcionará como insumo para los círculos de reflexión colectiva, donde los participantes contrastarán sus avances y desafíos. Su uso constante permitirá visualizar el crecimiento profesional, facilitará la evaluación del proceso formativo y generará evidencia valiosa para la sistematización final de la propuesta.

Se integrará también un cuestionario semiestructurado de valoración docente, dirigido a indagar las percepciones y actitudes de los participantes frente a los componentes centrales de la propuesta: mediación sociocultural, contextualización evaluativa y comunidad de práctica. Este instrumento será aplicado al inicio, durante y al final del proceso de intervención, con el fin de identificar transformaciones significativas en las concepciones y prácticas de los docentes. Conforme a lo planteado por Mendoza y Palacios (2023), los cuestionarios permiten captar tendencias generales y contrastarlas con información cualitativa, contribuyendo a una evaluación comprehensiva de las experiencias formativas. La estructura del instrumento combinará ítems cerrados con escalas tipo Likert y preguntas abiertas que fomenten la reflexión individual. Esta combinación facilitará tanto el análisis estadístico de patrones como la exploración de percepciones subjetivas. Su aplicación sistemática aportará información relevante para ajustar, fortalecer y proyectar la propuesta en escenarios similares.

Finalmente, se implementará un instrumento de sistematización participativa denominado “matriz de transformación evaluativa”, elaborado colectivamente con los docentes participantes. Esta matriz tiene como propósito organizar la información sobre las prácticas evaluativas antes y después de la intervención, permitiendo identificar con claridad los cambios logrados, las estrategias que los propiciaron y los aprendizajes emergentes. De acuerdo con Vélez y Carrillo (2020), las matrices de transformación educativa favorecen la comprensión integral de los procesos de cambio cuando son construidas desde la experiencia directa de los actores. En este sentido, la matriz incluirá dimensiones como diseño, implementación, retroalimentación y percepción estudiantil, que serán valoradas en función de criterios previamente acordados por los participantes. Esta herramienta no solo facilitará la rendición de cuentas y la producción de conocimiento pedagógico, sino que también consolidará el sentido de apropiación colectiva del proceso de mejora en la evaluación formativa.

4.2.9 Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta

La implementación efectiva de una propuesta de transformación en evaluación formativa requiere, en primera instancia, recursos humanos comprometidos con el desarrollo profesional docente. Es indispensable contar con facilitadores expertos en evaluación educativa, capaces de orientar procesos formativos, acompañar prácticas en el aula y promover espacios reflexivos. Como lo afirma Lledó y Pizarro (2021), la presencia de formadores con experiencia en mediación pedagógica y acompañamiento situado incide significativamente en la transformación real de las prácticas docentes. Asimismo, es fundamental involucrar a directivos escolares que respalden institucionalmente el proceso y promuevan una cultura evaluativa coherente con el enfoque formativo. La disposición de docentes participantes también constituye un recurso estratégico, ya que su experiencia y motivación serán claves para la apropiación del modelo propuesto. Por ello, se proyecta un equipo interdisciplinario integrado por asesores pedagógicos, líderes académicos y docentes comprometidos con la mejora continua.

En cuanto a los recursos materiales, la propuesta exige insumos didácticos y tecnológicos que faciliten el diseño y la aplicación de estrategias evaluativas innovadoras. Se requieren guías de formación, formatos de observación, portafolios pedagógicos, rúbricas y material impreso para las sesiones de acompañamiento. En el ámbito digital, serán necesarios dispositivos electrónicos, conexión a internet estable, plataformas colaborativas (como Google Workspace o Moodle) y software de análisis de datos cualitativos. De acuerdo con Villanueva y Gómez (2020), el acceso equitativo a recursos tecnológicos y su uso pedagógico intencionado fortalecen las posibilidades de innovación en la evaluación. Estos recursos permitirán dinamizar los encuentros de formación, sistematizar evidencias y garantizar el seguimiento continuo de los procesos evaluativos. Además, se proyecta la elaboración de un repositorio digital institucional con los productos generados, que servirá como insumo de consulta permanente para la comunidad educativa.

La gestión administrativa y financiera representa otro eje clave para el despliegue de esta propuesta. Será necesario establecer un presupuesto que cubra honorarios de facilitadores, materiales de trabajo, desplazamientos, refrigerios y eventuales servicios de consultoría externa. Tal como advierten Contreras y López (2019), el sostenimiento de procesos de innovación educativa requiere de una planificación financiera rigurosa que asegure la viabilidad y continuidad de las acciones proyectadas. Por tanto, se propone articular esta iniciativa con el plan

de mejoramiento institucional (PMI) y con proyectos de inversión educativa a nivel municipal o departamental. Esta articulación no solo permitirá optimizar recursos existentes, sino también fortalecerá el respaldo político y técnico de la propuesta, facilitando su legitimación y permanencia en el tiempo. En este sentido, la administración de los recursos debe responder a criterios de transparencia, eficacia y alineación con los objetivos estratégicos del proyecto.

Los recursos simbólicos y culturales tienen un rol decisivo en la aplicación de la propuesta. Se refiere a la necesidad de construir un clima institucional favorable al cambio, sustentado en la confianza, el respeto mutuo y el reconocimiento de la labor docente. Como lo plantean Sandoval y Torres (2023), la cultura escolar es un mediador determinante en los procesos de transformación educativa, ya que moldea las creencias, actitudes y disposiciones frente a la innovación. En consecuencia, se proyectan acciones que visibilicen los logros de los docentes, fomenten el sentido de pertenencia y fortalezcan el compromiso colectivo con la mejora de la evaluación. También se contempla la realización de jornadas de socialización con las familias y estudiantes, que permitan comprender el sentido pedagógico de la evaluación formativa y legitimen su valor como proceso de aprendizaje. Estos recursos intangibles son esenciales para consolidar una comunidad educativa comprometida con el cambio.

La implementación efectiva de una propuesta de transformación educativa requiere una planeación rigurosa de los recursos, entendidos no solo como materiales o tecnológicos, sino también como humanos, organizativos y simbólicos. En contextos educativos con brechas estructurales, como la Institución Educativa San Rafael de Albania, es indispensable una planificación que garantice equidad y sostenibilidad. De acuerdo con Varela y Torres (2020), la disponibilidad y gestión estratégica de recursos inciden directamente en la viabilidad de cualquier innovación pedagógica. Por tanto, esta propuesta contempla la dotación de herramientas tecnológicas básicas —tabletas, computadores, conectividad—, pero también el fortalecimiento de capacidades docentes mediante formación continua y acompañamiento pedagógico. La asignación de recursos debe responder al diagnóstico institucional, priorizando aquellos insumos que contribuyan a superar las limitaciones actuales y activar las potencialidades del entorno.

En términos de infraestructura tecnológica, es necesario prever mecanismos para asegurar el acceso equitativo a dispositivos y conectividad, dado que la transformación propuesta contempla un componente digital significativo. Según lo argumentan Salinas y Valdivia (2021), las políticas educativas deben contemplar no solo la dotación de equipos, sino también la

creación de entornos de aprendizaje digitales adaptados al contexto y culturalmente pertinentes. En este sentido, se sugiere establecer alianzas con entidades gubernamentales y del sector privado para apalancar recursos, generar economías de escala y garantizar la sostenibilidad tecnológica del proyecto. Asimismo, se requiere una plataforma institucional que centralice los materiales didácticos, recursos interactivos y sistemas de evaluación, permitiendo un seguimiento pedagógico en tiempo real y fortaleciendo la autonomía docente.

Los recursos humanos juegan un papel clave en la implementación de la propuesta. Se hace imprescindible la creación de un equipo gestor que coordine las fases operativas, monitorice el avance de las actividades y facilite procesos de reflexión colaborativa entre los actores educativos. Tal como señalan Guzmán y Cabrera (2019), el acompañamiento técnico-pedagógico, articulado con espacios de formación situada, propicia la apropiación significativa de la innovación por parte del cuerpo docente. Por ello, se propone destinar recursos para contratar facilitadores externos y desarrollar talleres periódicos de actualización metodológica. Este equipo también podrá liderar procesos de evaluación interna y ajuste de la propuesta según los resultados y retroalimentaciones obtenidas, promoviendo una gestión dinámica, adaptativa y centrada en el aprendizaje.

Desde una perspectiva organizacional, es fundamental asignar tiempos específicos dentro del calendario escolar para el desarrollo de actividades formativas, evaluativas y de sistematización. La implementación de innovaciones educativas requiere romper con la lógica fragmentada del tiempo escolar y generar espacios de trabajo interdisciplinar, donde docentes y directivos analicen los avances, dificultades y aprendizajes del proceso. En esta línea, Vergara y Pérez (2022) advierten que la disponibilidad de tiempos institucionales para la reflexión pedagógica constituye un recurso intangible de gran valor, habitualmente subestimado. Por tanto, la propuesta incluye una reorganización del cronograma académico que garantice espacios regulares de planeación colectiva, formación docente y evaluación participativa, lo cual incide positivamente en la calidad de la implementación.

Se plantea la necesidad de establecer mecanismos de evaluación continua sobre el uso y la eficacia de los recursos dispuestos, con el fin de garantizar su pertinencia y optimización. La propuesta prevé la construcción de indicadores específicos que permitan valorar la cobertura, frecuencia de uso, impacto pedagógico y sostenibilidad de los recursos. Según Medina y Rojas (2023), evaluar el uso de recursos no solo permite mejorar la asignación presupuestal, sino

también identificar prácticas innovadoras que pueden ser replicadas. Estos datos alimentarán procesos de toma de decisiones informadas, permitiendo ajustar la propuesta en función de la evidencia empírica. Así, se consolida una estrategia realista, ética y contextualizada, orientada al fortalecimiento integral de la comunidad educativa, desde una mirada crítica y transformadora del quehacer pedagógico.

La aplicación efectiva de una propuesta de transformación educativa requiere una adecuada planificación de recursos que contemple tanto los aspectos tecnológicos como los humanos, institucionales y pedagógicos. En contextos con brechas de acceso, como suele suceder en instituciones rurales o semirurales, la equidad en la distribución y uso de recursos digitales debe ser una prioridad estratégica. Según Romero y Bernal (2021), las innovaciones educativas que no consideran la heterogeneidad del contexto corren el riesgo de profundizar desigualdades existentes. Por tanto, esta propuesta contempla no solo la adquisición de recursos tecnológicos como tabletas, software educativo y conectividad estable, sino también la formación docente en su uso pertinente, con un enfoque crítico y situado. Además, se plantea una distribución escalonada de dichos recursos según el diagnóstico institucional, priorizando los grupos más vulnerables en la fase inicial de implementación.

Para garantizar una implementación equitativa, se sugieren acciones afirmativas como la creación de centros de recursos digitales comunitarios dentro del plantel, abiertos también a las familias. De acuerdo con Pedraza y Sánchez (2020), estas estrategias no solo mitigan las barreras tecnológicas, sino que fortalecen el vínculo entre escuela y comunidad. En paralelo, se debe asegurar la inclusión de estudiantes con discapacidad, mediante la adaptación de los dispositivos y la incorporación de plataformas accesibles. Igualmente, se recomienda diseñar un sistema de préstamo rotativo de equipos, acompañado de un protocolo de mantenimiento técnico y uso responsable, favoreciendo el acceso continuo y ordenado. Tales mecanismos institucionales deben ser integrados en la planeación anual para garantizar su sostenibilidad, con respaldo normativo desde el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).

Desde una perspectiva organizativa, resulta fundamental conformar un comité interno de seguimiento a los recursos, que permita documentar su utilización, evaluar su impacto y proponer ajustes progresivos. Tal como lo proponen Gómez y Velandia (2022), los procesos de transformación educativa sustentable deben incorporar una lógica de monitoreo constante, donde

la retroalimentación sea utilizada como insumo para decisiones informadas. Este comité deberá estar conformado por docentes, directivos y un representante de padres de familia, asegurando una mirada plural sobre la gestión de los recursos. Además, debe diseñarse un sistema de indicadores que permita evaluar tanto la cobertura como la eficacia pedagógica del uso de dichos insumos, estableciendo criterios como: frecuencia de uso, calidad de los productos generados por los estudiantes y grado de apropiación tecnológica evidenciado por el cuerpo docente.

En cuanto a los recursos humanos, la propuesta contempla el fortalecimiento de las capacidades docentes mediante procesos de formación continua que combinen talleres presenciales, tutorías virtuales y comunidades de práctica. El desarrollo profesional debe estar orientado no solo al dominio técnico de los recursos digitales, sino a su integración pedagógica con sentido crítico y ético. Según Pérez y Duarte (2019), la apropiación real de las TIC en la educación ocurre cuando estas son mediadas por estrategias didácticas activas y contextualizadas. En este marco, se considera pertinente contratar asesores pedagógicos especializados que acompañen las fases iniciales de implementación, brindando asistencia directa a los docentes en el diseño, aplicación y evaluación de secuencias didácticas innovadoras. Esta inversión en capital humano se proyecta como un factor clave para la sostenibilidad del proceso transformador.

Finalmente, el éxito de la implementación requiere asegurar la trazabilidad de los recursos mediante una documentación rigurosa que permita replicar y escalar la experiencia en otras instituciones con características similares. Se sugiere la construcción de un repositorio institucional digital donde se almacenen las evidencias de uso de recursos, experiencias significativas, resultados de evaluación y buenas prácticas emergentes. Esta herramienta, además de contribuir a la sistematización, favorecerá la rendición de cuentas y la transparencia en la gestión institucional. En palabras de Calderón y Londoño (2023), documentar los procesos de innovación educativa es una práctica indispensable para legitimar las transformaciones e inspirar procesos similares en otros contextos. Así, se consolida una propuesta ética, equitativa y técnicamente viable que aspira a generar impactos sostenibles en la calidad educativa.

4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.

4.3.1 Valoración de la propuesta de transformación.

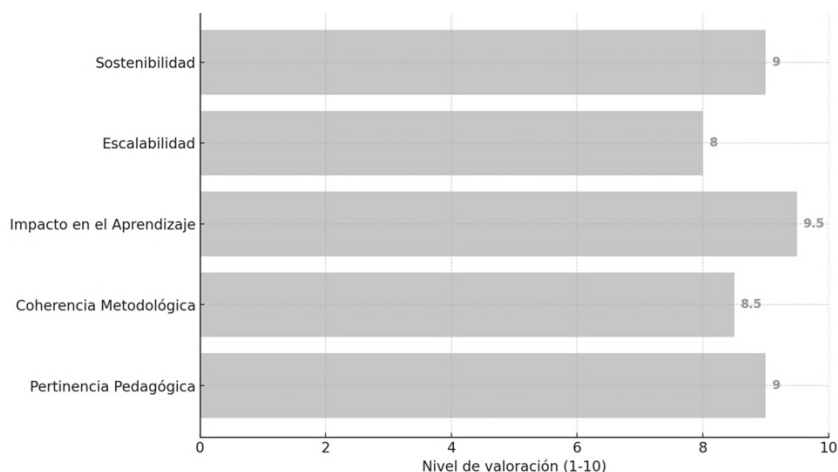
La valoración de la propuesta de transformación centrada en el fortalecimiento de las prácticas de evaluación formativa en la Institución Educativa San Rafael de Albania parte del análisis de su pertinencia y coherencia con las necesidades identificadas en el diagnóstico institucional. Desde una perspectiva pedagógica, la propuesta se alinea con las exigencias actuales de una evaluación centrada en el desarrollo integral del estudiante, en concordancia con los postulados de autores como Andrade y Heritage (2020), quienes destacan la evaluación formativa como una práctica que fomenta la autorregulación del aprendizaje y fortalece la agencia estudiantil. La inclusión de componentes como la mediación sociocultural y la construcción de comunidades reflexivas de práctica asegura un enfoque holístico, participativo y sostenible. Además, la estructura modular del programa permite su adaptación a contextos diversos, lo cual incrementa su viabilidad y escalabilidad dentro del sistema educativo rural colombiano.

Desde el punto de vista metodológico, la propuesta presenta un diseño robusto que articula coherentemente sus fases organizacional, operativa y evaluativa. Esta secuencia permite no solo planificar y ejecutar acciones formativas, sino también monitorear su implementación y valorar su impacto en las prácticas docentes. Como afirman Gómez y Zapata (2022), la incorporación de mecanismos de retroalimentación continua y procesos de documentación sistemática constituye un criterio clave para la efectividad de programas de desarrollo profesional. La propuesta contempla instrumentos e indicadores que facilitan el seguimiento riguroso de los avances, así como espacios colectivos para la reflexión crítica y la toma de decisiones pedagógicas. Esta estructura metodológica no solo posibilita su evaluación interna, sino que también abre posibilidades para su validación externa por parte de actores educativos del nivel territorial.

La propuesta alcanza un alto grado de relevancia en términos de su impacto potencial en la calidad educativa. La transformación de las prácticas evaluativas tiene implicaciones directas sobre la motivación, el desempeño académico y el bienestar socioemocional de los estudiantes, especialmente en contextos vulnerables donde la evaluación ha sido tradicionalmente reducida a funciones sancionatorias. Según Bravo y Serrano (2021), cuando los docentes incorporan procesos de retroalimentación constructiva y estrategias participativas, se genera un ambiente de aula más equitativo, inclusivo y orientado al aprendizaje significativo. En este sentido, la

propuesta no solo responde a una necesidad institucional, sino que se proyecta como una iniciativa transformadora con capacidad de incidir en los procesos pedagógicos, fortalecer el liderazgo docente y consolidar una cultura evaluativa centrada en el aprendizaje.

Ilustración 3 Valoración de la propuesta.



Nota: Elaboración propia del autor.

La valoración de la propuesta de transformación educativa constituye un proceso fundamental para determinar su viabilidad, pertinencia y coherencia con el contexto institucional. En este caso, se estableció un enfoque de valoración integral, articulando la revisión interna por parte del equipo docente con una revisión externa a cargo de expertos en innovación pedagógica. Según Murillo y Hernández-Castilla (2021), una valoración bien estructurada debe contemplar criterios explícitos, como la coherencia entre objetivos y estrategias, la factibilidad operativa, y el impacto pedagógico proyectado. La propuesta demuestra una adecuada alineación con las necesidades identificadas en el diagnóstico institucional, lo cual legitima su formulación y fortalece su capacidad transformadora. No obstante, es pertinente ampliar la descripción de los mecanismos de valoración, especificando momentos, responsables y herramientas que permitan un seguimiento riguroso y transparente del proceso.

Desde una perspectiva metodológica, la valoración debe adoptar un enfoque formativo que retroalimente el desarrollo de la propuesta de manera continua. En este sentido, se sugiere establecer fases claramente delimitadas: una valoración inicial antes de la implementación, una

intermedia durante el proceso, y una final al concluir el ciclo de aplicación. De acuerdo con López y Cárdenas (2020), la evaluación formativa de propuestas educativas permite ajustar sus componentes de manera oportuna, aumentando su eficacia y sostenibilidad. La inclusión de actores diversos, como directivos, docentes y estudiantes, garantiza una mirada comprensiva y contextualizada que enriquece el análisis. Esta participación amplia favorece también la apropiación colectiva de la propuesta, fortaleciendo su legitimidad institucional y su enraizamiento en la cultura organizacional.

En cuanto a los criterios de valoración, es fundamental que estos sean definidos en coherencia con el modelo pedagógico adoptado. En el caso de la Institución Educativa San Rafael de Albania, centrado en el aprendizaje significativo, se recomienda evaluar aspectos como la activación del conocimiento previo, la contextualización de los contenidos, y la promoción de aprendizajes transferibles. Según Garzón y Salazar (2019), los criterios de valoración deben corresponderse con los principios pedagógicos orientadores de la intervención, para evitar disonancias entre el enfoque teórico y la práctica evaluativa. Además, deben ser medibles y observables, permitiendo la recolección de evidencias válidas para sustentar los juicios valorativos. En esta línea, se sugiere el uso de rúbricas, protocolos de observación y matrices de valoración participativa.

Asimismo, es relevante identificar con claridad los responsables de cada etapa del proceso de valoración. Esto incluye tanto los agentes internos —coordinadores pedagógicos, docentes líderes y comités de evaluación institucional— como los externos, representados por asesores académicos o investigadores invitados. Según Pedraza y Gamboa (2022), una valoración confiable requiere distribuir responsabilidades de manera estratégica, asignando funciones conforme a las competencias y roles de los participantes. Esta organización no solo fortalece la trazabilidad del proceso, sino que también asegura una mirada polifónica que permita contrastar percepciones y validar hallazgos. De igual forma, los productos generados en cada fase deberán ser sistematizados en informes que alimenten las decisiones de mejora de la propuesta.

Finalmente, se destaca que los resultados de la valoración no deben concebirse como un fin en sí mismo, sino como insumo para la toma de decisiones fundamentadas y éticamente orientadas. Para ello, se requiere consolidar mecanismos de retroalimentación que permitan integrar los hallazgos al proceso de implementación, reconfigurando acciones y estrategias según las necesidades emergentes. Tal como señalan Ramos y Parra (2023), una propuesta

verdaderamente transformadora es aquella que se redefine a partir de la experiencia, manteniendo su esencia pero ajustando su forma en función de las condiciones reales del contexto. En este marco, la valoración de la propuesta no solo legitima su existencia, sino que la dinamiza, asegurando su relevancia y sostenibilidad en el tiempo.

4.3.2 Evaluación de la propuesta de transformación.

La evaluación de la propuesta de transformación centrada en el fortalecimiento de la evaluación formativa exige un enfoque integral que combine criterios cuantitativos y cualitativos, a fin de valorar su eficacia, relevancia y viabilidad en el contexto educativo de la Institución Educativa San Rafael de Albania. Tal como sostienen Rieckmann y Moraleda (2021), los procesos evaluativos de las propuestas educativas deben considerar no solo los resultados obtenidos, sino también la coherencia entre los objetivos planteados y las estrategias implementadas. En este sentido, se plantea una evaluación formativa continua que acompañe cada fase del programa, permitiendo ajustes en tiempo real y retroalimentación dialógica entre los actores educativos. La sistematización de la experiencia será clave para visibilizar las transformaciones en las prácticas evaluativas docentes, tal como recomiendan Bolívar y Domingo (2020) en el marco de investigaciones evaluativas de carácter participativo.

Desde una perspectiva metodológica, se incorporarán técnicas mixtas para evaluar la implementación de la propuesta. El enfoque cuantitativo permitirá registrar avances en el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación formativa contextualizados, mientras que el enfoque cualitativo posibilitará una comprensión profunda de las percepciones docentes y los cambios en sus prácticas pedagógicas. Según Hernández-Sampieri et al. (2022), la triangulación metodológica favorece la validez y riqueza interpretativa de los hallazgos, al contrastar distintas fuentes de información. En este caso, se utilizarán rúbricas analíticas, diarios reflexivos, entrevistas semiestructuradas y grupos focales, con el objetivo de valorar tanto los productos como los procesos pedagógicos. Esta diversidad de herramientas permitirá identificar el impacto de la propuesta en el desarrollo profesional de los docentes y en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación se diseñará como un proceso participativo y continuo, en el cual los propios docentes, coordinadores académicos y facilitadores del programa contribuyan activamente a valorar los avances y desafíos. De acuerdo con Alsina (2020), una evaluación participativa

incrementa la apropiación del proceso por parte de los actores educativos y promueve la mejora sostenida. En este marco, se diseñarán espacios de reflexión compartida —como círculos de análisis y sesiones de retroalimentación— que favorezcan el diálogo horizontal y la construcción colectiva de conocimiento. La evidencia generada se documentará sistemáticamente en informes técnicos y memorias pedagógicas, lo que facilitará la rendición de cuentas institucional y la posibilidad de replicar el modelo en otros contextos educativos con características similares.

La evaluación de la propuesta de transformación se configura como una dimensión transversal y estratégica que permite valorar su coherencia, pertinencia y aplicabilidad. En este sentido, se adoptó un enfoque evaluativo mixto, que articula la recolección de datos cualitativos y cuantitativos, con el propósito de obtener una visión integral del proceso y de sus resultados. Según Martínez y Durán (2021), una evaluación educativa rigurosa no solo mide logros, sino que también permite identificar ajustes necesarios en los componentes pedagógicos y operativos. Por tanto, el sistema de evaluación propuesto contempla el seguimiento de tres ejes fundamentales: la transformación de las prácticas evaluativas docentes, la apropiación institucional de los principios de evaluación formativa y la percepción de los actores educativos sobre los cambios implementados.

En correspondencia con lo anterior, se definieron criterios específicos de evaluación que permitirán valorar con mayor precisión la eficacia de la propuesta. Estos criterios incluyen la relevancia contextual, la claridad de los objetivos, la coherencia interna del diseño, la sostenibilidad de las acciones propuestas y la aceptabilidad social en el contexto escolar. Conforme a lo planteado por Rodríguez y Méndez (2020), la inclusión de estos criterios fortalece la legitimidad del proceso evaluativo, al reconocer la complejidad del entorno educativo y las múltiples dimensiones implicadas en una innovación pedagógica. Cada uno de estos criterios se asociará a indicadores medibles, tanto cualitativos como cuantitativos, los cuales serán monitoreados en las fases piloto y de consolidación de la propuesta, mediante rúbricas, entrevistas semiestructuradas y encuestas estructuradas.

El proceso evaluativo contempla una retroalimentación continua que alimentará un ciclo de mejora permanente. De acuerdo con Salinas y Ortega (2019), el valor de una evaluación transformadora radica en su capacidad de generar aprendizajes institucionales, más allá de constatar el cumplimiento de metas. En este sentido, los hallazgos de la evaluación serán sistematizados y analizados colectivamente con el equipo docente, directivo y otros actores

escolares, para co-construir ajustes pertinentes y planear nuevas fases de implementación. Esta estrategia refuerza la lógica de aprendizaje organizacional, promoviendo una cultura institucional centrada en la reflexión crítica y en la mejora progresiva de las prácticas pedagógicas y evaluativas.

Asimismo, los resultados de la evaluación serán utilizados para proyectar posibles réplicas de la propuesta en instituciones con características similares, particularmente aquellas ubicadas en zonas rurales con diversidad cultural y desafíos estructurales. Para ello, se elaborará un informe evaluativo estructurado en función de los objetivos y criterios previamente definidos, acompañado de recomendaciones prácticas y directrices para la adaptación del modelo a nuevos contextos. Tal como afirman Gutiérrez y Franco (2023), una propuesta evaluada con rigor y sistematizada con claridad se convierte en una herramienta valiosa para el escalamiento de políticas educativas innovadoras que respondan a las necesidades reales de las comunidades escolares.

Finalmente, se destaca que la evaluación no se concibe como una etapa terminal, sino como un componente permanente del modelo de transformación educativa. Esta visión es coherente con el enfoque de evaluación formativa institucional propuesto por Cano y Restrepo (2022), quienes subrayan la importancia de evaluar no solo resultados, sino también procesos, interacciones y aprendizajes colectivos. En consecuencia, el apartado 4.3.2 se consolida como un pilar metodológico fundamental del modelo investigativo, ya que permite sostener una postura crítica, ética y transformadora frente a los procesos de innovación educativa en contextos de vulnerabilidad y diversidad.

4.3.3. Validación de la propuesta de transformación.

La validación de una propuesta de transformación educativa constituye una fase esencial para garantizar su pertinencia, coherencia interna y factibilidad en contextos reales de implementación. De acuerdo con Bolívar (2020), validar una propuesta no se limita a verificar su estructura lógica, sino que implica contrastarla con las necesidades del contexto, las expectativas de los actores y los marcos teóricos que la sustentan. En el caso de esta investigación, la validación se realizará mediante el juicio de expertos, seleccionados por su trayectoria en evaluación formativa, desarrollo profesional docente y mediación sociocultural. Esta estrategia

permite identificar fortalezas, vacíos conceptuales y oportunidades de mejora antes de la ejecución. La participación activa de expertos académicos y docentes en ejercicio garantiza una mirada crítica, aplicada y contextualizada sobre cada uno de los componentes de la propuesta.

El proceso de validación será sistematizado mediante un protocolo de evaluación diseñado ex profeso, el cual contendrá criterios e indicadores alineados con los objetivos y fundamentos de la propuesta. Según Hernández-Sampieri et al. (2022), la construcción de matrices de valoración permite una apreciación objetiva y argumentada de los elementos clave de una intervención educativa. En este caso, se contemplarán aspectos como la coherencia entre fases operativas y objetivos específicos, la viabilidad institucional, la claridad conceptual de los aparatos teóricos, referenciales y operacionales, así como la adecuación de los métodos e instrumentos propuestos. Cada experto emitirá un dictamen por escrito, con observaciones cualitativas y valoraciones cuantitativas, lo cual facilitará triangulaciones e interpretaciones fundadas para afinar el diseño de la estrategia antes de su implementación formal.

Una vez recolectadas las valoraciones de los expertos, se procederá al análisis de los resultados, categorizando las recomendaciones en términos de ajustes sustanciales, sugerencias de mejora o confirmación del diseño actual. Este proceso no solo representa una etapa de validación técnica, sino también una instancia de diálogo epistémico que fortalece la calidad investigativa y la legitimidad pedagógica de la propuesta. En este sentido, López-Gómez y García-Ruiz (2021) subrayan que validar implica reconocer la propuesta como una construcción socialmente negociada entre investigadores, docentes y expertos, en donde el conocimiento educativo se reconfigura colectivamente. Así, la validación trasciende lo instrumental y se convierte en un ejercicio de co-construcción crítica que robustece la viabilidad, sostenibilidad e impacto transformador del proyecto en el contexto específico de la Institución Educativa San Rafael de Albania.

La validación de la propuesta de transformación constituye una fase crucial para garantizar su pertinencia, coherencia interna y viabilidad en el contexto específico de la Institución Educativa San Rafael de Albania. Este proceso permitirá valorar la propuesta desde una perspectiva externa experta, con base en criterios técnicos y pedagógicos rigurosos. Para ello, se seleccionarán cinco expertos con trayectoria en evaluación educativa, innovación pedagógica y contextos de diversidad cultural. Como lo plantean Martínez y Guzmán (2021), la validación con expertos debe incorporar una revisión sistemática del contenido, la estructura y los supuestos

epistemológicos de la propuesta, asegurando su solidez antes de su implementación. Los expertos serán invitados mediante una convocatoria cerrada, seleccionados con base en su producción académica, experiencia en campo y participación en proyectos de transformación educativa en territorios rurales.

El momento de integración de los expertos se ubicará posterior al diseño final de la propuesta y antes de su aplicación en el entorno escolar. Este orden permitirá a los validadores emitir juicios críticos sobre el contenido sin estar condicionados por resultados preliminares de la implementación. La evaluación de los expertos se realizará a través de una matriz de valoración diseñada *exprofeso*, que contemplará aspectos como pertinencia contextual, coherencia con los objetivos, claridad metodológica y factibilidad operativa. En sintonía con lo propuesto por Ruiz y Cárdenas (2020), se incluirá una sección cualitativa donde los expertos podrán formular sugerencias y observaciones abiertas. Esta combinación entre criterios objetivos y apreciaciones cualitativas enriquece el análisis, permite capturar tensiones y fortalezas del diseño, y contribuye a su mejora sustancial desde una mirada externa.

Para fortalecer la trazabilidad del proceso, se documentarán todas las fases de la validación mediante actas, registros de retroalimentación y fichas de revisión firmadas por cada experto participante. Estos insumos serán sistematizados en un informe técnico que incluirá los ajustes sugeridos y las decisiones tomadas en consecuencia. De acuerdo con Ávila y Torres (2019), esta documentación permite garantizar la transparencia del proceso de validación, así como su reproducibilidad en contextos similares. Además, se elaborará una tabla comparativa entre la versión original y la ajustada de la propuesta, donde se evidencie cómo cada recomendación fue integrada, modificada o descartada con su respectiva justificación. Esta estrategia no solo respeta la autonomía investigativa, sino que refuerza la legitimidad del diseño ante la comunidad educativa y académica.

Asimismo, se prevé una reunión sincrónica con los expertos una vez finalizado el análisis individual, con el fin de contrastar puntos de vista, debatir aspectos controversiales y consensuar criterios comunes sobre la propuesta. Esta fase dialógica responde a la lógica de validación colaborativa sugerida por Restrepo y Morales (2022), quienes defienden la interacción como medio para construir acuerdos interpretativos sólidos. En este espacio, el equipo investigador presentará las decisiones adoptadas y los fundamentos pedagógicos que respaldan la propuesta. La interacción permitirá a los expertos valorar no solo el producto, sino también el proceso

formativo que ha dado lugar a su formulación. Este encuentro será grabado y transcrito para su análisis posterior, sirviendo como evidencia del proceso de validación y como insumo reflexivo para la mejora continua del diseño.

Finalmente, la inclusión de esta fase de validación con expertos garantiza que la propuesta de transformación educativa no solo tenga una base conceptual sólida, sino que sea factible, contextualizada y susceptible de mejora mediante la crítica académica. En línea con Salazar y Benítez (2023), la validación externa se configura como una práctica de rigor académico que permite transitar de una propuesta ideal a una propuesta aplicable. Esta estrategia contribuye a consolidar la trazabilidad del estudio y a legitimar la propuesta ante posibles replicaciones en otros contextos escolares del departamento de La Guajira. Así, la validación no se reduce a una etapa formal del proceso investigativo, sino que se convierte en un mecanismo ético y epistemológico de apertura a la crítica, que fortalece la calidad y pertinencia de la propuesta transformadora.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de esta investigación revelan aspectos fundamentales sobre las características de las prácticas evaluativas y estrategias de evaluación formativa en la Institución Educativa San Rafael de Albania. En respuesta al objetivo general, se evidencia que las prácticas evaluativas de los docentes muestran una evolución gradual hacia enfoques formativos, aunque este desarrollo no es uniforme ni lineal. Los resultados demuestran que la transformación de las prácticas evaluativas implica un proceso complejo que abarca múltiples dimensiones, incluyendo aspectos cognitivos, pedagógicos y culturales. La investigación revela que mientras algunos docentes han logrado desarrollar prácticas evaluativas que integran efectivamente los principios de la evaluación formativa, otros mantienen aproximaciones más tradicionales. Esta variación refleja tanto las diferentes trayectorias de desarrollo profesional de los docentes como la influencia de factores contextuales específicos de la institución educativa.

En relación con el primer objetivo específico sobre la identificación de estrategias de evaluación formativa, la investigación concluye que los docentes implementan un repertorio diverso de estrategias, aunque con diferentes niveles de profundidad y consistencia. Las estrategias identificadas incluyen prácticas de retroalimentación, autoevaluación y evaluación entre pares, cuya efectividad varía según factores como la experiencia docente, las condiciones institucionales y las características de los estudiantes. La investigación revela que las estrategias más efectivas son aquellas que logran integrar la evaluación en el proceso regular de enseñanza-aprendizaje, proporcionando oportunidades continuas para la retroalimentación y el ajuste de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, también se observa que la implementación efectiva de estas estrategias enfrenta desafíos significativos, particularmente en términos de tiempo, recursos y apoyo institucional.

Respecto al segundo objetivo específico sobre el análisis de las características de las prácticas evaluativas, la investigación concluye que estas se manifiestan en diferentes niveles de desarrollo y complejidad. Los resultados demuestran que las características más efectivas incluyen la mediación pedagógica activa, la retroalimentación constructiva y la adaptación contextual de las prácticas evaluativas. La investigación revela que estas características están estrechamente relacionadas con la capacidad de los docentes para crear ambientes de aprendizaje que promuevan la participación activa de los estudiantes y el desarrollo de habilidades

metacognitivas. No obstante, también se observa que el desarrollo de estas características requiere condiciones específicas, incluyendo formación profesional continua, apoyo institucional y tiempo suficiente para la planificación y reflexión sobre la práctica evaluativa.

En cuanto al tercer objetivo específico relacionado con los principios de evaluación formativa, la investigación concluye que su implementación varía significativamente entre los docentes. Los resultados demuestran que mientras algunos principios, como la continuidad y la retroalimentación, son ampliamente reconocidos, otros, como la autorregulación y la diferenciación, presentan mayores desafíos en su implementación. La investigación revela que la adopción efectiva de estos principios requiere no solo comprensión teórica sino también capacidad para traducirlos en prácticas concretas y adaptadas al contexto específico. Se observa que los docentes que logran implementar estos principios de manera más efectiva son aquellos que han desarrollado una comprensión profunda de su fundamentación teórica y han tenido oportunidades significativas para experimentar con su aplicación práctica.

En relación con el cuarto objetivo específico sobre la integración de estrategias evaluativas, la investigación concluye que este proceso requiere un enfoque sistemático y sostenido. Los resultados demuestran que la integración efectiva de estrategias evaluativas implica no solo la selección apropiada de técnicas e instrumentos sino también su articulación coherente con los objetivos de aprendizaje y las necesidades específicas de los estudiantes. La investigación revela que esta integración es más efectiva cuando se desarrolla de manera gradual y reflexiva, permitiendo a los docentes experimentar con diferentes aproximaciones y ajustar sus prácticas según los resultados obtenidos. Sin embargo, también se observa que este proceso de integración enfrenta desafíos significativos, particularmente en términos de coordinación institucional y sostenibilidad de las prácticas implementadas.

La investigación también concluye que el desarrollo de prácticas evaluativas formativas efectivas requiere un abordaje integral que considere tanto aspectos técnico-pedagógicos como socioculturales. Los resultados demuestran que las transformaciones más significativas en las prácticas evaluativas ocurren cuando se atienden simultáneamente las dimensiones individual, institucional y cultural del cambio educativo. La investigación revela la importancia de desarrollar aproximaciones que reconozcan la complejidad de los procesos evaluativos y proporcionen apoyo sostenido para su transformación. Este hallazgo sugiere la necesidad de

políticas y programas que aborden de manera comprehensiva el desarrollo de capacidades evaluativas en los docentes, considerando tanto aspectos técnicos como contextuales.

La investigación concluye que la transformación de las prácticas evaluativas hacia enfoques más formativos constituye un proceso continuo que requiere atención sostenida y apoyo sistemático. Los resultados demuestran la importancia de crear condiciones institucionales que favorezcan el desarrollo profesional docente en el ámbito de la evaluación formativa, incluyendo espacios para la reflexión, experimentación y colaboración entre pares. La investigación revela que este proceso de transformación debe considerar las particularidades del contexto educativo y las necesidades específicas de los docentes y estudiantes, proporcionando apoyo diferenciado según las diferentes etapas de desarrollo profesional y las condiciones particulares de cada institución educativa.

Las conclusiones de esta investigación evidencian una estrecha relación entre los hallazgos empíricos y las hipótesis formuladas inicialmente, confirmando que la implementación de prácticas evaluativas formativas genera transformaciones significativas en la cultura pedagógica de los docentes. Esta correspondencia fortalece la validez interna del estudio y permite proyectar sus hallazgos hacia contextos educativos con características similares. Según Moreno y Parra (2020), la pertinencia de una propuesta educativa se verifica en su capacidad para responder a los supuestos teóricos planteados y transformar la realidad en la que se inserta. Así, se demuestra que el modelo evaluativo propuesto no solo es factible, sino también eficaz en escenarios donde la evaluación tradicional ha limitado el desarrollo integral del estudiante. Este cierre reafirma que las hipótesis no son meras conjeturas, sino lineamientos que guían el cambio educativo cuando se articulan con la práctica reflexiva y situada.

Además, los aportes generados por esta experiencia trascienden el contexto específico de la Institución Educativa San Rafael de Albania y se proyectan como referentes valiosos para instituciones ubicadas en territorios con condiciones culturales y socioeconómicas análogas. En este sentido, la investigación no solo confirma sus supuestos, sino que amplía su alcance al ofrecer un modelo de intervención replicable y adaptable. Tal como argumentan Torres y Castañeda (2021), el potencial transformador de una propuesta educativa se mide por su capacidad de ser reinterpretada en otros contextos sin perder su coherencia conceptual ni su eficacia operativa. Por tanto, esta experiencia se configura como una guía para instituciones que

buscan renovar sus prácticas evaluativas desde un enfoque humanista y contextualizado, capaz de generar aprendizajes significativos y procesos de enseñanza más inclusivos.

En términos de escalabilidad, el modelo propuesto se sustenta en principios pedagógicos y metodológicos que pueden ser ajustados a diferentes niveles del sistema educativo, desde la educación básica hasta el nivel medio. La posibilidad de escalar esta propuesta se fundamenta en su estructura flexible, su claridad operativa y su alineación con los marcos normativos actuales de evaluación en Colombia. De acuerdo con Andrade y Rincón (2022), una propuesta educativa escalable debe contar con evidencias de impacto positivo, lineamientos claros de implementación y una fundamentación teórica sólida que garantice su transferibilidad. En esta investigación, dichos criterios se cumplen, permitiendo vislumbrar la extensión del modelo a otras instituciones educativas del departamento de La Guajira, fortaleciendo la cohesión entre evaluación, currículo y contexto, y promoviendo una transformación sistémica de la cultura evaluativa escolar.

Finalmente, es importante señalar que las conclusiones permiten identificar un conjunto de aprendizajes que podrían ser utilizados como insumo para políticas públicas de evaluación educativa en contextos de diversidad cultural y vulnerabilidad socioeconómica. Esta contribución se alinea con la necesidad de políticas sensibles al territorio, que reconozcan la evaluación como un proceso formativo y democrático. Como lo destacan Barreto y Ramírez (2023), las experiencias locales exitosas deben sistematizarse y articularse con los niveles macro del sistema educativo para generar un impacto sostenible. Así, los resultados de esta investigación no solo responden a las hipótesis planteadas, sino que se proyectan hacia escenarios más amplios, promoviendo el diálogo entre la investigación educativa y la toma de decisiones públicas, con el objetivo de mejorar la calidad y equidad del sistema educativo colombiano.

RECOMENDACIONES

Una de las recomendaciones fundamentales derivadas de esta propuesta consiste en institucionalizar procesos de formación docente continúa orientados a la evaluación formativa desde una perspectiva crítica y contextualizada. Resulta necesario que las instituciones educativas, como la I.E. San Rafael de Albania, incorporen en sus planes de mejoramiento estrategias permanentes de acompañamiento pedagógico que fomenten prácticas de retroalimentación dialógica, coevaluación y autoevaluación. Según Castro y Mejía (2021), los programas de desarrollo profesional docente que incluyen reflexión colectiva, análisis de prácticas y revisión crítica de instrumentos evaluativos, fortalecen significativamente las capacidades evaluativas del profesorado. Asimismo, se recomienda articular estos procesos con comunidades de práctica interinstitucionales que permitan el intercambio de saberes y experiencias contextualizadas. La implementación de redes colaborativas puede facilitar el diseño compartido de estrategias e instrumentos de evaluación culturalmente pertinentes, tal como lo plantea Vezub (2019). Finalmente, es imprescindible que los directivos escolares asuman un rol facilitador que garantice las condiciones institucionales, tecnológicas y formativas para la sostenibilidad de estas transformaciones evaluativas en el largo plazo.

Desde el punto de vista metodológico.

La adopción de enfoques metodológicos más flexibles y participativos representa una vía prometedora para la profundización en el estudio de las prácticas evaluativas formativas. Investigaciones recientes destacan la utilidad de la investigación-acción participativa como estrategia para co-construir conocimiento pedagógico junto con los actores educativos, promoviendo procesos de transformación in situ (Contreras & Rivera, 2020). Este enfoque permite generar una comprensión situada del fenómeno, atendiendo a las particularidades del contexto escolar y favoreciendo el empoderamiento de los docentes como agentes de cambio. Asimismo, la incorporación de técnicas etnográficas, tales como la observación participante y los diarios de campo, podría enriquecer la comprensión de los significados que los docentes atribuyen a la evaluación formativa, aportando densidad interpretativa a los hallazgos. Desde esta perspectiva, se supera una visión instrumental de la evaluación y se avanza hacia una comprensión más integral y crítica de sus funciones en la práctica pedagógica cotidiana.

En este sentido, los estudios longitudinales emergen como una alternativa metodológica con alto potencial para capturar los cambios sostenidos en las prácticas evaluativas, permitiendo observar la trayectoria del desarrollo profesional docente en periodos extendidos. Esta aproximación ha sido valorada por autores como Muñoz y Arancibia (2021), quienes sostienen que la evaluación de prácticas educativas no debe limitarse a momentos puntuales, sino que debe considerar la temporalidad como un factor clave para comprender las dinámicas de transformación. Complementar estos estudios con instrumentos cuantitativos, como rúbricas estandarizadas y escalas de percepción, ofrece oportunidades para triangulación de datos y validación de hallazgos desde múltiples fuentes. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, en un diseño mixto secuencial o concurrente, podría así ampliar la comprensión del impacto de las estrategias de evaluación formativa en el rendimiento académico y en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Finalmente, se recomienda replicar y adaptar la metodología fenomenológica hermenéutica en otros contextos y problemáticas educativas, dada su capacidad para capturar las experiencias subjetivas de los actores escolares. Este enfoque, basado en la comprensión interpretativa del sentido que los sujetos otorgan a sus vivencias, ha demostrado ser especialmente eficaz para estudiar fenómenos complejos y cargados de valor como la evaluación, la inclusión o la innovación pedagógica (Martínez & Zuluaga, 2022). Al emplear entrevistas en profundidad, análisis narrativo y codificación inductiva, se posibilita una aproximación ética y comprensiva al mundo de vida de los docentes, respetando su agencia y su saber práctico. En consecuencia, futuras investigaciones podrían emplear esta metodología para explorar cómo los marcos institucionales, las culturas escolares y las trayectorias docentes configuran la forma en que se concibe y se practica la evaluación formativa en distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

Desde el punto de vista académico.

Desde una perspectiva académica, es crucial que las instituciones de educación superior integren la evaluación formativa como un eje articulador en los programas de formación inicial y continua del profesorado. Diversos estudios evidencian que la comprensión crítica de la evaluación permite a los docentes asumir su rol como agentes de transformación pedagógica (Ramírez & Tovar, 2020). En este sentido, las universidades deben diseñar currículos que

incorporen no solo aspectos técnicos de la evaluación, sino también su dimensión ética, política y cultural, promoviendo una visión reflexiva y situada. Además, el fortalecimiento de semilleros de investigación centrados en prácticas evaluativas contribuye a desarrollar una cultura académica orientada a la mejora continua, incentivando a los estudiantes a investigar problemáticas reales desde enfoques interdisciplinarios. De igual manera, se recomienda que los programas de maestría y doctorado ofrezcan líneas de énfasis en evaluación educativa contextualizada, alineadas con los desafíos que enfrentan los sistemas educativos en territorios rurales, indígenas y afros.

Asimismo, la producción científica sobre evaluación educativa debe diversificarse para incluir voces de docentes y comunidades educativas, superando el monopolio académico de los discursos normativos. Autores como Barragán y Morales (2021) proponen el concepto de “evaluación dialógica”, que plantea una interacción genuina entre todos los actores del proceso evaluativo, reconociendo sus saberes y trayectorias. Bajo esta premisa, las universidades están llamadas a incentivar investigaciones que valoren el conocimiento práctico del maestro, articulándolo con marcos teóricos rigurosos. Esta estrategia permitiría construir un campo académico más democrático e inclusivo. En ese contexto, se exhorta a las revistas científicas y eventos académicos a abrir espacios para divulgar estudios que analicen críticamente la evaluación en contextos complejos, donde las condiciones socioculturales inciden significativamente en la construcción de aprendizajes y el sentido que se otorga a la evaluación.

Finalmente, para fortalecer el campo académico de la evaluación formativa, es imprescindible fomentar el trabajo interinstitucional e internacional. La cooperación entre universidades, centros de investigación y organismos multilaterales permite generar sinergias que amplían la capacidad investigativa y el impacto social del conocimiento producido. Investigadores como López y Hernández (2022) enfatizan que las alianzas estratégicas pueden facilitar el diseño de proyectos comparativos sobre prácticas evaluativas en distintos países de América Latina, promoviendo aprendizajes cruzados y recomendaciones de política pública. En este marco, los programas doctorales deben incentivar la participación activa en redes académicas y convocatorias internacionales, propiciando el diálogo epistémico entre enfoques diversos. Así, se podrá avanzar en la consolidación de un enfoque crítico e inclusivo de la evaluación, comprometido con la equidad educativa y la transformación social.

Recomendaciones prácticas.

En el plano práctico, una de las recomendaciones centrales para la Institución Educativa San Rafael de Albania consiste en promover espacios institucionalizados de diálogo pedagógico centrados en la evaluación formativa, donde los docentes puedan analizar críticamente sus prácticas, compartir experiencias y construir colectivamente nuevos saberes contextualizados. Esta recomendación responde a lo planteado por Soto y Martínez (2021), quienes destacan que los espacios de reflexión colaborativa fortalecen el sentido profesional docente y permiten innovaciones sostenidas en la práctica evaluativa. La creación de comunidades de práctica en torno a la evaluación no solo potencia la autonomía pedagógica del profesorado, sino que también contribuye a una transformación cultural más amplia al posicionar la evaluación como un proceso dialógico, formativo y orientado al aprendizaje, en lugar de una acción meramente calificadora.

Otra recomendación práctica clave es revisar el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) con el propósito de integrar explícitamente los principios de la evaluación formativa, reconociendo su carácter procesual, continuo y orientador. Autores como Murillo y Hidalgo (2019) argumentan que la política evaluativa institucional debe alinearse con las prácticas pedagógicas reales para evitar tensiones y promover coherencia entre discurso y acción. La incorporación de principios como la retroalimentación formativa, la autoevaluación y la coevaluación puede fortalecer el compromiso del estudiante con su propio aprendizaje y generar un entorno escolar más inclusivo y participativo. Para ello, es necesario que la dirección escolar acompañe los procesos de revisión normativa con formación pedagógica y asesoría técnica, garantizando así que los cambios en el SIEE se traduzcan efectivamente en transformaciones didácticas en el aula.

Finalmente, se recomienda a la Secretaría de Educación de La Guajira implementar programas de desarrollo profesional docente que aborden la evaluación formativa desde una perspectiva intercultural, considerando las particularidades lingüísticas, sociales y comunitarias del territorio. En esa línea, González y Méndez (2023) señalan la importancia de formar a los docentes en el diseño de estrategias evaluativas culturalmente pertinentes, que respondan a los contextos donde se desarrollan los procesos educativos. Además, promover redes interinstitucionales de intercambio pedagógico permitiría visibilizar y sistematizar experiencias exitosas de evaluación formativa, estimulando procesos de aprendizaje colectivo entre

instituciones con realidades diversas. A nivel escolar, se sugiere que los docentes participantes elaboren portafolios reflexivos que documenten sus procesos de transformación evaluativa, constituyéndose como referentes institucionales para fomentar el cambio sostenible y ampliar el impacto de la propuesta más allá del grupo de estudio.

Desde una perspectiva estratégica, se recomienda institucionalizar comités de evaluación pedagógica en los centros educativos, integrados por docentes, directivos y representantes estudiantiles, que supervisen la implementación de prácticas evaluativas formativas en coherencia con el currículo escolar. Esta acción facilitaría la toma de decisiones informadas, la generación de lineamientos contextuales y el seguimiento de los procesos de mejora continua. Según Villarroel y Bruna (2020), la conformación de equipos pedagógicos con enfoque colaborativo promueve la innovación desde dentro del sistema, favoreciendo la sostenibilidad de las transformaciones. Además, se sugiere establecer cronogramas de actualización permanente en evaluación para los docentes, priorizando contenidos vinculados con la retroalimentación efectiva, los instrumentos de evaluación auténtica y la ética evaluativa, lo cual permitirá fortalecer su competencia profesional y garantizar prácticas más justas y significativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el plano formativo, se insta a los programas de licenciatura y posgrado en educación a incorporar de manera obligatoria módulos específicos sobre evaluación formativa y situada, con énfasis en el diseño de instrumentos contextualizados, la aplicación de rúbricas analíticas y la valoración de aprendizajes en escenarios diversos. De acuerdo con Palacios y Ramírez (2022), la inclusión sistemática de estos componentes en los planes de estudio permite preparar al futuro docente con una mirada crítica e innovadora, alineada con los desafíos contemporáneos. Asimismo, se sugiere fortalecer la formación en investigación educativa aplicada, de modo que los docentes en ejercicio puedan desarrollar habilidades para indagar sobre su propia práctica evaluativa y generar soluciones pertinentes desde una lógica de indagación profesional reflexiva. Estas acciones permitirían consolidar una cultura evaluativa robusta, anclada en el compromiso ético, el saber pedagógico y la sensibilidad contextual.

Desde la gestión educativa, se recomienda priorizar la asignación de recursos financieros y tecnológicos para el diseño, validación e implementación de propuestas innovadoras en evaluación formativa, en particular en contextos rurales o con alta diversidad sociocultural. Según Márquez y Torres (2021), una gestión escolar centrada en la equidad debe considerar la

evaluación como un eje transversal que requiere inversión y planificación estratégica. Se propone, en este sentido, promover convocatorias de innovación pedagógica financiadas por los gobiernos territoriales, con criterios de evaluación que valoren la pertinencia, sostenibilidad e impacto de las experiencias en evaluación. De igual forma, se sugiere establecer sistemas institucionales de monitoreo y retroalimentación continua, que permitan ajustar las prácticas evaluativas sobre la marcha, contribuyendo al mejoramiento progresivo y a la generación de conocimiento pedagógico contextualizado.

Finalmente, se recomienda al Ministerio de Educación establecer una política pública nacional específica sobre evaluación formativa, que oriente los marcos normativos, los procesos de formación docente y los sistemas de aseguramiento de la calidad educativa desde una mirada más humanista, inclusiva y situada. Como lo plantea Cárdenas (2023), es necesario repensar la evaluación como un derecho pedagógico del estudiante y una responsabilidad ética del sistema educativo. Esta política debería incluir orientaciones sobre el uso de la evaluación para el desarrollo integral del estudiantado, así como mecanismos para su aplicación diferencial en territorios con condiciones específicas. Además, se sugiere crear un observatorio nacional de prácticas evaluativas, articulado con las universidades y centros de investigación, que permita sistematizar experiencias, identificar buenas prácticas y alimentar de forma continua el diseño de estrategias institucionales. Estas acciones contribuirían a consolidar una transformación profunda y sostenible del sistema educativo colombiano.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva educacional, formación de profesores*, (45), 11-24.
- Alexander, R. J. (2008). Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk.
- Allal, L. (2010). Evaluación y regulación del aprendizaje. *Enciclopedia internacional de educación*, 3 (1), 348-352.
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(3), 31-31.
- Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa. *Chile: SUMMA*.
- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad/Rebeca Anijovich, Graciela Cappelletti. 85–100*.
- Bárcena Ibarra, A. (2022). Educación en América Latina y el Caribe: la crisis prolongada como una oportunidad de reestructuración.
- Black, P., & Wiliam, D. (2003). Assessment and classroom learning. *Education*, 20, 123-133.
- Black, P., y Wiliam, D. (2009). Desarrollo de la teoría de la evaluación formativa. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (anteriormente: Journal of personnel evaluation in education)*, 21, 5-31.
- Black, P., y Wiliam, D. (2018). Evaluación en el aula y pedagogía. *Evaluación en educación: principios, políticas y prácticas*, 25 (6), 551-575.
- Bloom, BS (1971). Manual sobre evaluación formativa y sumativa del aprendizaje de los estudiantes.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 2(1), 79-109.
- Brookhart, SM (2013). *Cómo crear y utilizar rúbricas para la evaluación formativa y la calificación*. Ascd.
- Buelvas, K. M. B. (2023). Recorrido Histórico e Investigativo sobre Prácticas Evaluativas de los Docentes para la Formación en Competencias. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 7(5), 4473-4486.
- Bush, R. A. B., & Folger, J. P. (2004). *The promise of mediation: The transformative approach to conflict*. John Wiley & Sons.
- Cabana Granados, S. L., Camargo Hernández, H. H., & Colina Chacín, M. D. L. M. (2022). Prácticas evaluativas del profesorado en los niveles de básica secundaria de las sedes de la Institución Educativa Ciro Pupo Martínez, La Paz-Cesar, Colombia. *Revista Unimar*, 40(1), 152-174.
- Camargo-Cuéllar, M. N. (2022). PRÁCTICAS EVALUATIVAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: Evaluative practices for the development of student competencies in higher education. *Revista Agustina de Educación*, 1(1), 51-59.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.
- Contreras Domingo, J. (2018). La autonomía del profesorado.

- Creswell, JW y Poth, CN (2016). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: elección entre cinco enfoques* . Publicaciones de Sage.
- Cruz, C. R. J. (2023). Propuesta de Evaluación Formativa para el aprendizaje autónomo en estudiantes del sexto de primaria de una institución educativa, Talara 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 296-320.
- Di Franco, M. G. (2009). Reseña de " La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas" de Philippe Perrenoud. *Praxis Educativa (Arg)*, 13(13), 141-142.
- Díaz Barriga, F. (2001). Estrategias Docente para un aprendizaje significativo.
- Edwards, D. (1987). Conocimiento común: El desarrollo de la comprensión en el aula.
- Falcón Ccenta, Y., Aguilar Hernando, J., Augusto Luy-Montejo, C., & Morillo-Flores, J. (2021). La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario. *Propósitos y Representaciones*, 9(1).
- Fernández, M. J. M., Ruiz, M. D. P. S., & Vila, E. G. (2023). La evaluación formativa:: una actividad clave para tutorizar, acompañar y personalizar el proceso de aprendizaje. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 38(1), 80-97.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24).
- Feuerstein, R., Klein, PS, y Tannenbaum, AJ (Eds.). (1991). *Experiencia de aprendizaje mediada (EML): implicaciones teóricas, psicosociales y de aprendizaje* . Freund Publishing House Ltd..
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.
- Flores, E. F., & Borges, G. C. (2024). Concepciones de evaluación del aprendizaje. un análisis para la transformación de las prácticas evaluativas. *Revista panamericana de pedagogía*, (37), 10-24.
- Gaona, J., & Palacios, M. (2023). Prácticas evaluativas de profesores de matemáticas durante la pandemia. *Revista Chilena de Educación Matemática*, 15(1), 3-14.
- Garnica, F. J. C., Cruz, I. C., & Hernández, A. M. P. (2024). La evaluación formativa y el desarrollo de habilidades cognitivas en el alumno de nivel secundaria. *Emergentes-Revista Científica*, 4(1), 411-423.
- Gregory, GH (2016). *El docente como activador del aprendizaje* . Corwin Press.
- Gutiérrez, E. D. (2024). Practicas evaluativas de docentes de matemática costarricenses. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, 24(2), 1-26.
- Hattie, J. (2012). Aprendizaje visible para docentes: maximizar el impacto en el aprendizaje.
- Heritage, M. (2021). *Evaluación formativa: cómo hacerla realidad en el aula* . Corwin Press.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.
- Iberoamericano, P. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento iberoamericano*, (7), 47-66.
- Leandro, D. S. F., De la Cruz Cámaco, D. P., Zambrano, J. W. B., Huerta, J. A. A., & Eulogio, Á. M. B. (2022). Logros de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa. *Horizontes. Revista de investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 418-428.
- León-Warthon, M. (2021). Evaluación formativa: el papel de retroalimentación en el desarrollo del pensamiento crítico: Array. *Maestro y Sociedad*, 18(2), 563-571.
- Martínez, F. G. L., & Vargas, L. A. T. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2),

- 197-221.
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. Litexsa Venezolana.
- Mauri, T., Onrubia, J., Coll, C., & Colomina, R. (2016). La calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño, usabilidad y prácticas de uso. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (50).
- Mendiola, M. S., & González, A. M. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Imagia Comunicación.
- Mercer, N. (2010). El análisis del habla en el aula: métodos y metodologías. *Revista británica de psicología educativa*, 80 (1), 1-14.
- Minea-Pic, A., Nusche, D., Sinnema, C., y Stoll, L. Informe de diagnóstico para la comunidad flamenca de Bélgica.
- Molina Soria, M., Pascual Arias, C., & López Pastor, V. M. (2022). Los proyectos de aprendizaje tutorado y la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria española. *Perfiles educativos*, 44(177), 96-112.
- Mollo Flores, M. E., & Deroncele Acosta, A. (2022). Modelo de retroalimentación formativa integrada. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 391-401.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (2000, April). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*.
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Moreno Olivos, T. (2023). La retroalimentación de la evaluación formativa en educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 685-694.
- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. *Reinventar la evaluación en el aula*, 1.
- Olivos, T. M. (2021). *La retroalimentación: un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, División de Ciencias de la Comunicación y Diseño.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: todos significa todos. 92310038.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). (2019). PISA 2018 results (volume I): What students know and can do.
- Otero-Saborido, F. M., Rodríguez-Bies, E., Gallardo-López, J. A., & López-Noguero, F. (2023). Percepción del alumnado de Educación Física sobre la carga de trabajo y Evaluación Formativa en Flipped Learning. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (50), 298-305.
- Parejo, N. F. H., & Clemenza, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 106-122.
- Peña, J. J. C. (2021). Evaluación formativa como estrategia para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Educación y Pensamiento*, 27(27), 14-18.
- Pérez-García, J., & López Ortega, M. D. L. Á. (2022). Prácticas de evaluación en el aula y literacidad evaluativa: Un acercamiento cualitativo. *Revista Andina de Educación*, 6(1).
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida* (Vol. 40). Graó.
- Popham, W. J. (2013). *Evaluación trans-formativa: el poder transformador de la evaluación formativa* (Vol. 124). Narcea Ediciones.

- Popham, WJ (2018). *Alfabetización en evaluación para educadores con prisas* . ASCD.
- Riessman, CK (2008). *Métodos narrativos para las ciencias humanas* . Sage.
- Robayo, C. F. L., Zavala, N. S. M., Barrionuevo, S. M. G., Hernández, M. S. G., Ipo, N. Y. C., Gómez, L. A. R., ... & Castro, C. Y. J. (2024). Prácticas innovadoras en el aula: un enfoque metodológico cualitativo. *Polo del Conocimiento*, 9(1), 1674-1699.
- Robayo, C. F. L., Zavala, N. S. M., Barrionuevo, S. M. G., Hernández, M. S. G., Ipo, N. Y. C., Gómez, L. A. R., ... & Castro, C. Y. J. (2024). Prácticas innovadoras en el aula: un enfoque metodológico cualitativo. *Polo del Conocimiento*, 9(1), 1674-1699.
- Rubio, J. C., & Hernández, C. (2022). EVALUARTE: una propuesta desde la evaluación formativa. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 13(1), 1-32.
- Ruiz Cuéllar, G. (2021). Evaluación formativa del aprendizaje. Uno de los tantos desafíos que trajo consigo la pandemia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(90), 655-661.
- Ruiz-Morales, Y. A., & Méndez-León, J. E. (2024). Evaluación formativa como apoyo para el Desarrollo de habilidades científicas. Un estudio de caso con escolares colombianos. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 12(2), 144-154.
- Sacristán, J. G. (2013). ¿Qué significa el currículum. *Sus determinaciones visibles e invisibles*, 27.
- Sacristán, J. G. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Ediciones Morata.
- Sadler, DR (1989). Evaluación formativa y diseño de sistemas instruccionales. *Instructional science* , 18 (2), 119-144.
- Salcedo-de-la-Fuente, R., Herrera-Carrasco, L., Illanes-Aguilar, L., Poblete-Valderrama, F., & Rodas-Kürten, V. (2024). Las emociones en el proceso de aprendizaje: revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(51), 253-271.
- Saldaña, J. J. C. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 149-160.
- Sánchez, G. I., González, M. T., & Bustamante, J. A. (2022). Evaluación formativa en el aula: un análisis desde los significados de educadoras de párvulos en formación. *Formación universitaria*, 15(3), 69-78.
- Sánchez, G. S., Faúndez, D. B., Garrido, D. G., Troncoso, S. H., & Concha, N. S. (2022). Evaluación formativa en contexto de educación online: perspectiva de docentes de primaria en Chile. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (43), 51-71.
- Sandín, M. (2003). Fundamentos y tradiciones. *Investigación Cualitativa en Educación*.
- Scriven, M. (1967). La metodología de la evaluación. En. Tyler, RW, Gagne, RM, Scriven, M.(ed.): *Perspectivas de la evaluación curricular*. ^eds.): *Libro La metodología de la evaluación*. En. Tyler, Rw, Gagne, RM, Scriven, M.(Ed.): *Perspectivas de la evaluación curricular*, Rand McNally, Chicago .
- Serrano, M. C. G., Niño, L. B. P., & Márquez, S. (2024). Evaluar para avanzar: resultados de una estrategia nacional de evaluación formativa. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 15(3), 25-50.
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. *Educational Measurement*, 4, 623-646.
- Shepard, L. A. (2006). Classroom assessment. *Educational measurement*, 4, 623-646.
- Shepard, LA (2000). El papel de la evaluación en una cultura de aprendizaje. *Investigador educativo* , 29 (7), 4-14.
- Shepard, LA (2017). Evaluación formativa: Caveat emptor. En *El futuro de la evaluación* (pp. 279-303). Routledge.

- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos*.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Tomlinson, CA (2014). *El aula diferenciada: Respondiendo a las necesidades de todos los estudiantes*. Ascd.
- Trowler, P. (2003). *Education policy*. Routledge.
- Vanegas, C. A., Vallejo, S. L. C., & Suárez, C. J. M. (2023). Sociogénesis, ontogénesis y microgénesis: una propuesta en el estudio de las representaciones sociales sobre evaluación formativa. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 315-326.
- Vera Juca, E. X. (2023). *Violencia relacional: un análisis de las relaciones interpersonales entre preadolescentes de Educación General Básica* (Bachelor's thesis, Universidad Nacional de Educación).
- Vigotsky, L. S. (2021). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.
- Villa, E. E. Y., & Avendaño, J. G. (2022). Evaluación formativa como proceso mentor en la enseñanza y aprendizaje hacia la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(6), 255-269.

ANEXOS

Anexo A. Cuestionario.

ENTREVISTA APLICADA A LOS DOCENTES

Prácticas evaluativas utilizadas por el docente
1. ¿Cómo educador mediador del aprendizaje considera importante durante las prácticas evaluativas tener claridad y guiar la construcción de significados a partir de los resultados del proceso evaluativo?
Razone su respuesta.
2. ¿Como docente de manera crítica y reflexiva buscas soluciones a los problemas pertinentes al contexto de la evaluación formativa durante su clase, desde la práctica evaluativa?
Razone su respuesta.
3. ¿Cómo docente establece como meta la autonomía para enriquecer el proceso enseñanza aprendizaje durante las prácticas evaluativas llevadas a cabo durante el proceso educativo?
Razone su respuesta.
4. ¿Presta ayuda pedagógica al estudiante tomando en cuenta la evaluación formativa para ajustar mecanismos conducentes a la comprensión de situaciones escolares, donde se consideren todos los aspectos para una evaluación integral?
Razone su respuesta.

<p>5. ¿La retroalimentación como característica de las prácticas evaluativas utilizadas por ud, permite dar juicios para tomar decisiones y afianzar las actividades escolares mediante la evaluación formativa durante la acción académica diaria?</p>
<p>Razone su respuesta.</p>
<p>Percepciones del docente sobre evaluación formativa</p>
<p>6. ¿Cómo docente adopta su práctica de evaluación desde la percepción de regulación interactiva para valorar los resultados del aprendizaje, y afianzar la interacción con el estudiante de manera más directa?</p>
<p>Razone su respuesta.</p>
<p>7. ¿Cómo docente toma en cuenta la conducción de la evaluación formativa para orientar al aprendizaje mediante prácticas de evaluación retroactiva frecuentemente?</p>
<p>Razone su respuesta.</p>
<p>8. ¿Considera como docente que la evaluación formativa conducida de manera proactiva permite ajustar el proceso educativo del estudiante evitando dificultades conducentes a minimizar barreras que obstaculizan una buena evaluación.</p>
<p>Razone su respuesta.</p>
<p>Estrategias de evaluación formativa</p>
<p>9. ¿Cómo docente se apoya en estrategias con criterios que ayuden al estudiante a comprender y entender sus responsabilidades de manera clara y activa durante el desarrollo de una determinada actividad educativa?</p>
<p>Razone su respuesta.</p>

<p>10. ¿Mediante estrategias de evaluación del aprendizaje desde el ámbito formativo diseña actividades para fortalecer la evaluación del conocimiento donde la evaluación sumativa y formativa está presente en toda planificación escolar?</p>
<p>Razone su respuesta.</p>
<p>11. ¿Considera importante la utilización de estrategia de evaluación para la retroalimentación efectiva en los alumnos para verificar hasta qué grado se han cumplido los objetivos de aprendizaje?</p>
<p>Razone su respuesta.</p>
<p>12. ¿Considera necesario realizar estrategia evaluativas de auto y coevaluación heteroevaluación con el fin de tomar decisiones orientadas a mejorar la evaluación del aprendizaje y llevar a cabo un buen juicio calificativo?</p>
<p>Razone su respuesta</p>
<p>Principios de la evaluación formativa</p>
<p>13. ¿El principio de Integralidad permite señalar que la evaluación no debe ser un proceso aislado y existir coherencia con los demás componentes curriculares del proceso educativo?</p>
<p>Razone su respuesta</p>
<p>14 ¿Considera que la evaluación debe ser continua a lo largo del proceso educativo y donde exista la reorientación permanente del proceso de enseñanza aprendizaje</p>
<p>Razone su respuesta</p>

<p>15. ¿El principio de la diferencialidad permite al docente emplear diferentes propósitos evaluativos partiendo desde el inicio del proceso de enseñanza aprendizaje hasta el final?</p>
<p>Razone su respuesta.</p>
<p>16. ¿Considera que el principio de Educabilidad como parte de la evaluación formativa permite al docente tomar decisiones que favorezcan la orientación de los objetivos de la enseñanza?</p>
<p>Razone su respuesta.</p>
<p>17. ¿Considera que el principio de científicidad induce al docente a adoptar procedimientos de medición que aseguren mayor relevancia y fiabilidad de los resultados de la evaluación del rendimiento escolar?</p>
<p>Razone su respuesta</p>
<p>18. ¿El principio de aprendizaje observacional permite al docente identificar modelos correspondientes a la evaluación formativa conducentes a la adquisición de conocimientos y destrezas en el estudiante?</p>
<p>Razone su respuesta.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Anexo B. Formato De Validación.

**EVALUACIÓN FORMATIVA EN LAS PRÁCTICAS
ACADÉMICAS
DEL DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN
RAFAEL DE ALBANIA**

**Entrevista para ser aplicada a educadores que laboran en la
institución educativa San Rafael del municipio Albania de Colombia**

AUTOR: MS. EDUIN GOYENECHÉ

COLOMBIA OCTUBRE DE 2021

Propósito: Valorar la pertinencia de la entrevista semiestructurada, de la investigación titulada; evaluación formativa en las prácticas académicas del docente en la institución educativa san Rafael de Albania, con respecto a la experiencia práctica y profesional de académicos de prestigio nacional e internacional.

Instrucciones: En la columna de la derecha (en color blanco), marque con una X en las columnas de la extrema derecha y, de acuerdo con sus conocimientos y experiencia, si el elemento de valoración es *Pertinente* o *No pertinente*; con respecto al instrumento de la columna izquierda (en color gris). Señale comentarios de mejora, en caso necesario.

Primer experto

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA	Pertinencia		
Descripción, categorización y estructuración de entrevista a informantes	Elementos de valoración	Pertinente	No pertinente
Nombre:	Claridad		
Edad:			
Cargo:	Precisión		
Estimado Docente (a)			

<p>Institución educativa: San Rafael de Albania</p> <p>Usted ha sido invitado a participar como informante clave en la investigación titulada: “Evaluación formativa en las prácticas académicas del docente en la institución educativa San Rafael de Albania Colombia, la cual realizó como requisito para obtener mi grado de doctor en ciencias de la educación. El propósito de esta entrevista es generar una matriz de opiniones precisa y validas sobre el problema académico enunciado, por lo tanto, su aporte como sujeto clave es supremamente valioso para el desarrollo de esta investigación. Lo más importante es que su opinión sea sincera y expresándole que sus respuestas no se harán públicas, por lo tanto, su apoyo al proceso indagatorio quedará registrado de acuerdo a los siguientes criterios:</p>	<p>Comentarios:</p>
---	---------------------

Su opinión, además de valiosa, será respetada.

Su información será exclusiva para el objetivo final de la investigación.

No se obliga a ofrecer información que usted considere inconvenientes.

Se le solicita consentimiento para uso de grabadora, con la finalidad de grabar la conversación, a fin de que posteriormente sean transcritas las respuestas de manera clara y precisa y evitar errores

El tiempo, hora y lugar para su realización será acordado con usted

La información transcrita puede ser revisada por Ud. para su validación.

Se garantiza que la información compartida es para fines educativos.

<p>Todo lo acordado, quedará registrado exactamente como fue informado.</p> <p style="text-align: center;">Agradezco su gentil colaboración.</p> <p style="text-align: center;">Msc: Eduin Goyeneche</p>	
--	--

GUION DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinent e	No pertinent e	Comentario s
Categoría , Dimensión e Indicador	Pregunta			
Prácticas evaluativas	1. ¿En su experiencia como educador	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinent e	No pertinent e	Comentario s
Categoría , Dimensión e Indicador	Pregunta			
utilizadas por el docente	mediador del aprendizaje considera durante las prácticas evaluativas tener claridad para lograr buenos resultados en el proceso evaluativo?			
	Razone su respuesta ¿Por qué?			
	2 ¿Durante su gestión docente	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinent e	No pertinent e	Comentario s
Categoría , Dimensión e Indicador	Pregunta			
	maneja aspectos relacionados con el contexto de la evaluación formativa conducentes a generar acciones críticas en la búsqueda de soluciones a problemas académicos en el aula de clase?			
	Razone su respuesta ¿Para qué?			

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinent e	No pertinent e	Comentario s
Categoría , Dimensión e Indicador	Pregunta			
	3 ¿En su labor académica considera necesario establecer autonomía durante las prácticas evaluativas durante el proceso educativo con sus alumnos?	X		
	Razone su respuesta, para qué.			
	4. ¿Durante el	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinent e	No pertinent e	Comentario s
Categoría , Dimensión e Indicador	Pregunta			
	proceso de evaluación formativa presta ayuda pedagógica al estudiante ante situaciones de vital importancia para una evaluación integral?			
	Razone su respuesta, porqué			
	5. ¿Durante la evaluación formativa en su	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinent e	No pertinent e	Comentario s
Categoría , Dimensión e Indicador	Pregunta			
	acción académica toma en cuenta la retroalimentación para que los alumnos emitan juicios y participen en toma de decisiones conjuntas en las actividades escolares diarias?			
	Razone su respuesta para qué.			
	6. ¿Durante la	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinent e	No pertinent e	Comentario s
Categoría , Dimensión e Indicador	Pregunta			
	evaluación formativa desde su percepción interactiva valora usted los resultados del aprendizaje de manera directa con sus estudiantes?			
	Razone su respuesta, como lo hace			
	7. ¿Cómo docente, durante la evaluación realizada de manera	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinent e	No pertinent e	Comentario s
Categoría , Dimensión e Indicador	Pregunta			
	<p>formativa, involucra a los alumnos en el proceso de enseñanza, les ofrece información sobre su desempeño, los motiva a ser mejores desde sus prácticas evaluativas fomentando un aprendizaje retroactivo?</p>			

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinent e	No pertinent e	Comentario s
Categoría , Dimensión e Indicador	Pregunta			
	Razone su respuesta para qué.			
	8 ¿Considera que la evaluación formativa al ser conducida de manera proactiva permite al estudiante minimizar barreras que obstaculicen una buena evaluación del proceso académico?	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinent e	No pertinent e	Comentario s
Categoría , Dimensión e Indicador	Pregunta			
	Razone su respuesta, de qué manera?			
	9. ¿Se apoya en estrategias enmarcadas en criterios que ayuden al estudiante a comprender sus responsabilidades con claridad durante una determinada actividad educativa?	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinent e	No pertinent e	Comentario s
Categoría , Dimensión e Indicador	Pregunta			
	Razone su respuesta, para que			
	10. ¿Considera que las estrategias de evaluación del aprendizaje formativo le permiten diseñar actividades que puedan fortalecer el conocimiento del alumno durante toda la planificación escolar?	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinent e	No pertinent e	Comentario s
Categoría , Dimensión e Indicador	Pregunta			
	Razone su respuesta, como se logra			
	11. ¿Toma en cuenta como educador estrategias de evaluación apoyadas en la retroalimentación para ver cómo se han cumplido los objetivos de aprendizaje?	X		
	Razone su respuesta de qué manera			

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinent e	No pertinent e	Comentario s
Categoría , Dimensión e Indicador	Pregunta			
	12. ¿Toma en consideración estrategia evaluativas de auto, coevaluación y heteroevaluación para tomar decisiones orientadas a mejorar el aprendizaje con buen juicio calificativo?	X		
	Razone su respuesta, como lo, logra			

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinent e	No pertinent e	Comentario s
Categoría , Dimensión e Indicador	Pregunta			
Principios de la evaluación formativa	13. ¿ En su acción evaluadora, se apoya en el principio de Integralidad de la evaluación formativa, para evitar que está se desarrolle de manera aislada y sin coherencia durante el proceso educativo?	X		
	Razone su respuesta, de qué manera?			

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinent e	No pertinent e	Comentario s
Categoría , Dimensión e Indicador	Pregunta			
	14 ¿Para usted como educador la evaluación debe ser continua a lo largo del proceso educativo con reorientación permanente del aprendizaje?	X		
	Razone su respuesta, por qué motivo?			
	15. ¿Toma en cuenta durante su proceso de evaluación	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinent e	No pertinent e	Comentario s
Categoría , Dimensión e Indicador	Pregunta			
	formativa con el educando el principio de diferencialidad desde el inicio del proceso de aprendizaje hasta el final?			
	Razone su respuesta, para qué?			
	16. ¿Considera necesario el principio de Educabilidad en la evaluación formativa para	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinent e	No pertinent e	Comentario s
Categoría , Dimensión e Indicador	Pregunta			
	tomar decisiones que favorezcan la orientación de objetivos a ser evaluados?			
	Razone su respuesta, por qué?			
	17. ¿Toma en cuenta el principio de cientificidad para los procedimientos de medición con relevancia y fiabilidad en el logro de	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinent e	No pertinent e	Comentario s
Categoría , Dimensión e Indicador	Pregunta			
	resultados evaluativos durante el rendimiento escolar del alumno?			
	Razone su respuesta, para qué?			
	18. ¿Considera el principio de aprendizaje observacional en la evaluación formativa para mejorar la acción	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinent e	No pertinent e	Comentario s
Categoría , Dimensión e Indicador	Pregunta			
	académica del educando			
	Razone su respuesta. ¿De qué manera?			
	¿Tiene algún comentario o tema relacionado que considera importante y del cual no hemos conversado?			Los ítems presentados guardan gran pertinencia con el tema de la investigación
Gracias por su atención				

Favor de redactar las conclusiones de la valoración:

**La entrevista se considera con gran pertinencia para ser aplicada a los informantes
claves La misma cumplen con las normas de valoración adecuada**

Perfil del Evaluador:

Nombre: Luis Rene Acosta

Nivel académico: Dr. en ciencias de la educación

Experiencia laboral: 30 años de servicio a nivel de educación y en áreas investigativas en postgrado.

Correo electrónico: Luis_acosta4@hotmail.com

Segundo experto

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA	Pertinencia		
Descripción, categorización y estructuración de entrevista a informantes	Elementos de valoración	Pertinente	No pertinente
Nombre:	Claridad		
Edad:			
Cargo:	Precisión		
Estimado Docente (a)			

<p>Institución educativa: San Rafael de Albania</p> <p>Usted ha sido invitado a participar como informante clave en la investigación titulada: “Evaluación formativa en las prácticas académicas del docente en la institución educativa San Rafael de Albania Colombia, la cual realizó como requisito para obtener mi grado de doctor en ciencias de la educación. El propósito de esta entrevista es generar una matriz de opiniones precisa y validas sobre el problema académico enunciado, por lo tanto, su aporte como sujeto clave es supremamente valioso para el desarrollo de esta investigación. Lo más importante es que su opinión sea sincera y expresándole que sus respuestas no se harán públicas, por lo tanto, su apoyo al proceso indagatorio quedará registrado de acuerdo a los siguientes criterios:</p>	<p>Comentarios:</p>
---	---------------------

Su opinión, además de valiosa, será respetada.

Su información será exclusiva para el objetivo final de la investigación.

No se obliga a ofrecer información que usted considere inconvenientes.

Se le solicita consentimiento para uso de grabadora, con la finalidad de grabar la conversación, a fin de que posteriormente sean transcritas las respuestas de manera clara y precisa y evitar errores

El tiempo, hora y lugar para su realización será acordado con usted

La información transcrita puede ser revisada por Ud. para su validación.

Se garantiza que la información compartida es para fines educativos.

<p>Todo lo acordado, quedará registrado exactamente como fue informado.</p> <p>Agradezco su gentil colaboración.</p> <p>Msc: Edwin Goyeneche</p>	
--	--

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA				
Categoría, Dimensión e Indicador	Pregunta	Pertinente	o No pertinente	Comentarios
Prácticas evaluativas	1. ¿En su experiencia como educador mediador del aprendizaje considera durante las prácticas	X		Revisar la redacción

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinente	o pertinente	Comentarios
Categoría, Dimensión e Indicador	Pregunta			
utilizadas por el docente	evaluativas tener claridad para lograr buenos resultados en el proceso evaluativo?			Tener claridad sobre qué?
	Razone su respuesta ¿Por qué?			
	2 ¿Durante su gestión docente maneja aspectos relacionados con el contexto de la evaluación formativa conducentes a generar acciones críticas en la búsqueda de soluciones a problemas académicos en el aula de clase?	X		
	Razone su respuesta ¿Para qué?			

GUION DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinente	o no pertinente	Comentarios
Categoría, Dimensión e Indicador	Pregunta			
	3 ¿En su labor académica considera necesario establecer autonomía durante las prácticas evaluativas durante el proceso educativo con sus alumnos?	X		Revisar redacción Autonomía para las ...
	Razone su respuesta, para qué?			
	4. ¿Durante el proceso de evaluación formativa presta ayuda pedagógica al estudiante ante situaciones de vital importancia para una evaluación integral? ¿Qué tipo de ayuda pedagógica?	X		
	Razone su respuesta, porque			
	5. ¿Durante la evaluación formativa en su acción académica toma en cuenta la retroalimentación	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinente	o pertinente	Comentarios
Categoría, Dimensión e Indicador	Pregunta			
	para que los alumnos emitan juicios y participen en toma de decisiones conjuntas en las actividades escolares diarias?			
	Razone su respuesta para que.			
	6. ¿Durante la evaluación formativa desde su percepción interactiva valora usted los resultados del aprendizaje de manera directa con sus estudiantes?	X		
	Razone su respuesta, como lo hace			
	7. ¿Cómo docente, durante la evaluación realizada de manera formativa, involucra a los alumnos en el proceso de enseñanza, les	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinente	o pertinente	Comentarios
Categoría, Dimensión e Indicador	Pregunta			
	ofrece información sobre su desempeño, los motiva a ser mejores desde sus prácticas evaluativas fomentando un aprendizaje retroactivo?			
	Razone su respuesta para que.			
	8 ¿Considera que la evaluación formativa al ser conducida de manera proactiva permite al estudiante minimizar barreras que obstaculicen una buena evaluación del proceso académico?	X		
	Razone su respuesta, de qué manera?			
	9. ¿Se apoya en estrategias enmarcadas en criterios que ayuden	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinente	o no pertinente	Comentarios
Categoría, Dimensión e Indicador	Pregunta			
	al estudiante a comprender sus responsabilidades con claridad durante una determinada actividad educativa?			
	Razone su respuesta, para que			
	10. ¿Considera que las estrategias de evaluación del aprendizaje formativo le permiten diseñar actividades que puedan fortalecer el conocimiento del alumno durante toda la planificación escolar?	X		
	Razone su respuesta, como se logra			
	11. ¿Toma en cuenta como educador estrategias de evaluación	X		

GUION DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinente	o pertinente	Comentarios
Categoría, Dimensión e Indicador	Pregunta			
	apoyadas en la retroalimentación para ver cómo se han cumplido los objetivos de aprendizaje?			
	Razone su respuesta de qué manera			
	12. ¿Toma en consideración estrategia evaluativas de auto, coevaluación y heteroevaluación para tomar decisiones orientadas a mejorar el aprendizaje con buen juicio calificativo?	X		
	Razone su respuesta, como lo, logra			
Principios de la evaluación formativa	13. ¿En su acción evaluadora, se apoya en el principio de Integralidad de la evaluación formativa, para evitar que está se	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinente	o no pertinente	Comentarios
Categoría, Dimensión e Indicador	Pregunta			
	desarrolle de manera aislada y sin coherencia durante el proceso educativo?			
	Razone su respuesta, de qué manera?			
	14 ¿Para usted como educador la evaluación debe ser continua a lo largo del proceso educativo con reorientación permanente del aprendizaje?	X		Se reorientan las actividades, se aprende o se desaprende.
	Razone su respuesta, por qué motivo?			
	15. ¿Toma en cuenta durante su proceso de evaluación formativa con el educando el principio de diferencialidad desde el inicio del	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinente	o no pertinente	Comentarios
Categoría, Dimensión e Indicador	Pregunta			
	proceso de aprendizaje hasta el final?			
	Razone su respuesta, para qué?			
	16. ¿Considera necesario el principio de Educabilidad en la evaluación formativa para tomar decisiones que favorezcan la orientación de objetivos a ser evaluados?	X		
	Razone su respuesta, por qué?			
	17. ¿Toma en cuenta el principio de científicidad para los procedimientos de medición con relevancia y fiabilidad en el logro de	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinente	o no pertinente	Comentarios
Categoría, Dimensión e Indicador	Pregunta			
	resultados evaluativos durante el rendimiento escolar del alumno?			
	Razone su respuesta, para qué?			
	18. ¿Considera el principio de aprendizaje observacional en la evaluación formativa para mejorar la acción académica del educando https://www.cienytec.com/contactenos.php	X		
	Razone su respuesta. ¿De qué manera?			
	¿Tiene algún comentario o tema relacionado que considera importante y del cual no hemos conversado?			
Gracias por su atención				

Favor de redactar las conclusiones de la valoración:

Al valorar la pertinencia de la entrevista semiestructurada, en la investigación titulada; evaluación formativa en las prácticas académicas del docente... Se concluye que es pertinente. Solo se advierten algunos aspectos de redacción, los cuales están a consideración del investigador.

Perfil del Evaluador: docente investigador

Nombre: Dr. Jhon Jairo Velásquez Velásquez

Nivel académico: Doctor en ciencias de la educación

Experiencia laboral: 24 años como docente de aula.

Email: Jhonveig@hotmail.com>

Tercer experto

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA	Pertinencia		
Descripción, categorización y estructuración de entrevista a informantes	Elementos de valoración	Pertinente	No pertinente
Nombre:	Claridad		
Edad:			
Cargo:	Precisión		
Estimado Docente (a)			

<p>Institución educativa: San Rafael de Albania</p> <p>Usted ha sido invitado a participar como informante clave en la investigación titulada: “Evaluación formativa en las prácticas académicas del docente en la institución educativa San Rafael de Albania Colombia, la cual realizó como requisito para obtener mi grado de doctor en ciencias de la educación. El propósito de esta entrevista es generar una matriz de opiniones precisa y validas sobre el problema académico enunciado, por lo tanto, su aporte como sujeto clave es supremamente valioso para el desarrollo de esta investigación. Lo más importante es que su opinión sea sincera y expresándole que sus respuestas no se harán públicas, por lo tanto, su apoyo al proceso indagatorio quedará registrado de acuerdo a los siguientes criterios:</p>	<p>Comentarios:</p>
---	---------------------

Su opinión, además de valiosa, será respetada.

Su información será exclusiva para el objetivo final de la investigación.

No se obliga a ofrecer información que usted considere inconvenientes.

Se le solicita consentimiento para uso de grabadora, con la finalidad de grabar la conversación, a fin de que posteriormente sean transcritas las respuestas de manera clara y precisa y evitar errores

El tiempo, hora y lugar para su realización será acordado con usted

La información transcrita puede ser revisada por Ud. para su validación.

Se garantiza que la información compartida es para fines educativos.

<p>Todo lo acordado, quedará registrado exactamente como fue informado.</p> <p>Agradezco su gentil colaboración.</p> <p>Msc: Edwin Goyeneche</p>	
--	--

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA				
Categoría, Dimensión e Indicador	Pregunta	Pertinente	o No pertinente	Comentarios
Prácticas evaluativas	1. ¿En su experiencia como educador mediador del aprendizaje considera durante las prácticas	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinente	o pertinente	Comentarios
Categoría, Dimensión e Indicador	Pregunta			
utilizadas por el docente	evaluativas tener claridad para lograr buenos resultados en el proceso evaluativo?			
	Razone su respuesta ¿Por qué?			
	2 ¿Durante su gestión docente maneja aspectos relacionados con el contexto de la evaluación formativa conducentes a generar acciones críticas en la búsqueda de soluciones a problemas académicos en el aula de clase?	X		
	Razone su respuesta ¿Para qué?			

GUION DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinente	o no pertinente	Comentarios
Categoría, Dimensión e Indicador	Pregunta			
	3 ¿En su labor académica considera necesario establecer autonomía durante las prácticas evaluativas durante el proceso educativo con sus alumnos?	X		
	Razone su respuesta, para qué?			
	4. ¿Durante el proceso de evaluación formativa presta ayuda pedagógica al estudiante ante situaciones de vital importancia para una evaluación integral? ¿Qué tipo de ayuda pedagógica?	X		
	Razone su respuesta, porqué?			
	5. ¿Durante la evaluación formativa en su acción académica toma en cuenta la retroalimentación	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinente	o no pertinente	Comentarios
Categoría, Dimensión e Indicador	Pregunta			
	para que los alumnos emitan juicios y participen en toma de decisiones conjuntas en las actividades escolares diarias?			
	Razone su respuesta para que.			
	6. ¿Durante la evaluación formativa desde su percepción interactiva valora usted los resultados del aprendizaje de manera directa con sus estudiantes?	X		
	Razone su respuesta, como lo hace			
	7. ¿Cómo docente, durante la evaluación realizada de manera formativa, involucra a los alumnos en el proceso de enseñanza, les	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinente	o pertinente	Comentarios
Categoría, Dimensión e Indicador	Pregunta			
	ofrece información sobre su desempeño, los motiva a ser mejores desde sus prácticas evaluativas fomentando un aprendizaje retroactivo?			
	Razone su respuesta para qué?			
	8. ¿Considera que la evaluación formativa al ser conducida de manera proactiva permite al estudiante minimizar barreras que obstaculicen una buena evaluación del proceso académico?	X		
	Razone su respuesta, de qué manera?			
	9. ¿Se apoya en estrategias enmarcadas en criterios que ayuden	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinente	o no pertinente	Comentarios
Categoría, Dimensión e Indicador	Pregunta			
	al estudiante a comprender sus responsabilidades con claridad durante una determinada actividad educativa?			
	Razone su respuesta, para que			
	10. ¿Considera que las estrategias de evaluación del aprendizaje formativo le permiten diseñar actividades que puedan fortalecer el conocimiento del alumno durante toda la planificación escolar?	X		Mejorar la redacción
	Razone su respuesta, como se logra			
	11. ¿Toma en cuenta como educador estrategias de evaluación	X		

GUION DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinente	o no pertinente	Comentarios
Categoría, Dimensión e Indicador	Pregunta			
	apoyadas en la retroalimentación para ver cómo se han cumplido los objetivos de aprendizaje?			
	Razone su respuesta de qué manera			
	12. ¿Toma en consideración estrategia evaluativas de auto, coevaluación y heteroevaluación para tomar decisiones orientadas a mejorar el aprendizaje con buen juicio calificativo?	X		Corregir con “buen juicio calificativo. podría ser obviado
	Razone su respuesta, cómo lo logra			
Principios de la evaluación formativa	13. ¿En su acción evaluadora, se apoya en el principio de Integralidad de la evaluación formativa, para evitar que está se	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinente	o no pertinente	Comentarios
Categoría, Dimensión e Indicador	Pregunta			
	desarrolle de manera aislada y sin coherencia durante el proceso educativo?			
	Razone su respuesta, de qué manera?			
	14 ¿Para usted como educador la evaluación debe ser continua a lo largo del proceso educativo con reorientación permanente del aprendizaje?	X		Mejorar la redacción?
	Razone su respuesta, por qué motivo?			
	15. ¿Toma en cuenta durante su proceso de evaluación formativa con el educando el principio de diferencialidad desde el inicio del	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinente	o no pertinente	Comentarios
Categoría, Dimensión e Indicador	Pregunta			
	proceso de aprendizaje hasta el final?			
	Razone su respuesta, para qué?			
	16. ¿Considera necesario el principio de Educabilidad en la evaluación formativa para tomar decisiones que favorezcan la orientación de objetivos a ser evaluados?	X		Orientar la pregunta a si el maestro hace uso del principio de educabilidad.
	Razone su respuesta, por qué?			
	17. ¿Toma en cuenta el principio de científicidad para los procedimientos de medición con relevancia y fiabilidad en el logro de	X		

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinente	o no pertinente	Comentarios
Categoría, Dimensión e Indicador	Pregunta			
	resultados evaluativos durante el rendimiento escolar del alumno?			
	Razone su respuesta, para qué?			
	18. ¿Considera el principio de aprendizaje observacional en la evaluación formativa para mejorar la acción académica del educando https://www.cienytec.com/contactenos.php	X		
	Razone su respuesta. ¿De qué manera?			
	¿Tiene algún comentario o tema relacionado que considera importante y del cual no hemos conversado?			Las preguntas so pertinentes debe ajustar

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA		Pertinente	o no pertinente	Comentarios
Categoría, Dimensión e Indicador	Pregunta			
				un poco la redacción.
Gracias por su atención				

Favor de redactar las conclusiones de la valoración:

Al valorar la pertinencia de la entrevista semiestructurada, en la investigación titulada; evaluación formativa en las prácticas académicas del docente... Se concluye que es pertinente. Solo se advierten algunos aspectos de redacción, los cuales están a consideración del investigador.

Perfil del Evaluador: docente investigador

Nombre: Dr. EDUARD ANTONIO MORE TORREBLANCA

Nivel académico: Doctor en ciencias de la educación

Experiencia laboral: 19 años como docente de aula.

Email: eduard3787@gmail.com

Anexo C. Matriz Dofa.

A continuación, se presenta una matriz DOFA que recoge las principales reflexiones, inferencias y recomendaciones realizadas en este trabajo de investigación:

Evaluación formativa en las practicas académicas de los maestros de la institución educativa san Rafael de Albania			
Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
Las prácticas evaluativas estudiadas representan en sí mismas alternativas de solución a las realidades evaluativas descritas en la medida que sea posible darles un manejo asertivo desde un enfoque formativo.	Rescatar y defender la libertad de catedra y el manejo autónomo del maestro en relación a su paradigma y fundamentación pedagógica al momento de planificar las estrategias de evaluación. En la evaluación formativa se desarrollan acciones	El maestro proyecta sus prácticas evaluativas en memorizar, cuantificar y medir el cumplimiento de los contenidos programados en los respectivos periodos académicos del año escolar y muy pocas veces proyectan sus evaluaciones desde su propio paradigma evaluador.	Las prácticas evaluativas de los maestros están limitadas y sujetas a las políticas educativas, directrices, lineamientos, estándares, derechos básicos de aprendizaje del MEN, al decreto de evaluación 1290 y a los sistemas institucionales de evaluación (SIE).

<p>orienta a que el estudiante tenga todas las garantías de tranquilidad, de comodidad y sin temores, busca conocerlo y comprender su forma de aprender, y estimula la responsabilidad en el cumplimiento de compromisos y deberes.</p> <p>Los maestros reconocen la necesidad de conocer más sobre la evaluación</p>	<p>pedagógicas para identificar e intervenir las dificultades de los estudiantes con actividades escolares cotidianas.</p> <p>Presentar una propuesta de formación docente sobre evaluación formativa, en base a lo analizado en esta investigación.</p> <p>Desde la evaluación formativa se prioriza en atender a la diversidad de</p>	<p>Prácticas evaluativas implementadas como elemento de poder y presión, donde se da un uso represivo a la evaluación.</p> <p>La autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación las percepciones y principios de la evaluación formativa independientemente si se aplican de manera correcta o no, se reducen a una nota más de la lista de sumandos los cuales representan una actividad que se debe calificar,</p>	<p>Arraigo de la evaluación sanción, para controlar malos comportamientos e incumplimientos en las actividades escolares.</p> <p>La naturaleza de las prácticas evaluativas analizadas responde a la evaluación tradicional sumativa y resta importancia a la formación del “ser”.</p> <p>Las prácticas evaluativas</p>
---	---	--	---

<p>formativa y poder desarrollarlas desde sus prácticas evaluativas.</p> <p>En cuanto a las prácticas evaluativas de los maestros, se conoció su naturaleza tradicional como están pensadas, sus características y principios como elementos fundamentales para comprenderlas .</p>	<p>pensamiento, los estilos de aprendizaje y proyecta a entender, analizar y reflexionar el acontecer educativo y dar elementos de juicio para intervenirlos.</p> <p>Podría convertirse en la oportunidad para futuros estudios en evaluación encaminados a: intervenir las realidades de las prácticas evaluativas. - investigaciones encaminadas a desarrollar estrategias</p>	<p>sumar, dividir y promediar.</p> <p>Prácticas evaluativas asumidas como poder, castigo, medición, aprobación o desaprobación, estigmatización, jerarquización y sobre todo discriminación.</p> <p>Temor de los maestros a ser señalados por la forma como realizan sus prácticas evaluativas, les resulta incómodo abrir su intimidad pedagógica para</p>	<p>afectan al estudiante y desvirtúan la evaluación como la posibilidad de reflexionar sobre lo que sucede en los procesos educativos y desde ella planificar y contrarrestar todas las dificultades que se tienen.</p> <p>Desconocimiento sobre la naturaleza teórica, epistemológica, práctica y axiológica de</p>
---	--	---	--

<p>La investigación se enmarcó desde un enfoque cualitativo, a pesar de su complejidad y análisis extensos, resulta muy productivo por la cantidad de información que se logra obtener, datos muy precisos sobre el que hacer evaluativo, información subjetiva, empírica y vivencial, valiosas por cantidad de</p>	<p>evaluativas de carácter formativo. investigaciones enfocadas a replantear la formación profesional en cuanto a la evaluación de los aprendizajes. la incidencia de la evaluación formativa en mejorar los aprendizajes de los estudiantes y relacionarla con el sistema nacional de pruebas estandarizadas del icfes. estudios encaminados a determinar la relevancia del decreto (1290) que reglamenta la evaluación de los aprendizajes en nuestro país.</p> <p>El aporte social de esta investigación es que coadyuva a</p>	<p>que sea conocida y analizada.</p> <p>La demanda de trabajo y tiempo adicional que requiere la aplicación de la evaluación formativa, la gran cantidad de niños que se atienden (35 a 40 niños) y el gran número de asignaturas, no permite que se haga un proceso evaluativo detallado y particularizado, de los principios, percepciones, características y estrategias de evaluación formativa trabajados en esta investigación.</p>	<p>evaluación formativa.</p> <p>El léxico evaluativo es de naturaleza tradicional, como medir, calificar, evaluar contenidos, notas, promediar, sumar, perder o ganar la materia, sancionar, “colocar mala nota” entre otras.</p>
---	---	---	---

<p>reflexiones que se logran hacer de ellos.</p>	<p>disminuir los índices de deserción escolar y de perdida año escolar, que conllevan al analfabetismo, el trabajo infantil, delincuencia, mendicidad, prostitución, suicidios, porque propone el diálogo, el análisis y la reflexión como eje fundamental de la evaluación, siendo una alternativa para que los estudiantes y sus realidades</p>		
--	---	--	--

	<p>sean percibidas y comprendidas por sus maestros desde sus prácticas evaluativas.</p> <p>Orienta y marca una ruta de como iniciar la transición pedagógica y didáctica de la evaluación tradicional hacia la evaluación formativa.</p> <p>Para que se den procesos evaluativos formativos, se requiere de una enseñanza de carácter</p>		
--	---	--	--

	<p>formativa, esto implica transformaciones en las prácticas pedagógicas, en el diseño curricular, en la didáctica, en la planeación educativa, y en las estrategias evaluativas integradoras, inclusivas, diversificadas que generen emociones y significados en los estudiantes.</p> <p>En el ámbito escolar se recomienda revisar la evaluación institucional en</p>		
--	---	--	--

	<p>cada una de las gestiones, como también la evaluación de desempeño docente, para detallar la proyección y la intención que estas tienen.</p> <p>Si se desea ampliar esta investigación se recomienda tomar informantes claves de varias instituciones educativas del mismo municipio, de distintos municipios y departamentos para ir tejiendo los análisis desde varias percepciones y</p>		
--	--	--	--

	<p>contextos, esto ayudará a comprender si los análisis realizados en esta investigación coinciden con otros espacios y entornos educativos.</p> <p>Se sugiere que las comisiones de evaluación y promoción se extiendan el tiempo necesario (una semana) por grados para lograr abordar a todos los estudiantes en las distintas asignaturas y se puedan desarrollar las acciones formativas de la evaluación.</p>		
--	---	--	--

	<p>Es necesario la inclusión del vocabulario propio de la evaluación formativa ayuda a apropiarse de los fundamentos de la evaluación formativa encontrando relación entre el nuevo discurso y la práctica que se debe realizar para materializarlo.</p>		
--	--	--	--

Matriz DOFA. Evaluación formativa en las practicas académicas de los maestros de la institución educativa san Rafael de Albania. Fuente: Elaboración propia.

Anexo D. Cuadro De Categorización De Las Respuestas De Los Docentes Entrevistados.

ENTREVISTADOS

Cuadro XXX

Reducción descriptiva de la entrevista:

Categoría: XXXX

Subcategoría: XXXXXXXX.

<p style="text-align: center;">Informantes</p> <p>Clave</p> <p>(Docentes)</p>	
<p style="text-align: center;">Percepción</p> <p>del investigador</p>	

Fuente: Elaboración propia

Anexo E. Formato De Consentimiento De Los Participantes.

FORMATO DE CONSENTIMIENTO DE LOS PARTICIPANTES

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: _____

Yo, _____ cc _____ de _____,

manifiesto tener conocimiento pleno de las acciones e intenciones de la entrevista en la cual estoy participando, me ha explicado que protegerán mis datos y opiniones como lo ordena la Ley 1581 de 2012.

Expreso que mi participación es libre y espontánea sin ningún tipo de sesgo o presión en la investigación denominada, “EVALUACIÓN FORMATIVA EN PRÁCTICAS ACADÉMICAS DOCENTES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN RAFAEL DE COLOMBIA”.

Doy constancia que el investigador me ha informado sobre los alcances y limitantes de la investigación, sus objetivos, la finalidad para la utilización de la información que les suministre, que puedo desistir de participar en cualquier momento y puedo rectificar los datos aportados.

Nombre y apellido del participante

Nombre y apellido del investigador

cc: _____

cc: _____

Firmas de los participantes

Augustine

Blanca Caro

Sam Beyer

Alberto

Sam

Alberto

Daniel

Pilar

Anexo F. Formato De Consentimiento De Los Participantes.

Datos sociodemográficos

Informantes Claves		
No	Docente	Datos sociodemográficos
1	M 1.	Sexo masculino, de 28 años de edad, nacido en el municipio de Sahagún en el departamento de Córdoba, reside en el municipio de Albania, su estado civil es soltero, su idioma oficial es el español, no tiene hijos. Licenciado en ciencias sociales, estudiante de segundo semestre de maestría en ciencias de la educación, tiene a cargo los estudiantes del grado 2. Docente nombrado en contratación provisional.
2	M 2.	Sexo femenino, de 43 años de edad, nacido en el municipio de Maicao en el departamento de La Guajira, reside en el municipio de Maicao, su estado civil es unión libre, su idioma oficial es el español, tiene 2 hijos. Licenciada en básica primaria con énfasis en lengua castellana, magister en educación. tiene a cargo los estudiantes del grado 3. Docente nombrado en propiedad. Se desplaza hacia su trabajo todos los días desde el municipio de Maicao al municipio de Albania (45 km).

3	M 3.	Sexo femenino, de 49 años de edad, nacido en el municipio de Maicao en el departamento de La Guajira, reside en el municipio de Albania corregimiento de Cuestecita, su estado civil es unión libre, su idioma oficial es el español, tiene 3 hijos. Licenciada en ciencias naturales, magister en educación, tiene a cargo los estudiantes del Grado 5. Docente nombrado en propiedad.
3	M 4.	Sexo femenino, de 29 años de edad, nacida en la ciudad de Riohacha capital del departamento de La Guajira, reside en esta misma ciudad, su estado civil es soltera, su idioma oficial es el español, no tiene hijos. Licenciada en etnoeducación. tiene a cargo los estudiantes del Grado 1, Docente nombrada en provisionalidad. Se desplaza hacia su trabajo todos los días desde la ciudad de Riohacha al municipio de Albania (60 km).
5	M 5.	Sexo femenino, de 33 años de edad, nacida en el municipio de Sahagún en el departamento de Córdoba, reside en el municipio de Albania, su estado civil es unión libre, su idioma oficial es el español, tiene un hijo. Licenciada en preescolar, estudiante de primer semestre de maestría en educación. tiene a cargo los estudiantes del Grado 4, Docente nombrada en provisionalidad.

6	M 6.	Sexo femenino, de 44 años de edad, nacida en la ciudad de Barranquilla en el departamento del Atlántico, reside en el municipio de Albania, su estado civil es soltera, su idioma oficial es el español, no tiene hijos. Licenciada en básica primaria, estudiante de segundo semestre de magister en educación. Tiene a cargo los estudiantes de Grado 5. Docente nombrada en provisionalidad.
7	M 7.	Sexo masculino, de 36 años de edad, nacido en el municipio de Fonseca en el departamento de la Guajira, reside en la ciudad de Riohacha, su estado civil es casado, su idioma oficial es el español, tiene 2 hijos. Licenciado en básica primaria. tiene a cargo los estudiantes del Grado 2, Docente nombrada en provisionalidad. Se desplaza hacia su trabajo todos los días desde la ciudad de Riohacha al municipio de Albania (60 km).
8	M8	Sexo femenino, de 43 años de edad, nacida en el municipio de barrancas en el departamento de La Guajira, reside en el municipio de Albania, su estado civil casada, su idioma oficial es el español, tiene 3 hijos. Licenciada en Básica Primaria con énfasis en informática. Tiene a cargo los estudiantes del Grado 2, docente nombrada en propiedad. Estudiante de primer semestre de maestría en pedagogía de

		las TIC
--	--	---------

Anexo G. Matriz De Codificación

Macro categoría	Categoría	Subcategoría	Preguntas	Respuestas entrevistadas (M1, M2, M3, M4, M5, M6 y M7)	Código y contador	Sustento teórico	Interpretación
Evaluación formativa para mejorar las formas de evaluar los docentes	Características de las Prácticas evaluativas del docente	1 Mediador de aprendizaje	1. ¿Cómo educador mediador del aprendizaje considera importante durante las prácticas evaluativas tener claridad y guiar la construcción de significados a partir de los resultados del proceso evaluativo?	M1 Desde mi práctica como docente, si lo considero importante pues, siempre el docente al momento de ser mediador en este proceso, puede pasar dos cosas: la primera nos permite lograr el objetivo que pretendemos dentro de esta evaluación y la segunda hacer los ajustes pertinentes para allegar al cumplimiento de este objetivo, De igual modo, puede decirse que no en todo escenario se llega a ser mediador del aprendizaje, ya que en ocasiones existen educadores que se apoyan	13. Docente 9. Aprendizaje 7. Evaluación 6. Claridad 6. Mediador 6. Práctica 5.Resultados 5.Construcción 4. Significados 3. Guía 2. Experiencia 2. Formativa 2. Progresiva	1. Mediador de aprendizaje: Las prácticas evaluativas actúan como un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje. Según Díaz Barriga y Hernández (2018), la evaluación va más allá de la simple medición del conocimiento adquirido. Funciona como una herramienta pedagógica que facilita el proceso de construcción de conocimiento.	La investigación "Evaluación formativa en prácticas académicas docentes" con diseño fenomenológico, analiza la influencia del docente como mediador en la construcción de significados durante el proceso de aprendizaje. Se destaca la importancia de la claridad y

				<p>muchas veces en la educación tradicional, dejando de lado su función como mediador u orientador del proceso para realizar prácticas evaluativas con claridad y buenos resultados evaluativos</p>	2. Temática		<p>guía proporcionada por el docente en la evaluación formativa progresiva. Los resultados buscan mejorar la experiencia del estudiante, promoviendo una comprensión más profunda y efectiva de la temática. La evaluación formativa en prácticas docentes se erige como una herramienta esencial en el</p>
				<p>M2 Si se pueden considerar importantes que las prácticas evaluativas tengan claridad para guiar una eficiente evaluación formativa que conduzca hacia un logro deseado, porque el docente se da cuenta que el alumno alcanzó o no alcanzó el nivel de aprendizaje propuesto para cada período entonces allí se puede ver si los objetivos fueron logrados y tener claridad en la construcción de significados positivos</p>			

				<p>M3. En atención a esta pregunta un docente entrevistado, respondió; que mediar el aprendizaje durante las prácticas evaluativas, no lo hace siempre está, ya que por o general él hace preguntas sobre las temáticas y los alumnos lo que hacen es aprenderse las temáticas de memoria y responder las preguntas sobre la misma por ello considero que se esté mediando el aprendizaje de los estudiantes para ser evaluación actualmente, lo que indudablemente. No permite la posibilidad inmediata de un buen aprendizaje en los educandos</p>			logro de mejores resultados educativos.
				<p>M4. En atención a esta pregunta, la docente entrevistada manifestó que si considera importante a</p>			

				<p>partir de los resultados del proceso evaluativo, que el docente actúe como mediador del aprendizaje durante las prácticas evaluativas con la claridad, que le permita guiar la construcción de significados , donde llegue a convertirse en mediador de los grupos de estudiantes en las aulas de clases, y donde ellos manejan los mismos procesos de aprendizaje con un mismo ritmo de aprendizaje, mediante forma auditiva y a través de imagen de forma visual, ya que cuando un estudiante al momento de responder de forma oral entonces el docente tiene que reconocer la forma cómo va a poder abordar la evaluación, porque por lo genera llega un momento</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

			<p>donde el maestro hace solo evaluaciones escritas, en las cuales todos los estudiantes no van a responder de la misma forma, notándose la existencia de la habilidad donde él responde a su aprendizaje no solamente de forma escrita, sino de forma visual, por lo cual todo docente tiene que buscar las diferentes estrategias para poder evaluar a los estudiantes.</p>			
			<p>M5. En atención a esta pregunta la docente entrevistada, manifestó que desde su experiencia como educadora mediadora del aprendizaje, considera de gran relevancia que todo docente desde sus prácticas evaluativas maneje con mucha claridad los resultados del proceso evaluativo, lo que por</p>			

				<p>supuesto le va a permitir guiar al educando hacia la construcción de significados vitales durante la evaluación formativa, al ser considerada esta como el complemento de todas las actividades evaluativas, de allí la necesidad que el maestro la lleve de una manera progresiva y secuencial durante todo el proceso y no esperar el último momento para realizar una sola evaluación, por el contrario debe evaluar a los estudiantes a través de estrategia didáctica cuantitativas y cualitativa, lo que permitirá ir evaluando y valorando de manera progresiva al estudiante.</p>			
				<p>M6. En atención a la entrevista la educadora</p>			

				<p>manifestó, que desde tu rol como mediadora del aprendizaje, considera la viabilidad de establecer un papel de guía durante la evaluación del proceso evaluativo, en el cual se tenga claridad hacia la construcción de significados a partir de los resultados a lograr en dicha evaluación para que los resultados sean adecuados, y conlleven al docente a ser orientador en dicho proceso al momento que los alumnos realizan una determinada actividad educativa y decirles que podrían mejorar, o qué está haciendo bien, no buscando imponer nuestro punto de vista en todo momento, sino brindar la interacción entre estudiante y docente.</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>M7. En atención a esta interrogante la docente manifestó que desde su experiencia como educadora mediadora del aprendizaje, considera importante que durante las prácticas académicas al momento de la evaluación tener buena claridad para poder guiar la construcción de significados a partir de los resultados que se aspira lograr en el estudiante, razones por las cuales como mediador del aprendizaje, todo docente debe tener en cuenta una intención diferente en la clase, establecer los mejores aprendizajes, para determinar si un estudiante aprendió o no aprendió y de esta manera colocar la nota que merece.</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

		2 Profesional reflexivo	2 ¿Como profesional de manera crítica y reflexiva buscas soluciones a los problemas pertinentes al contexto de la evaluación formativa durante su clase, desde la práctica evaluativa?	M1 Por supuesto que sí, porque cuando tratamos de transformar la educación al momento de llegar al aula, lo primero que se debe hacer es un diagnóstico sobre lo que el estudiante necesita aprender, no lo que el docente quiera enseñarle, sino lo necesario por aprender, de esta manera, se pueden buscar soluciones a situaciones inherentes al contexto a	14. Docentes 9. Estudiantes 8. Evaluación 6. Soluciones 5. Formativa 4. Contexto. 4. Crítica 3. Aula. 3. Estrategia 3. Gestión 3. Problemas 3. Procesos. 3. Reflexiva	2. Profesional reflexivo: Un aspecto esencial de las prácticas evaluativas es su capacidad para convertir al docente en un profesional reflexivo. Díaz Barriga y Hernández (2018) destacan la importancia de que los educadores reflexionen sobre su práctica. La evaluación no solo implica la revisión de los logros de los estudiantes, sino también la revisión de la propia enseñanza.	La investigación "Evaluación formativa en prácticas académicas docentes" con diseño fenomenológico explora cómo los docentes reflexivos y críticos aplican estrategias de evaluación formativa en el aula. Estudia cómo los estudiantes se benefician
--	--	-------------------------	---	--	---	--	---

				<p>través de la evaluación formativa, por ser ésta un instrumento donde casi no se medía lo cuantitativo en el estudiante, por el contrario se busca su transformación como agente social de este proceso lo cual permite conocer las necesidades del mismo e ir formando un educando crítico social al momento cuando se enfrente a su vida social, donde se tenga en cuenta la</p>			<p>de este enfoque, identifica soluciones a los problemas existentes en el proceso de evaluación, y examina el contexto de gestión en el aula.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>acción del docente como orientador y como el hilo conductor que ponga en práctica ideas que generen impacto en el proceso evaluativo.</p>			
				<p>M2</p> <p>Durante la gestión como docente se deben manejar aspectos relacionados con la evaluación formativa que conduzcan o permitan al estudiante generar posiciones críticas y</p>			

				reflexivas para la solución de problemáticas presentes en las actividades cotidianas, por lo cual una evaluación realizada bajo el contexto formativo permitirá al docente mediar los aprendizajes, minimizando las dificultades presentes al realizar simplemente una devaluación sumativa. Todo ello ayuda al educador a detectar si el alumno aprendió o no			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>aprendió de manera eficiente los contenidos evaluados. Así mismo este docente entrevistado, enfatizo que a pesar de lo dicho faltaría mucho trabajo en la forma de enseñarle al alumno a crear soluciones en los problemas, ya que como docente no se le permite ir más allá de lo exigido, descuidando en él su desarrollo crítico y reflexivo.</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>M3.</p> <p>Considera que en cierto modo sí se puede hacer, ya que ello permite al estudiante hacer críticas y reflexiones en todos los sentidos, pero actualmente no se hace porque como centramos el aprendizaje de manera memorística, haciendo que el alumno responder las preguntas de la misma forma como se las plantea el docente, y donde no hacen</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>una reflexión del tema y al momento de hacer alguna crítica a ciertas preguntas se quedan cortos al no tener facilidad de expresarse.</p>			
				<p>M4. De igual modo esta docente manifestó que si, durante su gestión académica maneja aspectos relacionados con contextos de la evaluación formativa, conducentes a generar acciones críticas en la búsqueda de</p>			

				<p>soluciones a problemas educativos presentes en el aula de clases. Razones por las cuales la evaluación proyectada por todo educador según la opinión de esta docente debe estar orientada al replanteamiento de soluciones a causa de la evaluación ofrecida por el maestro. Así mismo por tratarse de evaluaciones contextualizadas sobre el lugar donde viven los</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>estudiantes, como docente trato de que está sea muy relacionada con la forma de vida del alumno en su quehacer cotidiano.</p>			
				<p>M5. En relación a esta interrogante la docente entrevistada, enfaticó su opinión manifestando que durante su gestión escolar maneja estrategias conducentes a generar acciones críticas y reflexivas en la</p>			

				búsqueda de soluciones ante algunas situaciones planteadas en el aula de clase, donde en ocasiones no es posible llevar esa iniciativa, porque ello va a depender del estilo de aprendizaje que el estudiante recibe, de allí la necesidad de diseñar estrategias donde el estudiante pueda desarrollar competencias críticas y analíticas, que le lleven al			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>análisis y reflexión que lo motiven no solamente a una educación moderada acondicionada sino que también a tomar iniciativas con un pensamiento crítico.</p>			
				<p>M6. Con respecto a esta interrogante, planteó el docente entrevistado que desde el contexto de la evaluación formativa, en base a los aspectos que la caracterizan, es</p>			

				<p>importante que el maestro al momento de evaluar al estudiante se apoye desde la práctica evaluativa en estrategias conducidas de manera asertiva, que al ser llevadas a la práctica logren desarrollar en el alumno un pensamiento crítico y reflexiva, para que aporten solución a la problemática que se presentan durante las actividades escolares,</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				razones que ayudaran a todo docente a cambiar un poco su mentalidad y tener en cuenta cuál es el proceso que más oportunidad le brinda al estudiante de mejorar su trabajo escolar a través de una buena retroalimentación, ya que en ocasiones obviamos la manera crítica y reflexiva de evaluarlos, estando implemente enmarcados en			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>ponerle una nota final y listo, ya que en ocasiones al estudiante se le da una calificación y él no sabe precisamente que le califican.</p>			
				<p>M7. Este docente expresó durante la entrevista que durante la conducción de su clase a partir de la práctica evaluativa, busca soluciones a los problemas pertinentes al contexto escolar haciéndolo de manera crítica y</p>			

				reflexiva, ya que considera importante todos aquellos elementos que puedan ayudar a generar mejores aprendizajes, permitiendo al alumno de manera crítica contradecir o rechazar opiniones y postulados a partir de su propio punto de vista, pero ello no es sencillo ya que existen educadores que no manejan los suficientes conocimientos pedagógicos sobre la			
--	--	--	--	--	--	--	--

				evaluación formativa de manera correcta, haciendo que las prácticas en las evaluaciones no sean a veces las más adecuadas.			
		3 Autonomía y autodirección	3. ¿Cómo docente establece como meta la autonomía para enriquecer el proceso enseñanza aprendizaje durante las prácticas evaluativas llevadas a cabo durante	Situación que simplemente incide al momento cuando el estudiante es evaluado externamente, y se observa que son pruebas que vienen diseñadas bajo otro concepto, y como docente evaluador de las prácticas	15. Autonomía 10. Práctica 9. Proceso 6. Docente 6. Aprendizaje 6. Enriquece 6. Enseña 6. Evaluación 4. Académica. 4. Alumnos.	3. Autonomía y autodirección en la evaluación formativa: La autonomía y la autodirección son metas fundamentales de las prácticas evaluativas. Ruiz (2017) resalta la importancia de fomentar la autonomía del estudiante en su proceso de	En la investigación "Evaluación formativa en prácticas académicas docentes", se aborda el proceso de evaluación desde una perspectiva fenomenológica, destacando

			<p>el proceso educativo?</p>	<p>educativas se quisiera involucrar otras cosas, necesarias que el estudiante quiere aprender , de allí la importancia que como educadores dejemos de lado limitaciones y se puedan seguir acciones enmarcadas en planes donde se tome la autonomía para enriquecer el proceso enseñanza aprendizaje durante las prácticas evaluativas de manera</p>		<p>aprendizaje. Las prácticas evaluativas deben incluir la participación activa de los estudiantes en la autorreflexión y la autorregulación de su aprendizaje.</p>	<p>la importancia de la autonomía y autodirección de los estudiantes. Este enfoque enfatiza la capacidad de los alumnos para autorregular su aprendizaje y evaluación, lo que enriquece la práctica docente al permitir a los docentes adaptar su</p>
--	--	--	------------------------------	---	--	---	---

				<p>formativa en el alumno.</p>			<p>enseñanza y evaluación de manera más efectiva, promoviendo un aprendizaje significativo y autónomo.</p>
				<p>M2 En su labor académica, un docente expresó que ellos deben tener como patrón definido la autonomía aun cuando no sea totalmente, ya que sería mentir si se dice que somos totalmente autónomos, por lo tanto se tiene que buscar y ofrecer autonomía durante la evaluación de</p>			

			<p>los alumnos. Por ser ello necesario durante toda práctica evaluativa, que conduzca a enriquecer el proceso enseñanza aprendizaje.</p>			
			<p>M3. Del mismo modo este docente manifiesta, que sí hay cierta autonomía de su parte que le ayude a enriquecer el proceso enseñanza aprendizaje durante las prácticas evaluativas</p>			

				<p>llevadas a cabo en la clase, pero haciendo observancia que existen maestros que en ocasiones no lo hacen y siempre vemos que la manera como enseñamos tendemos a hacer las preguntas de la misma forma tradicional, sin brindar cierta libertad y autonomía al estudiante de mejorar su proceso enseñanza aprendizaje, impidiendo con ello hacer una</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				buena a valoración de una evaluación formativa.			
				M4. Esta docente enfaticó en la entrevista , que durante su labor académica considera importante tener autonomía durante la ejecución de las prácticas evaluativas desarrolladas durante el proceso educativo con los alumnos, por considerar que el ser un educador autónoma al momento de			

				<p>diseñar tales prácticas evaluativas, reafirma la autonomía personal e institucional a la hora de evaluar, ya que en ocasiones a veces acordamos un tipo de evaluación para el alumno de acuerdo a la a los distintos estudiantes de allí la necesidad de utilizar la autonomía para evaluar con criterios asertivos.</p>			
				<p>M5. El docente entrevistado en</p>			

				relación a esta pregunta, expresó que durante las prácticas evaluativas llevadas a cabo en el proceso educativo, establece acciones pedagógicas enfocando como meta la autonomía para enriquecer el proceso enseñanza aprendizaje, enfatizando así mismo que desde las prácticas académicas enfocada en la evaluación formativa, es			
--	--	--	--	---	--	--	--

				necesario realmente tener autonomía y para que se den las condiciones es conveniente tener está, en el diseño de las actividades a ser evaluadas por ser nosotros los educadores quiénes diseñamos y tenemos en cuenta las líneas de acción la autonomía del currículo, lo que permite escoger la actividad de evaluación más conveniente con nuestros estudiantes.			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>M6. La docente entrevistada para esta interrogante expresó que como educadora en ocasiones apoya su labor escolar en la autonomía al momento de desarrollar la práctica evaluativa con sus estudiantes, ya que ella brinda la oportunidad de dar libertad de cátedra la evaluación desde otro punto de vista diferente a lo acostumbrado a ser de un modo</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				tradicional, percibiéndose entonces que la autonomía nos sirve para visualizar el contexto durante las prácticas evaluativas llevadas a cabo durante el proceso educativo, partiendo de las líneas o aspectos que pueden ser tomados en cuenta en colegio, en la metodología y la planeación particular como factores necesarios para tener autonomía			
--	--	--	--	---	--	--	--

			académica y poder enriquecer las prácticas evaluativas llevadas a cabo durante la acción educativa diaria con los educandos.			
			M7. Si considera la docente en relación a esta pregunta, que en su labor académica es necesario establecer como meta la autonomía, durante las prácticas evaluativas a desarrollar durante sus			

				actividades académicas con los alumnos, ya que algunos docente no la toman en cuenta ya que por lo generar termina realizando lo que la institución educativa establece desde los lineamientos nacionales en base a los, protocolos recomendados para cumplir con los planes de área de una determinada asignatura, desde luego existen otros educadores que			
--	--	--	--	--	--	--	--

				si centran sus evaluaciones en base a la autonomía para enriquecer el proceso enseñanza aprendizaje			
		4, Ayuda pedagógica al estudiante	4. ¿Presta ayuda pedagógica al estudiante tomando en cuenta la evaluación formativa para ajustar mecanismos conducentes a la comprensión de situaciones escolares, donde se consideren todos los	MI Con relación a esta interrogante expresó el docente, que muchas veces como educador ha fallado al considerar solo en ocasiones el papel fundamental como ente pedagógico y caer en lo tradicional, ya que lo ideal es	17. Ayuda 16. Pedagógica 14. Evaluación 11. Docente 11. Estudiante 7. Formativa 5. Proceso 4. Dificultad 4. Integral 3. Mejora	4. Ayuda pedagógica al estudiante: La evaluación formativa, desde su perspectiva pedagógica, habilita al docente para ajustar los mecanismos destinados a comprender situaciones en el contexto escolar, considerando las necesidades y competencias de los estudiantes a través	A través de la investigación, se exploran los procesos de evaluación integral y su impacto en la mejora de la enseñanza. La categoría clave, "Ayuda pedagógica al estudiante",

			<p>aspectos para una evaluación integral?</p>	<p>permitir al alumno que hable y exprese sus inquietudes, pero por lo general el maestro es quien lo hace y dice como se deben hacer las cosas y por supuesto no permite que hable el estudiante lo que se traduce en poca ayuda pedagógica al estudiante y por ende no se toma en cuenta la evaluación formativa para que el estudiante aprenda a partir de la</p>		<p>de estrategias de evaluación que abarcan todos los aspectos o dimensiones del alumno. Esto permite una comprensión integral de los procesos y resultados de la evaluación.</p>	<p>destaca el papel esencial de la retroalimentación específica en la orientación de los estudiantes hacia el éxito. Esto subraya la importancia de una evaluación formativa en el fortalecimiento de la calidad de la educación.</p>
--	--	--	---	--	--	---	---

				<p>evaluación del quehacer escolar mediante herramientas que permitan abrir un dialogo de manera activa con el estudiante como autor principal de este proceso. Por lo tanto la importancia que todo docente utilice la evaluación formativa para prestar ayuda pedagógica al alumno desde una evaluación que le ayude a alcanzar los objetivos propuestos por él.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>M2 Lo considera necesario ya que evaluar formativamente en el aula de clases, brinda al docente elementos importantes durante su acción pedagógica al ser considerada este tipo de evaluación un elemento fundamental para detectarlas dificultades de los estudiantes al momento de la clase. Del mismo modo expreso el docente entrevistado, lo</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				necesario de querer ayudar a los estudiantes para lograr ese apoyo pedagógico al momento que el aprendizaje se les haga muy difícil por lo tanto la ayuda pedagógica al iniciar una evaluación formativa es de gran importancia para que el educador se enfoque más en el análisis de argumentos para la corrección de falencias a la hora de evaluar			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>formativamente .</p>			
				<p>M3. El docente para esta pregunta respondió que en ocasiones durante el proceso de evaluación formativa, brinda ayuda pedagógica a sus estudiantes en la búsqueda de solución a situaciones escolares, donde se hace necesario la intervención oportuna de parte del profesor, ya que mediante esa ayuda pedagógica de</p>			

				parte del educador se podrá lograr que el estudiante reflexione sobre preguntas y respuestas que dan, por lo cual se puede decir que en cierta forma esta ayuda es importante como mecanismo, que ayude al alumno a la comprensión de situaciones escolares tomando en cuenta los aspectos necesarios para una evaluación integral . Así			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>mismo manifestó este docente, que algunas veces presta ayuda pedagógica durante la clase, ya que en ocasiones surgen dudas al momento que algún estudiante pregunta sobre algo, lo que permite que él reflexione al momento de estar preparándolo para una futura evaluación formativa.</p>			
				<p>M4. La docente entrevistado señaló al momento de ser</p>			

				<p>entrevistada que si presta ayuda pedagógica al estudiante, incluso tiene muy en cuenta cuando veo a educando que se bloquea mucho en una pregunta, por ello se le debe mostrar de forma diferente para que la ayuda pedagógica del docente la responden fácilmente, pero hay otros que presentan dificultades más específicas, que aun cuando se le vuelva a repetir siguen</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>presentado problemas, por ello esa ayuda debe girar en torno a una buena atención pedagógica enmarcada en la motivación, donde el educando de solución y analice su forma de aprender mediante mecanismos conducentes a la comprensión de situaciones escolares.</p>			
				<p>M5. La entrevistada manifestó que siempre durante el proceso de evaluación</p>			

				<p>formativa desde sus prácticas académicas presta ayuda pedagógica al estudiante en situaciones que requieran su apoyo y vital importancia para la mejorar el aprendizaje en ellos, tratando dar solución a las dificultades encontradas al momento de evaluar y la manera como se lo puedes llegar a realiza. Así mismo expresó la docente, que al momento de prestar ayuda a los estudiantes,</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>primero despejamos esas dudas que han venido trayendo y que como educadores nos damos cuenta al momento de evaluar y logramos detectar las falencias que el alumno presenta cuando es evaluado, por lo tanto con esa ayuda pedagógica se busca ayudarlo a aclarar todas esas dificultades que muestra.</p>			
				<p>M6. El educador entrevistado en</p>			

				su respuesta referencio que en algún momento de situaciones escolares si presta ayuda pedagógica al estudiante, con la finalidad obviamente de lograr una evaluación integral, partiendo de las necesidades del alumno para que en lo posible tratar de hacer lo mejor posible, para comprender hacia donde está orientada esas ayudas que necesitan los estudiantes			
--	--	--	--	--	--	--	--

				durante las prácticas evaluativas o cómo proyecta esa actividad de ayuda pedagógica en la evaluación es decir hacia donde están orientadas estas, y brindar al docente los mecanismos conducentes de cómo mejorar su trabajo evaluativo integral y animar al estudiante a mejorar académicamente.			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>M7.</p> <p>Opino el docente durante la entrevista, que si toma en cuenta al momento de la evaluación formativa ayuda pedagógica al estudiante, cuando presenten situaciones adversas durante el proceso educativo, para ajustar los mecanismos conducentes a la comprensión de situaciones escolares necesarias para una evaluación integral. Por lo</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>cual al momento de prestar esa ayuda pedagógica, el maestro debe tener muy claro cuáles son las actividades educativas que son necesarias en los estudiantes, tomando para ello su capacidad, de acuerdo a sus inquietudes y virtudes conducentes al logro de la integralidad en el proceso evaluativo donde se vea reflejado todos los aspectos</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				académicos, qué midan el pensamiento y el aprendizaje del educando.			
		5.Retroalimentación y necesidades educativas	5. ¿La retroalimentación como característica de las prácticas evaluativas utilizadas por usted, permite dar juicios para tomar decisiones y afianzar las actividades escolares mediante la evaluación	M1. En atención a esta interrogante un docente expresó que indudablemente que si la retroalimentación como característica de las prácticas evaluativas con certeza lo puede lograr, ya que en algún momento el espacio	14. Evaluación 11.Docente 11. Retroalimentación 10. Durante 8. Formativa 7. Actividad 7. Decisiones 7. Juicios 6. Estudiante 6. Tomar Práctica 5. Académica 3. Afianzar 3. Aprendizaje 2. Corregir 2. Crítica 2. Instrumento	5. Retroalimentación y necesidades educativas: La retroalimentación desempeña un papel crucial en este proceso. Según Castillo (2020), la retroalimentación no solo debe señalar las áreas de mejora, sino que también debe proporcionar sugerencias concretas y estrategias para el crecimiento	La investigación se centra en la retroalimentación como un instrumento clave. Se destaca la importancia de abordar las necesidades individuales de los estudiantes mediante

			<p>formativa durante la acción académica diaria?</p>	<p>pedagógico del estudiante debe emitir su opinión, para lo cual el profesor debe aplicar un instrumento o una rúbrica, donde la retroalimentación evaluativa como instrumento permita hacer juicios para que el estudiante verdaderamente de su aporte en la evaluación que le ayude a dar juicios para tomar decisiones y afianzar las actividades escolares</p>		<p>académico. La retroalimentación efectiva se adapta a las necesidades educativas individuales de los estudiantes y se convierte en un mecanismo para el desarrollo continuo.</p>	<p>una retroalimentación efectiva. Esto impulsa mejoras tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, permitiendo a los docentes tomar decisiones informadas para afianzar su práctica académica.</p>
--	--	--	--	---	--	--	---

				<p>partiendo desde varios puntos de vista reflexivos que otorga la evaluación formativa.</p>			
				<p>M2 Este docente entrevistado considera necesaria la evaluación formativa al momento de llevar acabó con tus estudiantes prácticas académicas, que permitan desarrollar juicios conducentes a tomar decisiones y afianzar las</p>			

				<p>actividades escolares mediante el diálogo crítico, como ese factor que lleve la evaluación al punto de análisis partiendo de la retroalimentación como tal, lo cual permitirá al educando durante una actividad específica responder de manera crítica.</p>			
				<p>M3. Claro que si desde la evaluación formativa, la retroalimentación sirve para que el</p>			

				<p>estudiante reflexione y haga una comparación de lo que sabe y de lo explicado por el profesor, partiendo de un nuevo concepto sobre la temática de cada clase. Por ello lo importante que durante la evaluación formativa en su accionar, el docente tome en cuenta la retroalimentación para generar espacios donde el alumno puedan emitir juicios y participe en la</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>toma de decisiones conjuntas, para dar solución a problemáticas presentes durante la evaluación.</p>			
				<p>M4. En otro orden de atención, esta docente expreso en la entrevista que durante la evaluación formativa como característica de las práctica pedagógica , el docente debe tomar en cuenta aquellos aspectos que permitan al estudiante tomar</p>			

				<p>decisiones y tener la posibilidad de emitir juicios y cuestionamientos para hacer planteamientos enmarcados en la retroalimentación, como característica de las prácticas evaluativas, posturas dentro de esa evaluación que le ayude a refutar posturas importante en este tipo de evaluaciones. Por lo cual todo educador debe estar atento para resolver situaciones,</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>donde se deba corregir en base a una retroalimentación efectiva que le permite a ellos preguntarse y entender situaciones que puede solucionar, presentando argumentos para corregir si hay un error al momento de la evaluación.</p>			
				<p>M5. El docente informante manifestó para esta interrogante que durante las actividades académicas</p>			

				enmarcadas en las prácticas evaluativas utilizadas por ella, existe la posibilidad de desarrollar en los educandos una posible orientación, partiendo desde la retroalimentación como acción valorativa desarrollada durante sus actividades académicas enfocadas obviamente en la evaluación formativa, por lo cual todo docente debe enfocar sus iniciativas			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>educativas en fomentar la participación crítica como ese componente de la retroalimentación, donde los alumnos manifiesten como se han sentido, si han visto en la clase la oportunidad manifestar cómo ha sido el proceso si ha sido acelerado o se han cumplido cada fase de la evaluación formativa.</p>			
				<p>M6. La docente entrevistada manifestó en</p>			

				torno a esta interrogante que durante las prácticas evaluativas utilizadas por él, se apoya en la retroalimentación como característica fundamental de la evaluación formativa, para emitir juicios que ayuden a tomar decisiones y afianzar las actividades educativas frente a situaciones suscitadas en el aula de clases, lo cual permite valorar los			
--	--	--	--	---	--	--	--

				resultados de manera retroactiva el aprendizaje del estudiante. Por lo tanto al hablar de aprendizaje retroactivo, se le presenta al docente la posibilidad de participar en la evaluación que logre alimentar mutuamente las relaciones personales con sus estudiantes y logran sacar provecho de ello para evaluar formativamente y de la mejor manera posible al alumno.			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>M7. En atención a esta interrogante el docente entrevistado opinó la importancia de la retroalimentación como característica básica de toda práctica evaluativa, ya que ella permite al docente emitir juicios para tomar decisiones, afianzando las actividades escolares durante la acción académica diaria con los</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				estudiantes, lo cual también le ayuda a los alumnos participen en la toma de decisiones conjuntas durante las actividades educativas, pero en contraposición a lo dicho expresó la maestra que en ocasiones comúnmente algunos educadores no lo hacen y por lo tanto no le da la participación al estudiante aun cuando la retroalimentación es			
--	--	--	--	---	--	--	--

				importante durante la evaluación que le haga a los estudiantes.			
	Percepciones del docente sobre evaluación formativa	1. Regulación interactiva	6. ¿Cómo docente adopta su práctica de evaluación desde la percepción de regulación interactiva para valorar los resultados del aprendizaje, y afianzar la interacción con el estudiante de	M1 En atención a lo emitido por un docente durante la entrevista expresó que como educador durante la evaluación desde la percepción de regulación interactiva a veces si toma esa parte como referencia, observando	21. Evaluación 15. Interactiva 13. Docente 13. Percepción 8. Aprendizaje 6. Estudiantes	6. Regulación interactiva: La regulación interactiva es un componente esencial de la evaluación formativa en el aula. Marchant (2018) destaca que los docentes adoptan diversas prácticas de evaluación para valorar los resultados del	En la investigación "Evaluación formativa en prácticas académicas docentes" con un diseño fenomenológico, se explora la percepción de los docentes y estudiantes

			manera más directa?	<p>como otros solo se dedican a evaluar la parte cuantitativa, lo cual en cierta cantidad de tiempo no permite medir al estudiante, por lo tanto una evaluación realizada desde la regulación interactiva permite hacer un estudiante crítico, donde participe mediante su opinión y brinde aporte de alguna idea aceptable,. Razones que conducen a evaluar más la parte cualitativa</p>		aprendizaje de sus estudiantes.	<p>sobre la regulación interactiva en el proceso de evaluación. Esta categoría, implica una retroalimentación continua y una interacción constante. La evaluación formativa en este contexto busca comprender cómo esta interacción impacta en el aprendizaje</p>
--	--	--	---------------------	---	--	---------------------------------	---

			<p>del alumno, que los aspectos cuantitativos, buscando conocer e indagar y esta manera, y hacer los ajustes o estrategias nuevas dentro de la práctica como docente.</p>			<p>y cómo la percepción de los involucrados puede mejorar las prácticas académicas docentes.</p>
			<p>M2 Lo considero importante ya que al valorar los resultados de los estudiantes desde la percepción interactiva como parte de la evaluación formativa, realmente se visualiza que no se hace, al no</p>			

				<p>involucrar todos los elementos que están alrededor de dicha evaluación que nos permitan emitir juicios de valor frente al alumno, desde ese punto de vista de regulación interactiva, notándose que en situaciones básicas donde se interactúa constantemente, no se le da prioridad, lo que impide observar si el educando llega a aprender lo que el educador</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				le enseñó el aula de clase.		
				M3. Este docente expreso durante la entrevista, lo necesario de establecer la percepción de regulación interactiva, durante el proceso de evaluación formativa para valorar y obtener buenos los resultados del aprendizaje con el estudiante de manera más directa, ya que cuando se habla de percepción interactiva existe la		

				posibilidad que se dé la evaluación como un conjunto de elementos que giran alrededor del proceso de aprendizaje, enseñanza y evaluación, haciendo que el alumno se integre y pueda tener una comunicación fluida con el docente, donde esa evaluación llevada en el aula de clase permita establecer la percepción pertinente sobre la evaluación formativa. Ya			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>que por lo generar siempre como docentes evaluamos los temas académicos sin tener en cuenta de pronto la opinión del estudiante, uno simplemente viene y hace las preguntas de acuerdo al tema que se está trabajando, lo cual hace que el estudiante resuelva, sin apoyarse en esa parte interactiva que debemos aportar a la educando.</p>			
				<p>M4. Esta docente</p>			

				<p>expreso durante la entrevista, que la evaluación formativa desde su percepción interactiva, permite valorar los resultados del aprendizaje en los estudiantes, específicamente en lo concerniente a la percepción interactiva de la dicha evaluación, de allí lo importante de tener en cuenta el momento adecuado y pertinente para valorar los resultados de</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>los estudiantes. Del mismo al hablar de la percepción interactiva de la evaluación formativa, el docente consultado hizo énfasis en que la dinámica de los elementos que hacen parte y están alrededor del educando al momento de ser evaluado, permite entender la naturaleza de evaluación y cómo actúa con cada uno de ellos para permitir evaluar y hacer un</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>juicio de valor o realizar una evaluación pertinente al alumno. Al respecto cabe señalar también según la percepción de la entrevistada que el docente al adoptar su práctica evaluativa, partiendo de la regulación interactiva, podrá valorar los resultados del aprendizaje, afianzando la interacción con el estudiante de manera más directa</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>M5. En atención a esta pregunta la docente entrevistada, expresó que cuando hablamos de la interactividad en la evaluación, ella permite el estudiante y docente participar en las mismas condiciones, con la finalidad de ver lo que realmente se logra hacer, durante todos los momentos del proceso evaluativo, de este modo la educadora</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>manifiesta que no siempre la evaluación formativa desde su percepción interactiva se puede lograr, aun a pesar que ello me ayuda también a evaluarme como docente ya que a veces algunos estudiantes y que todos sabemos que no todos los niños te van a hacer una evaluación te evalúan como educador con la intención quizás de mejorarlas relaciones</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				interpersonales entre ambos.			
				M6. Este docente entrevistado manifestó en torno a si adopta durante su práctica de evaluación, afianzarse en la percepción de regulación interactiva para valorar los resultados del aprendizaje estudiantil, manifestó que si lo realiza, aun cuando en ocasiones no se hace en todas las clases, porque a veces el tiempo lo impide y no es			

				<p>posible lograrlo, de allí la importancia de este tipo de evaluación perceptiva donde se le da al educando la oportunidad de interactuar y aprender los contenidos a ser evaluados</p>			
				<p>M7. El docente entrevistado manifestó durante la entrevista que como educador en el proceso de evaluación adopta como práctica la percepción de regulación interactiva para</p>			

				valorar los resultados del aprendizaje en el estudiante de manera más directa y valorar los resultados del aprendizaje mediante un adecuado seguimiento de los procesos evaluativos, ya que la percepción interactiva de la evaluación ayuda al maestro a ver aquellos aspectos que están inmersos en todas proceso evaluativo de aprendizaje, de			
--	--	--	--	---	--	--	--

				tal manera que los estudiantes puedan realizar las interacciones entre ellos y el docente en el contexto escolar para dinamizarlo, que sea fluido y éste direccionado desde varias dimensiones académicas.			
		2. Regulación retroactiva:	7 ¿Cómo docente toma en cuenta la conducción de la evaluación formativa para orientar al aprendizaje mediante prácticas de	M1 En atención a esta interrogante un docente manifestó, que la condición de la evaluación de manera formativa, involucra a los estudiantes en	21. Evaluación 15. Interactiva 13. Docente 13. Percepción 8. Aprendizaje 8. Durante 8. Estudiante 8. Valorar 7. Regulación 7. Resultado 6. Formativa	7. Regulación retroactiva: La regulación retroactiva se relaciona con la capacidad de los docentes para analizar y utilizar los resultados de la evaluación	Est a investigación a la luz de los teóricos y actores del estudio, abord la regulación retroactiva

			<p>evaluación retroactiva frecuentemente?</p>	<p>la construcción de la misma, ya que les ofrecen información sobre su desempeño, motivándolos a ser mejores desde esas prácticas al ser parte del docente para la retroactividad, que permita llenar espacios para la reflexión académica, por lo cual la mayoría de las veces se debe tener en cuenta esa evaluación formativa como la parte del aporte desde el punto de vista</p>	<p>5. Permite 5. Proceso 1. Contexto</p>	<p>formativa con el propósito de mejorar la enseñanza y el aprendizaje Tanja (2017)</p>	<p>en la enseñanza como la reflexión y corrección posterior a la evaluación para mejorar el aprendizaje. El docente, al valorar resultados durante el proceso, permite una interacción contextual e interactiva con el estudiante, optimizando la percepción y el aprendizaje,</p>
--	--	--	---	--	--	---	--

			<p>disciplinario se enfoca en la perspectiva de las necesidades de la sociedad y la globalización para ir construyendo nuevas ideas con la intención de llevar a cabalidad un buen proceso evaluativo de manera retroactiva .</p>			<p>generando así una evaluación formativa significativa en el contexto educativo.</p>
			<p>M2 Este docente entrevistado, manifestó que durante la evaluación realizada de manera formativa, obviamente si les damos</p>			

				<p>información sobre su desempeño para que ese proceso evaluativo sea llevado de manera retroactiva como esa manera de empezar a mejorar en los estudiantes la atención de lo que quieran aprender.</p> <p>Razones que conllevarían al alumno a un aprendizaje significativo para el logro de resultados de manera correcta desde el enfoque de la evaluación</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>retroactiva durante las prácticas académicas desarrolladas por el docente.</p>			
				<p>M3. Considero como docente lo importante de tomar en cuenta una evaluación retroactiva con mucha frecuencia, al momento de la conducción de la evaluación formativa para orientar al aprendizaje en los educandos, ya que ello involucra a los estudiantes al logro de un</p>			

				<p>mejor proceso de enseñanza, al poder ofrecer información sobre su desempeño que mejore su aprendizaje desde tu práctica. También respondió este docente, que en ciertas ocasiones toma en consideración la evaluación formativa para orientar al aprendizaje, lo cual obedece que de pronto hay preguntas que el alumno no contestó bien, y puede</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>ser que mediante una buena retroalimentaci ón se le motive a estudiar de forma individual, no siempre quedarse con lo que el profesor dice.</p>			
				<p>M4. En atención a las aseveraciones de esta docente entrevistada en relación a la conducción de la evaluación formativa, considera vital involucrar a los estudiantes en este proceso de planificación y</p>			

				orientación del aprendizaje para orientar al aprendizaje mediante prácticas de evaluación retroactiva, propiciando con ello en su desempeño la motivación para ser mejores durante la realización de su práctica evaluativa, haciendo observancia la docente que actualmente muchos educadores se limitan solamente a calificar y poner la nota.,			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>Por las razones expuestas por la informante, todo docente debe evaluar al estudiante no solamente colocando la nota final, sino también reforzar tal evaluación desde el inicio con una motivación eficiente ya que en ocasiones el profesor pero necesita reforzarla para evitar encontrar no solo lo negativo en el estudiante.</p>			
				<p>M5. En atención a esta pregunta la</p>			

				docente entrevistada, dijo que como docente durante la conducción de la evaluación formativa para orientar al aprendizaje, toma en cuenta la evaluación retroactiva, donde involucra a los alumnos en el proceso de enseñanza, ofreciendo información sobre su desempeño, lo cuales motiva a ser mejores en su práctica académica desde un aprendizaje retroactivo,			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>donde las valoraciones que se tienen en cuenta en este aprendizaje, hacen necesario asumir una metodología donde se tengan en consideración el contexto, donde se lleve a cabo la acción educativa con los estudiantes</p>			
				<p>M6. Este docente en torno a esta interrogante expresó que casi siempre toma en consideración la evaluación formativa al momento de</p>			

				orientar al aprendizaje de manera retroactiva en los estudiantes, teniendo en cuenta que en la conducción de determinada actividad evaluativa, es necesario realizarla pensando en orientar y motivar retroactivament e al alumno para lograr de forma adecuada que sarga positivamente en la respectiva evaluación			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>M7. Este docente entrevistado centro su respuesta, expresando que cómo docente al momento de evaluar , toma en cuenta la conducción de la evaluación formativa con la idea de orientar frecuentemente el aprendizaje de manera retroactiva, para tener la intención de que no quede algún tipo de inquietudes sin resolver por los estudiantes, porque lo</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				importante es aprender lo necesario para que el docente coloque la nota ideal, darle a los estudiantes una oportunidad de conocerse y entenderse a ser mejores.			
		3. Regulación proactiva	8 ¿Considera como docente que la evaluación formativa conducida de manera proactiva permite ajustar el proceso educativo del estudiante evitando dificultades conducentes a	M1. Con relación a esta pregunta formulada durante la entrevista, un docente respondió que la evaluación formativa, al ser conducida de manera proactiva permite al estudiante minimizar	23. Evaluación 12.. Formativa 11. Docente 11. Proactiva 11. Proceso 8. Estudiante 6. Barreras 6. Dificultades 6. Minimizar 6. Permite 5. Educativo 2. Obstaculizan 1. Aprendizajes	8. Regulación proactiva: La regulación proactiva de la evaluación formativa implica una planificación continua y la integración de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Allal (1988), citado en Reinel et al. (2018),	En la investigación exploran las barreras y dificultades que obstaculizan la implementación de la evaluación formativa. La categoría clave de

			<p>minimizar barreras que obstaculizan una buena evaluación?</p>	<p>barreras que obstaculicen una buena evaluación del proceso académico, por lo cual mediante esta pro actividad el educador está en capacidad de compartir de elementos que podían ayudar a mejorar la acción evaluativa llevada a cabo de manera formativa por el docente.</p> <p>Razones de importancia que todo docente debe tener en cuenta como aportes para</p>		<p>destaca que esta regulación prevé actividades de formación orientadas a fortalecer las capacidades de los alumnos y anticiparse a dificultades específicas.</p>	<p>"Regulación proactiva," Aquí es fundamenta l planificación anticipada y el diseño de estrategias son esenciales para minimizar estas dificultades y permitir un proceso educativo que fomente aprendizaje s continuos, destacando así la importancia de la acción</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

				ajustar el proceso educativo del estudiante.			proactiva por parte de los docentes.
				M2. Si la considero de vital importancia ya que al ser este tipo de evaluación concebida desde la percepción proactiva, ayuda a minimizar barreras que obstaculizan un buen desarrollo del aprendizajes en los estudiantes, ya que cuando se habla del principio de pro actividad, los			

				elementos que allí están presentes hacen parte del proceso educativo donde confluyen y permiten tenerlos en cuenta para dar solución efectiva a las situaciones problemáticas que se presentan en el aprendizaje de los niños. Así mismo enfatiza este docente, que hoy día muchos educadores no siempre se enfocan en actividades			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>desde la percepción proactiva, por ello muchas veces los resultados no son los mejores y más adecuados durante succión educativa.</p>			
				<p>M3. En atención a la pregunta formulada, este docente expresó, que la evaluación formativa al ser conducida proactivamente por el educador, permitirá minimizar aquellas barreras que puedan</p>			

				obstaculizar la evaluación del proceso académico, ya que considera que en la evaluación formativa al hablar de pro actividad involucra necesariamente un dialogo dinámico, entendible y coherente entre las partes intervinientes en el proceso educativo del estudiante , donde se le dé la oportunidad también de expresar cómo quiere que se le evalúe y evitar			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>que sienta temor al hacer la evaluación y que además aporte ideas para solucionar problemas, mediante esa posibilidad de evaluación formativa proactiva, la cual indudablemente es conveniente para ayudar a minimizar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, durante su evaluación.</p>			
				<p>M4. La docente entrevistada expreso durante la entrevista,</p>			

				que la evaluación formativa conducida de manera proactiva en el escenario educativo, permite al docente aprovechar los elementos y condiciones para aprender bajo entornos favorables de aprendizaje, donde los educandos hagan sus aportes para ser entes participativos en la solución a problemas que se presentan y se plantean			
--	--	--	--	---	--	--	--

				durante la acción evaluativa diaria, situación encaminada a minimizar barreras que obstaculizan una buena evaluación, afirmando la informante que si es posible a través de la evaluación proactiva disminuir obstáculos que impiden evaluar asertivamente los estudiantes, con los aportes de los estudiantes, y de las experiencias los padres de			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>familia para ir mejorando y cambiar las formas de evaluar para ir mejorando poco a poco su aprendizaje.</p>			
				<p>M5. El docente entrevistado señaló para esta pregunta, que obviamente la evaluación formativa al ser conducida de manera proactiva, permite al estudiante minimizar las barreras que obstaculizan todo proceso evaluativo académicos, lo</p>			

				<p>cual obedece a las características y principios de pro actividad, la cual permite conocer si realmente las prácticas académicas desde la evaluación formativa realmente permiten al docente dar aportes al estudiante para la solución y comprensión de situaciones problemáticas, viendo si realmente está evaluación está proyectada para superar las</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>dificultades que el alumno presentó, o si es simplemente una evaluación donde se busca ver las condiciones del resultado del proceso evaluativo, y dar una valoración final donde se visualice si realmente se logra que el estudiante superé sus dificultades.</p>			
				<p>M6. El docente entrevistado en relación a esta pregunta, considera que la evaluación</p>			

				<p>formativa al ser conducida de manera proactiva, permite al estudiante disminuir barreras que puedan obstaculizar una buena evaluación durante el proceso académico, ya que al hablar de pro actividad en la evaluación formativa nos referirse a la posibilidad que desde dicho proceso , se diseñen estrategias que permitan el dialogo y las</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				relaciones entre docentes y estudiantes a través de medios proactivos que contribuyan a ajustar el proceso educativo del estudiante evitando dificultades durante la evaluación realizada a él, llenando aquellos vacíos que pudiesen ir quedando y afectar la manera proactiva de evaluar.			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>M7. Este docente, considera que la evaluación formativa al ser conducida de manera proactiva permite al maestro de manera proactiva, disminuir las dificultades que obstaculizan una buena evaluación, con la observancia que el proceso de evaluación formativa conducido asertivamente ayuda al alumno aprender desde su contexto</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				escolar, e ir minimizando esas dificultades o tipos de problemas que a diario se presentan tanto en la escuela, como en sus hogares y donde en educador tenga la alternativas de evaluar de manera positiva a los estudiantes.			
Estrategias de evaluación formativa	1. Para comprender aprendizajes y criterios	9. ¿Cómo docente se apoya en estrategias con criterios que ayuden al estudiante a comprender y	M1 En referencia a esta interrogante un docente entrevistado sobre la importancia de apoyarse en estrategias con	13.Docente 12. Estudiante 12. Evaluación 10. Responsabilidad 8. Estrategia 7. Activa 7. Clara 6. Aprendizajes	9. Estrategia para Comprender Aprendizajes y Sus Criterios: Para comprender los aprendizajes y sus criterios, es esencial aplicar estrategias	En el contexto de la investigación "Evaluación formativa en prácticas académicas	

			entender sus responsabilidades de manera clara y activa durante el desarrollo de una determinada actividad educativa?	<p>criterios conducentes a que al estudiante comprenda y entienda sus responsabilidades de manera clara y activa al momento de realizar una determinada actividad educativa, manifestó que sí es importante porque cuando en algún momento de la evaluación formativa, el educador se puede valer de un instrumento, donde no solamente se evalúen los</p>	<p>6. Comprender 6. Criterio</p>	<p>que permitan a los estudiantes evaluar su propio progreso. Castañeda (2013) sugiere que la autoevaluación es una herramienta clave en este proceso. Los estudiantes deben ser capaces de identificar errores y áreas de mejora en sus trabajos. Guerra (2016) respalda esta idea al enfocarse en la importancia de la retroalimentación en tiempo real que ayude a los estudiantes a comprender en qué medida han logrado los objetivos de aprendizaje.</p>	<p>docentes" con un diseño fenomenológico, se destaca la importancia de los aprendizajes y criterios en la evaluación. Este constructo permite comprender que la claridad en los criterios es esencial para que tanto docentes como estudiantes puedan comprender</p>
--	--	--	---	--	--------------------------------------	--	---

			temas como tal, en el mismo se debe evaluar la responsabilidad en la entrega de actividades a tiempo, la participación en clases, ello es un instrumento que indicará si el alumno es responsable ,y donde de forma inconsciente él hace aportes que ayudan al docente a evaluar lo que él cree conveniente y recogerlo en ese instrumento darse cuenta de los avances que ha tenido el			y compromet erse activamente en el proceso de evaluación formativa, lo que, a su vez, favorece el desarrollo de aprendizaje s significativ os.
--	--	--	---	--	--	--

				estudiante al momento de evaluado.			
				M2 Otro educador considera vital apoyarse durante la evaluación, en estrategias enmarcadas en criterios donde el estudiante comprenda la responsabilidad que tiene ante la formación que lo lleve a un nivel de comprensión y de responsabilidad consigo mismo. Por lo tanto uno como docente debe inculcar al alumno la			

				<p>responsabilidad necesaria para mantener un poco más de interés por su aprendizaje escolar.</p>			
				<p>M3. En atención a esta interrogante, un docente manifestó que cuando nos apoyamos en estrategias con criterios donde se ayude al estudiante a comprender y entender de manera clara y activa sus responsabilidades, podemos ver la posibilidad que el</p>			

				<p>estudiante supere sus dificultades con la evaluación formativa, al jugar ella un papel importante que permita al alumno superar dificultades al momento de ser evaluado. No obstante la evaluación formativa permite al docente mediante buenas estrategias, comprender y llevar al estudiante a que comprenda y asuma la responsabilidad</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>de su aprendizaje, donde tenga libertad y no siente temor de ser evaluado, sino que se sienta como mayor libertad para expresar sus propias ideas.</p>			
				<p>M4. La docente entrevistada en atención a esta pregunta, expresó que cuando el educador se apoya en estrategias con criterios que permitan al estudiante comprender y entender sus</p>			

				<p>responsabilidad es, lo considera fundamental ya que esta práctica evaluativa lleva al estudiante en el aula de clase a adquirir y reconocer de manera clara y activa sus actividades de aprendizaje. Así mismo enfatizó que las prácticas evaluativas, llevadas a cabo por el docente en el aula de clase ayudan a los estudiantes a fortalecer el conocimiento que se tiene sobre cómo</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>serán evaluados, lo que indudablemente los encaminaran a medir el aprendizaje en ellos de manera formativa, indicando ello que el educando puede aprender primero lo básico de los contenidos dados por el maestro, por lo cual los siguientes contenidos después para ellos serán más fáciles de captar , lo que se considera una ventaja clara y activa para el</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>docente durante el desarrollo de una determinada actividad educativa.</p>			
				<p>M5. En atención a lo emitido por este docente entrevistado, manifestó si apoyarse en estrategias académicas durante sus clases cotidianas, ante situaciones que le permitan al estudiante comprender sus responsabilidades de manera clara y activa al momento de su</p>			

				formación escolar, lo que por supuesto durante la evaluación ayudara crear autodeterminaci ón para que tomé conciencia de la responsabilidad de sus actividades escolares, así mismo expresó lo importante de exigir al educando como ente principal del proceso educativo de que adquiriera responsabilidad clara y activa para enfrentar las actividades de evaluación			
--	--	--	--	--	--	--	--

				presentadas por el docente			
				M6. Este docente durante la entrevista realizada referenció que sí, se apoya en estrategias enmarcadas en criterios que le permitan comprender al estudiante a partir de su responsabilidad en las actividades de evaluación que el maestro implementa y donde el alumno juega un papel protagónico para entender			

				<p>sus responsabilidad es de manera clara y activa como el centro del proceso de aprendizaje, por lo tanto cuando se habla de la evaluación formativa, todo docente debe diseñar actividades evaluativas pensando en que el educando desarrolle la responsabilidad frente del trabajo escolar</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>M7. El docente entrevistado, manifiesta que todo buen profesor debe apoyarse en estrategias enmarcadas en criterios propios, que ayuden al estudiante a comprender sus responsabilidades con mucha claridad durante todo el recorrido de una actividad educativa, es decir la evaluación que les haga a los alumnos debe estar centrada en el ejercicio</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				que el maestro realiza en el proceso enseñanza aprendizaje, con la finalidad de hacer una evaluación de las prácticas académicas que generen en los estudiantes responsabilidad frente a sus compromisos escolares, que respondan a las responsabilidad es educativa como una tarea recomendada asociada a una buena evaluación formativa, donde no es necesario entrar			
--	--	--	--	---	--	--	--

				a juzgar, ni presionar al estudiante durante la evaluación respectiva.			
		2. Para diseñar actividades de evaluación del aprendizaje	10. ¿Mediante estrategias de evaluación del aprendizaje desde el ámbito formativo diseña actividades para fortalecer la evaluación del conocimiento donde la evaluación sumativa y formativa está	M1 Tomando en cuenta lo emitido por un docente entrevistado, sobre si diseña actividades para fortalecer la evaluación del conocimiento donde la evaluación sumativa y formativa, manifestó que si lo hace en un 70% y tomando	26. Evaluación 12. Docente 12. Formativa 11. Sumativa 10. Actividad 10. Fortalecer 9. Conocimiento 7. Planificación 6. Aprendizaje 6. Estudiantes 6. Proceso 3. Estrategia 2. Académica 2. Apoyo	10. Diseña actividades de evaluación del aprendizaje: Diseñar actividades de evaluación del aprendizaje es un paso crítico en la implementación de la evaluación formativa. Bordas (2017) señala que estas actividades deben ser diseñadas de manera que evidencien el conocimiento y las habilidades	La investigación adopta un enfoque fenomenológico para explorar la mejora de la evaluación del aprendizaje en el contexto educativo. La categoría analizada, "Diseñar actividades

			<p>presente en toda planificación escolar?</p>	<p>en cuenta la retroalimentación que ofrece la evaluación sumativa y formativa como parte del proceso evaluativo como tal, lo que permite avanzar en acciones como el diagnóstico que se haga con relación al grado de necesidades de lo que quieren aprender los estudiantes, partiendo de lo formativo simplemente, ya que en la medida que se avance</p>		<p>adquiridas por los estudiantes. Las estrategias para diseñar estas actividades pueden provenir de diversas fuentes y manifestarse en distintos formatos.</p>	<p>de evaluación del aprendizaje", resalta la importancia de alinear las actividades de evaluación con los objetivos de aprendizaje y hacerlas auténticas. Este enfoque fortalece la planificación docente y mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje, beneficiando a los</p>
--	--	--	--	--	--	---	---

				<p>evaluación sumativa y formativa permita al docente repensar y tomar lo bueno de este tipo de evaluación para tener claridad ante situaciones adversas.</p>			<p>estudiantes y la comunidad académica.</p>
				<p>M2 Este docente entrevistado manifestó que durante su proceso de evaluación, en ocasiones se apoya y diseña actividades que le permitan fortalecer la evaluación del conocimiento, ya que al tomar</p>			

				<p>en cuenta en su papel de evaluadora las prácticas académicas desde la evaluación sumativa y formativa en su planificación escolar, le ayudará a ver cómo se vienen cumpliendo los objetivos trazados, viéndose ello como el ejercicio que permite dar una oportunidad al educando por mejorar y enriquecer su proceso de aprendizaje, basado en las</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>expectativas necesarias para fortalecer la evaluación que el docente realice y donde la evaluación sumativa y formativa sean necesarias para complementar un buen proceso académico en la planificación escolar.</p>			
				<p>M3. Consecuentemente con esta pregunta, este docente enfatizó que al momento de realizar una evaluación que desde el ámbito formativo</p>			

				fortaleza el conocimiento del alumno durante las prácticas académicas donde enfrente su evaluación, necesariamente el maestro debe asumir la responsabilidad del proceso de aprendizaje con criterios asertivos de una evaluación sumativa y formativa como parte de toda planificación escolar, buscando a través de ello evaluar el tema dado, para ver qué sabe el			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>alumno sobre el mismo, dando libertad mediante la evaluación sumativa la oportunidad al estudiante expresar lo que piensa, y enfocado en hacer reflexión y contextualizar sobre lo que está viviendo él. Del mismo modo este informante señaló, que al momento de planificar actividades para fortalecer el conocimiento del educando, la evaluación formativa juega</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

			<p>un papel de vital importancia en toda planificación escolar, permitiendo al docente evaluar de una forma diferente a la tradicional, donde siempre se quiere llevar siempre toda la información, lo que por supuesto impide en ocasiones fortalecer la evaluación del conocimiento en los educandos.</p>			
			<p>M4. En otro orden de atención la docente</p>			

				<p>entrevistada, manifestó en torno a esta interrogante que ella diseña actividades para fortalecer la evaluación del conocimiento, donde para su logro toma en cuenta la evaluación sumativa y formativa en su planificación escolar diaria, lo cual realiza con el empleo de estrategias de evaluación del aprendizaje enmarcadas en la evaluación formativa, lo cual permite hacer</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>seguimiento del aprendizaje a los estudiantes, para conocer cómo viene siendo el proceso aprendizaje en el salón de clase y obviamente en su casa.</p>			
				<p>M5. La docente entrevistada manifestó al momento de la pregunta que ocasionalmente diseña actividades para fortalecer la evaluación del conocimiento de sus alumnos, utilizando para ello la evaluación</p>			

				sumativa y formativa al momento de realizar su planificación escolar, ya que éstas permiten fortalecer los conocimientos del alumno en las actividades ejecutadas por el docente al momento de evaluarlo, así mismo señalo que entre las actividades que realiza en clase se hacen mapas conceptuales y mentales, líneas de tiempo, resumen y talleres lúdicos los cuales considera			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>puedan desarrollar competencias al estudiante.</p>			
				<p>M6. El docente entrevistado para esta interrogante manifestó que las estrategias de evaluación de aprendizaje formativo, le permite como docente desarrollar actividades donde se generen al estudiante espacios para que puedan ser evaluados frecuentemente a partir de la evaluación</p>			

			<p>sumativa y formativa, donde se diseñen actividades para fortalecer el conocimiento donde se valore y se escuche la opinión del estudiante</p>			
			<p>M7. Este docente expresó durante la entrevista, que si es importante en toda planificación escolar diseñar actividades apoyadas en estrategias que ayuden a fortalecer la evaluación del conocimiento,</p>			

				con el apoyo de la evaluación sumativa y formativa, ya que ello permitirán abordarla de una manera adecuada pensando siempre en el bienestar del estudiante, y en resolver todas sus inquietudes al momento de evaluarlo. En atención a lo señalado refirió la entrevistada que a veces hace el intento por hacer tres evaluaciones escritas en el mes con el apoyo de			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>autoevaluación y la heteroevaluación mediante evaluaciones orales, exposiciones o dramatizaciones, pero realmente siempre se termina sumándolas y al final darle una nota final al estudiante.</p>			
		<p>3. Para la retroalimentación efectiva</p>	<p>11. ¿Considera importante la utilización de estrategia de evaluación para la retroalimentación efectiva en los alumnos para verificar hasta qué</p>	<p>M1 En relación a esta interrogante manifestó un docente que por supuesto es importante tener claro la utilización de estrategia de evaluación para la</p>	<p>19. Retroalimentación</p> <p>12. Docente</p> <p>12. Evaluación</p> <p>9. Aprendizaje</p> <p>9. Importante</p> <p>7. Efectiva</p> <p>7. Mejorar</p> <p>6. Estrategia</p> <p>5. Estudiante</p> <p>5. Objetivo</p> <p>4. Clase</p>	<p>11. Retroalimentación efectiva: La retroalimentación efectiva es un componente esencial de la evaluación formativa. Canabal & Margalef (2017) destaca que la evaluación</p>	<p>En el contexto de la investigación "Evaluación formativa en prácticas académicas docentes" con diseño fenomenológico</p>

			<p>grado se han cumplido los objetivos de aprendizaje?</p>	<p>retroalimentación efectiva en el educando, porque en algún momento al planificar, organizar o, estructurar una actividad, debe llevar al educador al cumplimiento del objetivo planteado, ya que de no hacerlo, toca replantear otras estrategias, porque de pronto la aplicada no es la adecuada y no es posible el cumplimiento de los propósitos planteados. Por lo cual durante</p>	<p>4. Contenido</p>	<p>formativa va más allá de la simple calificación numérica; es un momento de reflexión sobre el progreso y una oportunidad de aprendizaje adicional. Si se logra que la evaluación sea un proceso de autoevaluación que guíe a los estudiantes a identificar sus errores y áreas de mejora, se contribuye al desarrollo de la metacognición.</p>	<p>gico, la retroalimentación efectiva emerge como un factor crucial. Siguiendo la definición de Hattie y Timperley (2021), esta retroalimentación específica y oportuna, centrada en el mejoramiento del desempeño estudiantil, se revela como un componente</p>
--	--	--	--	--	---------------------	---	---

				<p>la retroalimentación es importante durante el desarrollo y planificación de la clase, por ello se deben tener en cuenta las necesidades y vivencias de los alumnos en los temas específicos de la clase con la finalidad que los estudiantes en su mayoría entiendan con precisión los contenidos al momento de la evaluación formativa</p>			<p>esencial para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Su implementación adecuada podría potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y brindar un valioso apoyo tanto a docentes como estudiantes.</p>
				<p>M2 Si considera</p>			

				<p>importante la utilización de estrategia de evaluación para la retroalimentación efectiva en los alumnos, ya que ello ayuda a afianzar los contenidos a enseñar ya que en ocasiones el docente se encuentra con la sorpresa que muchos alumnos no recuerdan lo que han escrito, por lo cual mediante la retroalimentación pueden comprender temas de manera más</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>específica, lo que indudablemente le permite ver hasta donde se debe enfocar el aprendizaje desde el punto de vista emocional, ya que en la medida que el educando logra una mejor retroalimentación desde la evaluación formativa, ello te ayuda a mejorar su aprendizajes y mejorar las falencias que pudiesen existir y poder mejorar.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>M3.</p> <p>Un docente entrevistado expresó, que es importante la utilización de estrategia de evaluación para la retroalimentación, ya que ellas sirven para el logro de los resultados que esperamos en la generación de aprendizajes significativos en el estudiante, donde la retroalimentación le ayude con orientaciones adecuadas a reflexionar sobre lo</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>recibido y explicado en clase, mediante la dinámica del trabajo docente con los alumnos y ver hacia dónde va y hacia dónde realmente debe de ir su aprendizaje. Por lo cual en la medida que exista retroalimentación es posible mejorar las emociones del estudiante por aprender, porque el estudiante es un ser humano que tiene sus emociones y esas emociones</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>también influyen en el aprendizaje.</p> <p>M4.</p> <p>Para esta pregunta la docente entrevistada, expreso que si es importante la utilización de estrategia de evaluación para lograr en los estudiantes la retroalimentación efectiva, ya que el papel como educadora, conlleva que las prácticas realizadas por el maestro en el aula deben ir encaminadas en la</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				retroalimentación, lo que realmente permite mejorar el aprendizaje escolar, ya que ello permite tener en cuenta para ver qué no quedó claro y proceder a corregirlo, por ser considerado parte de esa evaluación formativa, de allí lo importante de ver hacia donde conduce esa retroalimentación, la cual por lo general el docente la utiliza para ver, qué hace falta por aprender y			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>lo que hay por reforzar, por la tanto mediante la retroalimentación, durante la evaluación nos damos cuenta donde están las fortalezas y debilidades del alumno, lo cual permite avanzar cuándo hay fortalezas y cuando hay debilidades nos regresamos para cambiar las estrategias de enseñanza.</p>			
				<p>M5. El docente para esta pregunta manifestó, como de gran importancia al</p>			

				<p>momento de la evaluación en los alumnos utilizar estrategia de retroalimentación efectiva con la finalidad de ver cómo se han cumplido los objetivos trazados con los estudiantes desde la evaluación formativa por parte del docente, buscando a través de ello primeramente identificar los vacíos, falencias o debilidades que han impedido que las</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>competencias no se hayan alcanzado durante el trabajo escolar, por lo cual lo importante la retroalimentaci ón para poder verificar hasta qué grado se han cumplido los objetivos de aprendizaje y cómo vamos fortaleciendo las habilidades en el estudiante en relación a cualquier tema que qué le haya quedado claro y necesite ser retroalimentado , tanto de los contenidos, como de las</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>evaluaciones a ser aplicadas.</p>			
				<p>M6. Este docente entrevistado manifestó lo importante de utilizar estrategia de evaluación para la retroalimentación efectiva en los estudiantes, en la búsqueda del cumplimiento de los objetivos del aprendizaje, de allí la necesidad que como docente se apoye en la retroalimentación, con la intención de mirar hasta qué</p>			

				<p>punto se han cumplido los objetivos trazados, lo que va más allá de una simple nota como parte del proceso educativo del estudiante, brindándole la oportunidad de mejorar su aprendizaje y la forma de cómo hacerlo de una forma asertiva, donde abren espacios mediante encuentros virtuales, por ejemplo cuando se trabaja con guías de aprendizaje, lo cual ayuda a</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				mejorar la retroalimentación del alumno.		
				M7. La docente entrevistada manifestó, que mediante la retroalimentación efectiva es importante para desarrollar estrategias de evaluación, que permitan al docente cumplir los objetivos de aprendizaje, al reforzar los contenidos que han quedado débiles y que requieren dar al alumno una nueva oportunidad de explicar lo		

				aprendido y detectar lo que no aprendió., lo cual hace explicando nuevamente la clase y observando para subsanar las deficiencias y dificultades que tuvieron y realizar la retroalimentación efectiva para lograrlo.			
			12. ¿Considera necesario realizar estrategia evaluativas de auto y coevaluación heteroevaluación con el fin de tomar	M1 Tomando en consideración lo emitido por los docentes en torno a esta interrogación, expresaron que sí toman en cuenta las estrategia	21. Evaluación 18. Docente 17. Coevaluación 16. Heteroevaluación 14. Autoevaluación 13. Aprendizaje 10. Mejora	12. Estrategia Evaluativa Integrada para la Mejora de la Evaluación del Aprendizaje y la Toma de Decisiones Calificativas:	La investigación se centra en la Estrategia Evaluativa Integrada para la Mejora de la Evaluación

			<p>decisiones orientadas a mejorar la evaluación del aprendizaje y llevar a cabo un buen juicio calificativo?</p>	<p>evaluativas de auto, coevaluación y heteroevaluación, ya que estos tipos de evaluación son muy importantes porque le van a permitir al docente llegar a una reflexión y buscar el interés del estudiante de lo que quiere aprender con mayor facilidad y de mejor manera.</p> <p>Al respeto al hablar de autoevaluación significa, que el mismo alumno va a darse la</p>	8. Alumno	<p>Esta estrategia combina la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación con el propósito de mejorar el proceso de evaluación del aprendizaje y facilitar la toma de decisiones calificativas. Permite una visión holística de los logros del estudiante y la calidad de la enseñanza, promoviendo juicios calificativos más informados.</p>	<p>del Aprendizaje y la Toma de Decisiones Calificativas. Esta estrategia, al combinar autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, se posiciona como un enfoque holístico que busca mejorar la evaluación del aprendizaje y promover juicios calificativos</p>
--	--	--	---	---	-----------	---	---

				<p>evaluación que el considere prudente y pueda hacerlo de manera explícita y con criterio propio de lo que realmente quieren los estudiantes. Así mismo al hacer énfasis en la coevaluación, el docente expresa que esta nos lleva a reflexionar sobre nuestras prácticas, donde se abren espacios al educando para dialogar con el compañero y donde interactúen</p>			<p>más informados, beneficiando tanto a docentes como a alumnos en su proceso de mejora continua.</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

				<p>para hacer juicios entre ellos,, lo cual permita lograr un escenario evaluativo de sus prácticas evaluativas.</p>			
				<p>M2 En atención a lo expresado por este docente entrevistado, expreso lo necesario de tomar en consideración estrategias evaluativas con el apoyo de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, ya que ello indudablemente ayuda a tomar decisiones</p>			

				<p>orientadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes. Un ejemplo sería el caso de la auto-evaluación que permite al alumno darse cuenta de la nota que aspira sacar y darse cuenta cuál sería su nota y cómo está, es decir hasta qué punto cada uno de ellos se puede expresar, en base a lo que más se te dificultó y que sintió durante la actividad de la</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				clase, colocándose una nota de acuerdo a lo que considere y también como el docente le califique durante el período académico. De igual modo expreso el entrevistado en atención al proceso de coevaluación, que por desarrollarse entre pares, se torna importante por la manera como opinan entre ellos en la toma de decisiones			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>orientadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que los educandos se revisan el uno con el otro las actividades dadas por el maestro. En forma similar manifestó el docente, que mediante la heteroevaluación es posible alcanzar un al final el periodo donde se le da reconocimiento a los que más sobresalieron en el salón de clase.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>M3.</p> <p>En atención a la formulación de esta entrevista, la docente manifestó que como educadora toma en consideración estrategias evaluativas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, ya que estos tipos de evaluación le ayudan a tomar decisiones orientadas al logro de un buen juicio calificativo al momento de evaluar al estudiante. Al</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>respecto en consideración la auto- valuación la considera necesaria ya que al momento que ellos mismos se evalúan, están evaluando lo que han aprendido sobre un determinado tema, es decir ellos mismos se evalúan sobre lo que han hecho. Así mismo en torno a la coevaluación, también en importante ya que al evaluarse entre ellos mismos están</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>dando aportes de lo que necesitan mejorar en su aprendizaje, dando ello también al docente pautas para reforzar la evalúa sumativa que ellos llevan durante todo el proceso escolar. De la misma manera expresó la docente entrevistada que en la heteroevaluación, ella trata de tomar lo que los estudiantes aportan en la autoevaluación y con lo aportado además por los</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				compañeros en la coevaluación, para poder fortalecer la temática que se está dando durante su acción académica con ellos, donde puedan surgir las dudas que de pronto estemos obviando, denotándose entonces que si están tomando esas estrategias para mejorar la evaluación de los aprendizajes con estos elementos de la evaluación formativa.			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>M4. Cabe destacar para esta pregunta que la docente entrevistada manifestó que considera necesario realizar estrategia evaluativas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como una forma pertinente de mejorar el aprendizaje en los estudiantes, aseverando que en institución educativa, se viene trabajando con ese tipo de</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>estrategias evaluativas, ya que para todo docente es importante conocer la autoevaluación la coevaluación y la heteroevaluación como forma de evaluar asertivamente el grupo de clase para reconocer las dificultades presentes y poder corregirlas con los otros compañeros o con el grupo, ya que en ocasiones existen educadores que</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>solo se limitan a hacer un test evaluativo y presentarlo al alumno, preguntando simplemente qué sabe, sin preguntar o confrontarlos para conocer que está bien o está mal y para luego corregir y formar el conocimiento adecuado, pudiéndose decir entonces que la autoevaluación, coevaluación Y heteroevaluación qué significado tienen y cuál es su fin, al</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				respecto es importante que el educando de su propio criterio de cómo es su evaluación, y por otro lado también se debe considerar la opinión de los compañeros de cómo están siendo evaluados mediante la coevaluación y por lado no menos importante esta la heteroevaluación donde el maestro es el observador del estudiante, de sus hechos			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>académicos en la escuela y en el núcleo familiar con el apoyo de los padres de familia de allí la necesidad de llevar un seguimiento del aprendizaje de los niños, para conocer cómo viene siendo el proceso aprendizaje en el salón de clase y obviamente desde su casa</p>			
				<p>M5. Cabe destacar que para este docente entrevistado que es necesario Poner en</p>			

				<p>práctica estrategias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación durante la evaluación de las prácticas académicas en los estudiantes para tomar decisiones orientadas a mejorar el aprendizaje de ellos desde un buen juicio valorativo, aun cuando manifiesta que muy pocas veces la ejecuta en el aula de clase, pero si desearía aplicarla y tenerla en</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>cuenta, ya que al autoevaluarse el mismo alumno, lo hace partiendo de lo que ha aprendido durante la clase y lo que le gustaría mejorar o cambiar en las próximas evaluaciones según su propia opinión o evaluación de allí que el maestro debe tener en cuenta ese punto de vista del estudiante, porque ahí está demostrando que está haciendo crítico por lo tanto el</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>docente debe tomar esa apreciación y no estigmatizarlo si tuvo parcialidad o si fue muy Imparcial. De la misma manera manifestó, la docente entrevistada que la coevaluación como la evaluación que le hacen los compañeros a otros, debe ser tomada en cuenta durante la evaluación formativa, por tener ella criterios de veracidad en algunos</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>momentos de cómo ven ellos a sus compañeros en clase al momento de ser evaluados.</p> <p>De igual manera al ser evaluado el alumno desde la heteroevaluación refleja la posibilidad de que todos participen y sea vista la evaluación como una parte fundamentalmente práctica del aprendizaje del alumno, donde se identifiquen cuáles fueron sus debilidades y sus fortalezas</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>durante la acción escolar. Razones para referenciar que cuándo se hace autoevaluación coevaluación y heteroevaluación, es importante tomar en consideración las opiniones de otros participantes y de los colectivos que están siendo evaluados, por ello es que debe dársele importancia a estos tipos de evaluación.</p>			
				<p>M6. El educador entrevistado manifestó</p>			

				<p>obviamente, que a veces hacer todo lo que conlleva el proceso de evaluación es complicado y en ocasiones no conducen a los mejores resultados, de allí que con el apoyo de diferentes tipos de evaluación, es posible mejorar dicho proceso, por ello la importancia que el docente al momento de evaluar se apoye en estrategias de autoevaluación coevaluación y</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>heteroevaluación, las cuales siempre se dan en el mismo momento y permiten al estudiante mejorar la práctica educativa al momento que el profesor toma decisiones orientadas a mejorar la evaluación del aprendizaje través de un juicio calificativo.</p> <p>Para los fines pertinentes el docente entrevistado, enfatiza que mediante la</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				autoevaluación permite al docente darse cuenta como el estudiante ve su propia evaluación del aprendizaje escolar, ya que él es su propio evaluador y debería detectar si logro comprender los contenidos dados por el maestro y responder de sí mismo con la verdad al momento de hacerse la evaluación con la habilidad de responder de manera muy sensata, así			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>mismo el docente debe considera que todos lo respondido por el educando es verdad, si son honestos al momento de decirlo o si han entendido esta evaluación.</p> <p>Igual uno se da cuenta porque cuando el estudiante ha asimilado un tema lo demuestra, porque v los estudiantes a esta edad son muy sinceros cuando dicen no entendí ellos son muy honestos</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>todavía entonces te dicen lo que es, lo que lo que sienten.</p> <p>Así mismo, precisamente la coevaluación como la evaluación hecha por otros compañeros a un alumno, brinda al docente la oportunidad de ver desde la visión de otros como ven el aprendizaje en determinado compañero de clase, si lo están haciendo bien, mal o regular y dar las pautas</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>para mejorarlo, siendo ello muy significativo para el proceso de aprendizaje.</p>			
				<p>M7. La educadora entrevistada consideró la necesidad de llevar a cabo la evaluación del aprendizaje con los estudiantes, realizando autoevaluaciones, coevaluaciones la heteroevaluación, pensando siempre en tomar decisiones orientadas a mejorarla, ya que con la</p>			

				<p>autoevaluación el maestro puede conocer de ello sus inquietudes y ver cómo se sienten al ser evaluados, que aprendieron y si es necesario cambiar, notándose en este tipo de evaluación que a veces responden con sinceridad y en otras ocasiones no lo hacen, pensando que si se hacen una mala calificación los afectara con los docentes, por lo cual en ocasiones no es</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				<p>sencilla la autoevaluación.</p> <p>En atención a la coevaluación, respondió que muy pocas veces la práctico, ya que realmente los compañeros la ven como una forma de ayudar a los otros compañeros a tener buenas calificaciones, sin tener un criterio crítico, por ello me aboco mas heteroevaluación, donde me dedico más que todo en ver como ellos</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				responden bien las pregunta que se le hacen, aun cuando creo que hay que darle más sentido a la autoevaluación y a heteroevaluación, donde se visualice el verdadero sentido de cómo se siente el alumno, por ello es importante realizar este tipo de evaluaciones.			
Principios de la evaluación formativa	1 integralidad	13. ¿El principio de Integralidad permite señalar que la	M1 Al hacer énfasis durante la entrevista un docente manifestó, que	15. Integralidad 13. Durante 13.Evaluación 13. Principio 12. Procesos 9. Docente	13. Integralidad: • Integralidad: Como propuesto por Córdoba (2006); Smith,	La experiencia investigativa, destaca la categoría de "Integralidad"	

			<p>evaluación no debe ser un proceso aislado y existir coherencia con los demás componentes curriculares del proceso educativo?</p>	<p>si por supuesto que como educador se apoya en este principio de integralidad de evaluación formativa, para poder evitar que la misma se desarrolle de manera aislada y con poca coherencia durante el proceso educativo, pero en ocasiones quiero ser coherente pero otras veces lo dejo aislado, razones por las cuales como docentes evaluadores de manera</p>	<p>8. Coherencia 8.. Educativa 6. Formativa 4. Aprendizaje</p>	<p>2020, la evaluación debe ser un proceso integral que forme parte esencial del proceso educativo. Debe existir coherencia con otros componentes curriculares que intervienen en el acto educativo, considerando múltiples dimensiones y aspectos en el proceso evaluativo (Smith, 2020).</p>	<p>d en la evaluación formativa". La evaluación formativa se basa en una amplia variedad de fuentes de información y tipos de evaluación. Esto sugiere que la evaluación formativa en el ámbito docente debe ser un proceso coherente y completo que tenga en cuenta múltiples perspectivas</p>
--	--	--	---	---	--	--	---

				<p>formativa debemos tener la intención es ir mejorando poco a poco</p>			<p>para enriquecer el proceso de aprendizaje.</p>
				<p>M2 Enfatizó el entrevistado que es importante este principio durante la acción académica ya que, desde la integralidad de la evaluación formativa, evita que está se desarrolle de manera aislada y sin sentido educativo. Es así como el principio de integralidad busca que se</p>			

				tengan en cuenta todos los elementos que hacen parte de la personalidad del educando, el cual necesita que su aprendizaje sea adecuado al entorno del currículo, y a los planes de área, como aspectos fundamentales al momento de evaluar y tomar buenas decisiones al momento de evaluar. Según lo emitido por el docente, este principio de integralidad en la evaluación en			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>ocasiones los maestros no se sienten nos motivados a realizarlo, mostrando desinterés quizás por desconocimiento de la evaluación formativa como tal.</p>			
				<p>M3. Esta docente referenció, que durante su acción evaluadora en ocasiones se apoya en el principio de integralidad al momento de realizar la evaluación formativa, ya</p>			

				que la integralidad evita que ésta se desarrolle de manera aislada y sin coherencia durante el proceso educativo, por lo tanto la evaluación debe estar enfocada en la pretensión o la intención de tocar todos los aspectos necesarios y posibles, a tener en cuenta al momento de valorar al alumno, tomando también en cuenta la parte emocional pudiéndose			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>visualizar a veces algo que lo está afectando en el seno familiar o en la parte social con los compañeros; y así ver cuál es el problema y poder ayudarlo a generar mayor aprendizaje, y no solamente evaluar los contenidos dados.</p>			
				<p>M4. En consideración a lo expresado por esta docente entrevistada, expresó que durante la evaluación, este principio de</p>			

				<p>Integralidad evita que está sea proceso aislado, de allí la importancia que exista coherencia en relación con los demás componentes curriculares del proceso educativo. Por ello es necesario que todo educador durante la evaluación realizada al educando, se apoye en el principio de integralidad como elemento fundamental de la evaluación formativa,</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>evitando de esta manera que el mismo sea conducido de manera aislada y sin coherencia.</p>			
				<p>M5. Este docente durante la entrevista expresó que en su acción evaluadora por lo general se apoya en el principio de integralidad, con el único fin de evitar que está se desarrolle de manera aislada y con poca coherencia durante el proceso</p>			

				<p>evaluativo de las prácticas académicas con los estudiantes, por ser este principio aquel que se encarga de todo lo concerniente al proceso de evaluación, es decir lo que sea necesario tener en cuenta para conocer lo sucedido en el momento de aprendizaje , pero en contraposición a lo dicho también enfatiza la educadora que muchos docentes realmente no</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>tiene en cuenta este proceso de integralidad, posiblemente por falta de formación o por el desconocimiento y las exigencias desde el Ministerio, donde quizás nosotros no hemos querido tomar solamente el principio y contextualizarlo en las aulas de clase al momento de hacer las evaluaciones</p>			
				<p>M6. En concordancia</p>			

				con esta interrogante el docente entrevistado, manifestó que es importante apoyarse en el principio de integralidad para evaluar los estudiantes, evitando la manera que está se dé aislada y sin coherencia durante todo el proceso educativo, aun a pesar de lo manifestado el docente durante la entrevista, expreso que solo en ocasiones se apoyan durante la evaluación en			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>el principio de Integralidad, considerando que por tratarse la evaluación de algo tan complejo se debe tratar de realizar de forma integral, con el fin de hacer las cosas de la mejor manera posible, por estar estos aspectos que orbitan en el escenario de aprendizaje del alumno necesariamente enmarcados en una integralidad educativa, donde las intenciones evaluativas</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				realmente llegan a conformar un todo.			
				M7. En atención a esta interrogante, la docente expresó que el principio de Integralidad permite al docente manejar con coherencia los componentes curriculares que tienen que ver con el proceso educativo, señalando que la evaluación no debe ser un proceso aislado de los demás componentes curriculares del			

				<p>proceso educativo, por lo cual su acción evaluadora, debe hacerse para evitar que está se desarrolle sin la coherencia necesaria durante el proceso educativo y evaluativo, entendiendo que la integralidad permite hacer énfasis en aspectos que fortalece en toda la persona el conocimiento, la personalidad, valores y los</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				principios necesarios para que el alumno sea evaluado de manera positiva.			
		2 Continuidad	14 ¿Considera que la evaluación debe ser continua a lo largo del proceso educativo y donde exista la reorientación permanente del proceso de enseñanza aprendizaje	M1 En atención a lo consultado durante la entrevista a un docente sobre, la evaluación como proceso continuo a lo largo de la acción educativa, considera que es necesario su continuidad a lo largo del proceso académico	13. Evaluación 13. Proceso 7. Final 6. Continua 5. Docente 5. Reorientación 4. Aprendizaje 4. Educativo	14. Continuidad: Continuidad: De acuerdo con Córdoba (2006), y Mato y Vizuite (2019). La evaluación debe ser continua a lo largo del proceso educativo, lo que implica un control y reorientación permanente. Esto se alinea con el Principio de	Est a investigación se enfoca en la categoría de "Continuidad en la evaluación formativa." Esta categoría aborda la importancia de mantener una evaluación continua a

			<p>teniendo una reorientación permanente del aprendizaje, ya que la evaluación formativa, como la educación es un proceso continuo. Por lo tanto esta continuidad es una lógica o que nos va a permitir llegar al objetivo que se pretende, por ello se debe evaluar y así seguir hasta lograr el objetivo que se persigue</p>	<p>Continuidad, que enfatiza la importancia de realizar evaluaciones continuas y sistemáticas a lo largo del tiempo (Mato y Vizuite 2019).</p>	<p>lo largo del tiempo para monitorear el progreso del estudiante. La propuesta de Shepard (2022) enfatiza la necesidad de una evaluación constante en el proceso educativo, lo que implica una reorientación de las prácticas docentes hacia una evaluación que apoye</p>
			<p>M2 Indudablemente que considera</p>		

				<p>de importancia este proceso de evaluación, ya que todo educador debe enfocarse en una evaluación continua durante todo el proceso escolar, en la búsqueda de reorientar el logro de los aprendizajes, de manera constante observando las actitudes, comportamientos o el interés del educando</p>			<p>el aprendizaje a lo largo del tiempo.</p>
				<p>M3. Claro que la evaluación debe ser continua en todo momento del proceso</p>			

				enseñanza aprendizaje, por considerarse ésta no solamente un espacio de evaluación al final del período o al final de cada semestre; expresando la entrevistada que ella debería ser en todo momento, ya que desde el momento cuando el estudiante tiene alguna pregunta ya estamos en ese proceso de evaluar y colocar una calificación para			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>retroalimentar al estudiante. No obstante esta evaluación continua a lo largo del proceso educativo, permite al docente hacer hincapié en cuestiones donde se pueda aclarar aspectos de un tema específico y seguir avanzando de forma continua y no solamente enfocado en la calificación final.</p>			
				<p>M4. La informante entrevistada expreso para</p>			

				<p>esta pregunta, que por supuesto la evaluación educativa debe ser continua, debiendo hacerse durante todo el tiempo, ya que en la medida que el educador esté evaluando lo debe hacer incluso todos los días para evitar que algún detalle sea obviado lo que por supuesto ayuda al docente en la reorientación permanente del proceso de enseñanza aprendizaje, lo</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

			<p>que determina lo que al final el mismo evaluó y digo , así como el tiempo alcanzado y si les fue bien con las actividades planificadas con los estudiantes</p>			
			<p>5 La informante entrevistada manifestó para esta interrogante que como educadora está totalmente de acuerdo, que toda evaluación que se realice con los estudiantes debe ser</p>			

				continúa durante todo el proceso educativo enmarcada en una reorientación permanente en torno a los objetivos planteados y donde se tenga en cuenta diseñar todas las evaluaciones dentro de las actividades que realiza el maestro desde la motivación al alumno, el desarrollo de contenidos hasta el final de dicha evaluación de			
--	--	--	--	--	--	--	--

				forma secuencial.			
				M6. El educador expresó para esta pregunta formulada, que si considera que todo proceso de evaluación ejecutado lo largo del proceso educativo debe ser continua ya que una evaluación no se hace al final, pues en todo momento se está evaluando, de allí su continuidad para tratar de analizar la práctica académica en			

				<p>los educandos ya que desde el inicio siempre vamos a estar evaluándolos, ya que desde el momento que se está escuchando a los estudiantes se les está evaluando, y como está planteando su respuesta y su juicio crítico, donde exista la reorientación permanente entre docente y estudiante.</p>			
				<p>M7. La educadora entrevistada manifestó para esta pregunta, que toda</p>			

				evaluación debe ser continúa lo largo del proceso educativo, por lo cual la reorientación permanente del docente durante el aprendizaje debe ser fundamental, al momento de hacer las actividades al final del período evaluativo			
		3. Diferencialidad	15. ¿El principio de la diferencialidad permite al docente emplear diferentes propósitos	M1 En concordancia con lo emitido por un docente en torno a esta pregunta, considera que como educador es importante	12. Docente 11. Aprendizaje 11. Evaluación 11. Principio 10. Diferencialidad 9. Proceso 6. Final	15. Diferencialidad: Diferencialidad: Siguiendo la perspectiva de Córdoba (2006), se reafirma la necesidad de emplear diferentes	La evaluación a las necesidades individuales de los estudiantes, este estudio busca

			<p>evaluativos partiendo desde el inicio del proceso de enseñanza aprendizaje hasta el final?</p>	<p>tener en cuenta en la evaluación formativa al educando el principio de diferencialidad, desde el inicio del proceso de aprendizaje hasta el final, por ser la diferencialidad la característica que permite a todo docente identificar las condiciones, estilos y particularidades observadas los alumnos, por lo tanto también expresó, que él la toma en cuenta al evaluar sus estudiantes y</p>	<p>6. Permite 5. Estudiante 2. Aprender 1. Ritmo</p>	<p>finos o propósitos evaluativos. Esto se conecta con el Principio de Diferencialidad, que promueve la adaptación de enfoques y métodos de evaluación a las características y particularidades de los sujetos o contextos evaluados (Herrero et al., 2020).</p>	<p>comprender cómo los docentes pueden ajustar sus métodos de evaluación para optimizar el proceso de aprendizaje. Esto implica reconocer y responder al ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante, promoviendo o así un enfoque más efectivo y personaliza</p>
--	--	--	---	---	--	--	--

				donde escasamente vamos a encontrar grupos homogéneos, ya que siempre van a tener particularidades y ritmos diferentes de aprendizaje, por ello un educador durante la evaluación siempre debe tener en cuenta aquel estudiante que su ritmo es lento, de igual forma siempre se debe tomar en consideración estas			do en la educación.
--	--	--	--	---	--	--	------------------------

				particularidades .			
				M2 Un docente entrevistado manifestó que durante el proceso de enseñanza aprendizaje que el principio de la diferencialidad durante las prácticas académicas, es necesario tomar en cuenta durante dicho proceso evaluación formativa el principio de diferencialidad el cual se inicia desde el inicio hasta el final,			

				<p>donde muchos docentes requieren de estrategias para poder ayudar a aquellos alumnos con mayor dificultad para aprender, por lo tanto la importancia de poner en práctica este principio en la evaluación general e individualizada para atenderla de manera eficiente.</p>			
				<p>M3. Esta docente, en atención a esta entrevista, expresó que el principio de</p>			

				diferencialidad obviamente permite a los educadores desde la evaluación formativa conocer y caracterizar a los estudiantes desde diferentes aspectos, relacionados también con la integralidad, lo cual permite a través de esa diferencialidad identificar, reconocer las individualidades y las generalidades del estudiante durante la evaluación hasta el final, la			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>cual debe estar enfocadas sin limitantes en el proceso de evaluaciones.</p>			
				<p>M4. En atención a esta interrogante, la docente entrevistada manifestó lo importante de tomar en cuenta durante el proceso de evaluación formativa con el estudiante, el principio del diferencialidad desde el inicio del proceso evaluativo hasta que finaliza, lo cual parte del diseño</p>			

				<p>Universal del aprendizaje, donde todos aprendemos de diferente maneras, es decir que todos reciben los conceptos necesarios de una forma muy distinta, por ello este principio le permite al alumno diversidad en su aprendizaje y ser evaluado de diferentes manera en lo aprendido durante todo su acción escolar, lo cual permite al docente entender qué cada educando</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>tiene sus particularidades y aprenden de forma diferente haciendo la observancia que todos son diferentes y no hay ninguno igual al otro</p>			
				<p>M5. El docente entrevistado en torno a esta pregunta manifestó lo importante de tomar en cuenta el principio de diferencialidad durante el proceso de evaluación del aprendizaje desde el principio hasta el final de las</p>			

				<p>prácticas académicas con los estudiantes, al respecto también manifestó que siempre que se diseña una actividad general para la evaluación estudiantil , se requiere tiempo y espacio para que el docente diseñe todas esas actividades, teniendo en cuenta la existencia de estudiantes divergentes, con diferentes estilos de aprendizaje y de diferentes</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>contextos de población como wayuu, población occidental, de allí parte la necesidad de enseñar de manera diferente para que se les facilite comprender los contenidos a ser evaluados .</p>			
				<p>M6. La docente entrevistada, referenció, para esta interrogante, lo importante del principio de la diferencialidad durante el proceso de enseñanza</p>			

				<p>aprendizaje ya que este permite el uso de diferentes propósitos evaluativos , por ser la evaluación algo muy complejo con diferentes criterios y personas que piensan de manera distinta en su forma de aprender, por lo cual a veces es uno de los aspectos más importantes, pero a la vez más difíciles de tener en cuenta precisamente al momento de evaluar, por bello se</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				requieren actividades y estrategias muy diversas en una misma clase, donde el tiempo siempre es limitado y por existir situaciones resilientes, donde el estudiante tiene una guía para ejecutar diferentes actividades para precisamente dar respuesta a las interrogantes presentadas en la evaluación desde el inicio hasta el final.			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>M7. El docente entrevistado manifestó en torno a esta pregunta, que el docente en su rol de evaluador debe apoyarse en el principio de la diferencialidad, con la finalidad de emplear diferentes propósitos evaluativos al momento de evaluar al educando, desde el inicio del proceso de aprendizaje hasta el final del mismo, buscando además</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				orientar un poco dicha acción evaluativa y donde se tenga en cuenta las condiciones y características especificidades de acuerdo al propio ritmo de aprendizaje y donde se permita al docente reconocer de manera individualizada y generalizada el aprendizaje del estudiante.			
		4. Educabilidad	16. ¿Considera que el principio de Educabilidad como parte de	M1 En atención a esta interrogante, un docente referenció la necesidad de	16. Evaluación 14. Educabilidad 10.Formativa 10. Principio 7. Docentes	16. Educabilidad: Este principio Educabilidad: Córdoba (2006) enfatiza que la	En la investigación titulada "Evaluación formativa

			<p>la evaluación formativa permite al docente tomar decisiones que favorezcan la orientación de los objetivos de la enseñanza?</p>	<p>este principio de educabilidad para la evaluación formativa, ya que ella permite tomar decisiones para orientar los objetivos a evaluados de manera positiva, al estar la educabilidad orientada a la formación la integralidad del educando y su formación lo cual ayuda al educador en sus prácticas evaluativas permitiéndole explorar el ser y evaluar el ser. Razones por las</p>	<p>6. Decisiones 6. Tomar 5. Alumno 5. Calificaciones 2.Aprendizajes</p>	<p>evaluación debe promover la formación del ser humano y orientar los objetivos y estrategias de enseñanza. Este enfoque se relaciona con el Principio de Educabilidad, que considera la evaluación como una oportunidad para el crecimiento y desarrollo de los sujetos evaluados (García, 2018).</p>	<p>en prácticas académicas docentes" con diseño fenomenológico, la categoría de "Educabilidad en la evaluación formativa" se refiere a la capacidad de los estudiantes para aprender y mejorar a través de la evaluación formativa. Este enfoque subraya la importancia de que los docentes</p>
--	--	--	--	---	--	---	---

				<p>cuales, todo educador debería tenerlo en cuenta y ponerlo en práctica dentro de sus prácticas pedagógicas</p>			<p>tomen decisiones basadas en el principio de promover el aprendizaje del alumno en lugar de centrarse únicamente en las calificaciones, destacando la necesidad de una evaluación que apoye el crecimiento educativo.</p>
				<p>M2 Si considera necesario el principio de educabilidad en la evaluación formativa, ya que permite tomar decisiones partiendo de las prácticas académicas, por estar la educabilidad de la evaluación formativa centrado en la formación del</p>			

				<p>individuo, y de su rol como ente social y lograr su edificación como ser humano, por formar los valores de este principio uno de los elementos más importantes al momento de evaluar.</p>			
				<p>M3. Esta educadora en su opinión al momento de la entrevista, referenció que el principio de educabilidad en la evaluación formativa, debe estar enfocado en atender al</p>			

				educando desde su parte espiritual, en lo ético y en su formación como persona, independientemente de los contenidos finales de la temática dada, por lo cual es importante conocer al alumno como ser humano, y no enfocarse simplemente en las calificaciones o las notas sobre lo que dando en el proceso educativo, ya que ello permitiría generar un			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>mejor aprendizaje, donde el estudiante le de utilidad a su contexto desde parte emocional lo que hará un estudiante más feliz y tranquilo</p>			
				<p>M4. La docente entrevistada al referirse a esta pregunta expresó que sí, considera necesario el principio de educabilidad en la evaluación formativa, ya que esté ayuda al docente a tomar decisiones que indiquen de que</p>			

				<p>manara pueden favorecer la orientación de los objetivos que se aspiran evaluar, por lo tanto la intención de todo educador al momento de la evaluación de sus estudiantes es dar prioridad a la formación al momento de iniciarla, no debiendo simplemente calificarlo, ni medir lo bueno o lo malo de él, sino centrarse en ese principio de Educabilidad como parte de la evaluación</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

			<p>para lograr edificar un ser humano como persona que convive y establece relaciones para proyectar la respectiva evaluación, por lo cual la educabilidad en el alumno bajo la orientación del educador le permite reconocer lo que entiende y lo que no puede hacer .</p>			
			<p>M5. El docente al momento de responder esta pregunta expresó que si considera</p>			

				necesario el principio de educabilidad en la evaluación formativa al permitirle tomar decisiones para la consecución de los objetivos a ser evaluados, ya que de esta manera se puede orientar un poco la evaluación, donde no solo es evaluar, sino informar al alumno la evaluación que permite un mejor manejo de la educabilidad, donde algunas veces se logra			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>información adecuada , pero no siempre la tenemos en cuenta como ese componente de pensar y donde el educando se motiva a pensar y a sentir como el otro compañero siente y en su forma de ser.</p>			
				<p>M6. Esta docente entrevistada, considera necesario el principio de educabilidad en la evaluación formativa, ya que este ayuda al educando a tomar</p>			

				decisiones para conducir la orientación de los objetivos a ser evaluados, donde se dé la posibilidad que dentro de ese espacio evaluativo también se permita la edificación del estudiante como ser humano a partir de la educabilidad como un principio de la evaluación formativa, donde se fortalezca el conocimiento del alumno como ente principal del			
--	--	--	--	---	--	--	--

				proceso educativo.			
				M7. El docente entrevistado expreso, que considera necesario el principio de educabilidad durante la evaluación formativa, ya que éste permite al docente tomar decisiones donde se favorezcan la orientación de los objetivos a ser evaluados en el estudiante, por entenderse la educabilidad como la posibilidad que			

				afianzar la educación a partir de la evaluación del alumno y su convivencia socio afectiva, como aspecto importante y valioso a tener en cuenta al momento de evaluarlo, ya que en la actualidad muchos educadores solo se dedican a enseñar los contenidos curriculares y no tienen en cuenta desde las prácticas educativas como la prioridad			
--	--	--	--	---	--	--	--

				principal de la evaluación formativa.			
		5 Cientificidad	17. ¿Considera que el principio de cientificidad induce al docente a adoptar procedimientos de medición que aseguren mayor relevancia y fiabilidad de los resultados de la evaluación del	M1 Cabe destacar según un docente entrevistado, que el principio de cientificidad utilizado durante los procedimientos de medición debe ser considerado de gran relevancia y fiabilidad para la obtención de buenos	14. Resultado 13.Evaluación 11. Cientificidad 11. Docente 10. Principio 7. Escolar 7. Medición 6. Fiabilidad 6. Relevancia 5. Procedimiento 5. Rendimiento 4. Académico 4. Estudiante 4. Proceso 4. Rigor	17. Cientificidad: I Cientificidad: Induce a adoptar procedimientos de medición que aseguren la mayor relevancia y fiabilidad de los resultados, por ello la evaluación del rendimiento escolar debe ser parte esencial de la labor educativa, por servir a los propósitos de la enseñanza y su	La formativa Siguiendo la definición de Piñerúa (2009). Y la importancia de basar la evaluación formativa en principios científicos y evidencia sólida. Esto implica aplicar

			rendimiento escolar?	resultados evaluativos durante el rendimiento escolar del alumno, donde los resultados generados le puedan dar un rigor académico y científico en la validación o análisis de algún instrumento evaluativo utilizado por el docente en la reflexión de los resultados. Lo cual va depender de la iniciativa del evaluador al momento de los resultados obtenidos, ya		mejoramiento. Sin embargo, para que esta utilidad sea real, de acuerdo con el criterio Sandoval (2022) En esa misma dirección, Mejía y Pasek (2014) agrega que: Tanto la evaluación formativa como la sumativa se apoyan en criterios establecidos previamente; para ello, ambas requieren objetivos educativos claramente definidos. De igual forma, las dos son sistemáticas, se atienen a normas y procedimientos minuciosamente planificados y	procedimientos rigurosos, garantizando la fiabilidad y relevancia de los resultados para mejorar el rendimiento académico del estudiante en el proceso escolar del docente.
--	--	--	----------------------	--	--	---	---

				<p>que en ocasiones puede encontrar limitantes que impidan la motivación en un grupo de estudiantes involucrados en dicha evaluación</p>		<p>desarrollados. Asimismo, las dos utilizan técnicas e instrumentos que deben obedecer a criterios debidamente contrastados. (p. 28)</p>	
				<p>M2 Considera de gran importancia este principio de científicidad, porque designa y da rigor científico a las decisiones y valoraciones que se realizan a partir de los procesos de evaluación como manera</p>			

				<p>de trascender a un plano diferente, o simplemente determinar si se aprobó o no se aprobó un año escolar. No obstante, la importancia de todo docente de colocar las notas, para definir el año sin que ello trascienda de las necesidades escolares lleva a cabo por el docente</p>			
				<p>M3. Según esta interrogante esta docente manifestó durante la entrevista, que</p>			

				<p>el principio de cientificidad aplicado asertivamente durante de medición del proceso educativo, permite al docente adoptar procedimientos de evaluación que aseguren relevancia y fiabilidad en los resultados logrados por el durante la evaluación del rendimiento escolar, por ser la científicidad el criterio de evaluación formativo de más rigor</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>académico científico con que cuenta el evaluador para una evaluación de tipo reflexivo en sus resultados , para lo cual es importante hacer uso de la retroalimentación como estrategia que le permitan llegar al conocimiento científico que responda a la confiabilidad de los resultados.</p>			
				<p>M4. En concordancia con esta interrogante, la educadora entrevistada</p>			

				<p>señaló que este principio de científicidad, ayudará al docente a ser riguroso y sistemático para el seguimiento de los objetivos a lograr durante el procedimiento de medición, que le permita una mayor relevancia y fiabilidad en los resultados de la evaluación del rendimiento escolar con sus alumnos, cabe destacar según esta docente que al momento de analizar que tomar en cuenta</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>durante las evaluaciones presentadas desde el principio de cientificidad, se busca conocer la forma cómo se podrán abordar esos resultados desde un carácter académico científico del proceso escolar, entendiendo más allá de simplemente observarla, apreciarla o tenerla en cuenta</p>			
				<p>M5. La docente entrevistada para esta</p>			

				<p>pregunta expresó, tomar en cuenta el principio de cientificidad en los procedimientos de medición, ya que le permitan tener seguridad en los resultados a lograr con los estudiantes, por ser un proceso de evaluación enmarcado en el conocimiento científico, lo que garantiza instrumentos de evaluación medibles, confiables y seguros, por lo cual resulta un instrumento de</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				medición verdaderamente confiable asegurando mayor relevancia y fiabilidad en los resultados finales de la evaluación del rendimiento escolar.			
				M6. Este docente respondió durante la entrevista, lo importante de aplicar el principio de cientificidad durante la medición de la evaluación del rendimiento escolar por tener este			

				<p>principio, relevancia y fiabilidad en la consecución de los logros evaluativos que se aspira lograr en los estudiantes.</p> <p>Haciendo observancia también el educador entrevistado que el principio de cientificidad abarca hasta dónde llegan los resultados académicos de los estudiantes, partiendo de la valoración de tipo cualitativo-cuantitativo la cual puede ser asumida con</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>rigor científico en todo lo que sucede durante el proceso evaluativo</p>			
				<p>M7. El educador entrevistado tomó en cuenta en esta interrogante, que el principio de científicidad como acción fundamental en los procedimientos de medición, le conduce a afianzar procedimientos de evaluación donde se enfaticen con relevancia y fiabilidad logro eficientes en</p>			

				<p>resultados evaluativos durante todo el período académico, lo que brinda al docente científicidad durante la evaluación formativa dándole confidencialidad, legitimidad y confianza en los resultados obtenidos, aun cuando algunos docentes no lo toman muy en cuenta al momento de evaluar al educando.</p>			
		6. Observacional	18. ¿El principio de aprendizaje	M1 En referencia a esta interrogante un	13. Aprendizaje 11. Evaluación	18. Principio observacional:	La investigación sobre

			observacional permite al docente identificar modelos correspondientes a la evaluación formativa conducentes a la adquisición de conocimientos y destrezas en el estudiante?	docente entrevistado, manifestó que el principio observacional de la evaluación formativa permite proyectar todo lo que se quiere alcanzar, es decir observar lo que hacen los alumnos, por ello se debe estar pendiente de la posibilidad de evaluar desde el ámbito de la orientador del educador realizando un seguimiento de lo que el alumno de forma	10. Docente 10. Observacional 8. Principio 7. Formativa 7. Mejorar 5. Estudiante 4. Atención 4 Conocimiento 4. Destreza 3. Adquisición 3. Comportamiento 2. Aula 1. Conveniente	Aprendizaje Observacional: Afirma Casarini (2019) y Vargas (2018) el principio observacional según objetivos del aprendizaje observacional son esenciales para alcanzar las metas definidas en el currículo y los planes de estudio, los cuales incluyen la evaluación del desarrollo integral del alumno.	"Evaluación formativa en prácticas académicas docentes" subraya la importancia de utilizar observaciones directas para evaluar el desempeño del estudiante en el aula. Esto permite a los docentes adquirir un conocimiento más conveniente y detallado de las destrezas y comportamientos
--	--	--	---	--	--	--	--

				<p>espontánea realiza, lo cual debe hacerse sin profundidad para llegar a analizar y evaluar el porqué de las cosas, cómo se están dando, y hacer una descripción como tal de lo hecho por el educando.</p>			<p>mentos de los estudiantes, lo que a su vez facilita la mejora del aprendizaje.</p>
				<p>M2</p> <p>Por supuesto que sí, ya que el principio de aprendizaje observacional de la evaluación formativa, permite mejorar el logro de los mensajes del alumno por lo</p>			

				<p>cual es conveniente utilizarlo, para detectar y conocer las debilidades y las fortalezas de los estudiantes, ya que cuando se observa un estudiante se pueden apreciar las condiciones de cada uno de ellos, para poderlos ayudar y tratar de mejorar su comportamiento, por querer aprender con mayor atención lo señalado por el profesor.</p>			
				<p>M3. En atención a esta pregunta,</p>			

				<p>esta docente enfático durante la entrevista que el principio de aprendizaje observacional durante la evaluación logrará que el educador, pueda visualizar acciones académicas para mejorar el aprendizaje de los alumnos, acciones conducentes a la adquisición de conocimientos y destrezas en él, durante el comportamiento o de ellos ante ciertas</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>situaciones que permita al docente reflexionar, sobre una práctica verdadera en el aula donde se aplica este tipo de evaluación observacional, donde se mire al estudiante cómo reacciona a una determinada pregunta y cómo se comporta frente a esta situación; durante la forma de evaluar.</p>			
				<p>M4. Por ultimo esta docente manifestó</p>			

				durante la entrevista, que considera el principio del aprendizaje observacional de vital importancia en la evaluación formativa del educando al permitir mejorar la forma de evaluarlo, razones para prestar mucha atención al momento de observar la forma como él escribe, cómo se comporta y de forma asimila el proceso de aprendizaje y			
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>poder ver mi apreciación como evaluador, para explicarle o corregir la parte más importante que el estudiante tiene que aprender a identificar, por ello lo importante del aprendizaje observacional en la evaluación formativa por brindarles conocimientos y destrezas vitales en el aprendizaje educativo.</p>			
				<p>M5. Esta docente al momento de responder la</p>			

				entrevista, centro su opinión manifestando que el principio de aprendizaje observacional durante la evaluación formativa realizado de manera pertinente, ayuda al docente mejorar el aprendizaje de tus estudiantes, al permitir estar a la expectativa y observar todo lo que el alumno realiza en el aula de clase o fuera de ella, lo que incide de			
--	--	--	--	--	--	--	--

				manera significativa al estarse evaluando el aprendizaje del estudiante desde su comportamient o frente a la evaluación, el desarrollo de las actividades que está desarrollando lo cual facilita el cumplimiento de este principio observacional, encaminado a estar pendiente, que productos obtiene, los resultados arrojados y hacia dónde se			
--	--	--	--	---	--	--	--

				dirige el aprendizaje			
				M6. Este docente entrevistado al referirse a esta interrogante, consideró que el principio de aprendizaje observacional durante la evaluación formativa es un aspecto relevante para mejorar la acción académica en los estudiantes, al permitir la adquisición de conocimientos y destrezas para dar la información al docente de lo			

				<p>que necesitan al momento de ser evaluados a través de la interacción de todo lo observable, desde la expresión de su lenguaje corporal hasta en el momento de motivación por las diferentes actividades académicas presentadas por el profesor.</p>			
				<p>M7. En atención a esta pregunta el docente entrevistado, señaló que durante la evaluación</p>			

				formativa, es importante que el docente se apoye en el principio de aprendizaje observacional, con la intención de mejorar la acción académica de los estudiantes, donde ellos manejen con asertividad la adquisición de conocimientos y destrezas básicas, donde de manera clara y contundente la evaluación trascienda la observación mediante el diálogo con el estudiante para			
--	--	--	--	--	--	--	--

				conocer, lograr el reconocimiento necesario para evaluar con eficiencia a los educandos.			
<p>Referencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Castañeda Ana (2017). Evaluación desde una perspectiva sistémica Ediciones USTA. Bogotá. Colombia • Castillo, J. (2020). La retroalimentación en el proceso de evaluación educativa. <i>Revista Internacional de Evaluación Educativa</i>, 14(1), 5-20. • Casarini Ratto, M. (2019). Teoría y Diseño Curricular. Editorial. Trillas • Córdoba Gómez, F. J (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta <i>Revista Iberoamericana de Educación</i>. 21(4), 3-7 https://rieoei.org/historico/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf • De Jesús, E. (2015). La función formativa de la evaluación en un currículum integral. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de educación departamento de • Díaz Barriga, Á. (2018). Evaluación formativa y retroalimentación en la formación docente. <i>Revista de Investigación Educativa</i>, 35(81), 53-69. • García M. (2017). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado”. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá de Henares. España. 							

- Mejía, M. T., & Pasek de Pinto, E. (2014). Principios y funciones de la evaluación sumativa y formativa. *Evaluación e Investigación*, 1 (9). 13-35.
- Ruiz-Primo, M. A., & Furtak, E. M. (2018). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 85-
- Ruiz Salazar, D. (2020). Autorreflexión y colaboración en la evaluación formativa de prácticas docentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 28, 73-86.
- Ruiz, A. (2017). Autonomía y autodirección del aprendizaje: Fundamentos y propuestas para su desarrollo. *Revista de Educación*, 392, 101-122.
- Shepard, L. A. (2023). La evaluación en aula. Editorial Instituto Nacional para la Evaluación de Educación Título del Libro o Artículo. Editorial.
- Torres H (2016). La evaluación, un proceso para la mejora continua de nuestra práctica docente. Ediciones de Escuela Normal Superior. Chihuahua, México. 141.
-