



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EVALUACIÓN EDUCATIVA**



**CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE PRÁCTICAS EVALUATIVAS COHERENTES CON  
EL ENFOQUE PEDAGÓGICO CRÍTICO SOCIAL**

**Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de  
Doctor en Educación**

**Autor: Eli Frank Angulo Díaz**

**Tutor: Dr. Rafael Aguilar**

**Maracaibo, mayo de 2026**



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
COORDINACIÓN DE POSTGRADO



*Acta Defensa Tesis Doctoral*

*Constructo Teórico sobre Prácticas Evaluativas Coherentes con el Enfoque  
Pedagógico Crítico Social.*

*Por: Angulo Diaz Eli Frank*  
N° C.C.: 9.096.598

Tesis Doctoral del Doctorado en *Educación* aprobada por el aporte que representa en el contexto donde se efectuó la investigación, en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el siguiente jurado, en la ciudad de Maracaibo, a los cinco (05) días del mes de mayo de 2026.

*Dr. Rafael Aguilar (Tutor)*  
C.I. N° 3.935.682

*Dra. Marisabel García*  
C.I. N° 13.806.533

*Dr. Adán Camarillo*  
C.I. N° 7.213.217



*Dra. Magce Bonilla C.*  
C.I. N° 12.761.567

C.I. N° 9.723.250

## AGRADECIMIENTOS

La concreción de esta tesis doctoral es el fruto de mi trabajo y del aporte de aquellos profesionales e instituciones educativas que una u otra forma me han inspirado a seguir el camino de la docencia.

A Dios primeramente por providencia divina, por ser el soporte de toda una vida dedicada a la educación.

A mi asesor de tesis Doctor Rafael Aguilar, por su acertada orientación y quien de manera decidida dispuso todo su acervo intelectual para la culminación exitosa de esta etapa académica.

A la Universidad Pedagógica Experimental Liberador de la República Bolivariana de Venezuela (UPEL), por acogerme y ofrecerme la oportunidad de continuar cultivando mi espíritu investigativo, al igual que todos los profesionales que tuvieron la oportunidad de aportar un grano de arena a este proyecto.

A mis familia por ser el motor que me motiva a materializar mis sueños, a no rendirme. Infinitas gracias a todos.

A la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen Colombia, por permitirme ser parte de esta comunidad y brindarme el espacio y material humano para desarrollar esta investigación.

También quiero expresar mi gratitud a todos y cada una de las personas con quienes compartí espacios de enseñanza y también aprendizajes a lo largo de este proceso.

## DEDICATORIA

Esta Tesis Doctoral va dedicada a todas las personas que me apoyaron para que este logro se pudiera materializar en mi vida. En especial

**A DIOS**, por haberme acompañado todos los días de mi vida, llenarme de sabiduría y regalarme ese don de servir en el campo educativo. A él doy las gracias por este logro.

**A mi esposa Emérita Corbacho Buelvas**, por ser la ayuda idónea que Dios me regalo y en esta etapa de investigación sí que fue de gran apoyo e inspiración.

**A mis hijos Emmanuel y Elías**, a quienes amo, con quienes comparto mis momentos difíciles, alegrías y triunfos. Gracias muchachos por llenar nuestro hogar de alegría y felicidad.

**A mis padres Aníbal y Ruth**, por apoyarme en los momentos que lo he necesitado y por motivarme a seguir adelante

**A mis hermanos Emir, Ena, Esther** , por sus oraciones y acompañamiento en este proceso.

## TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS .....	iii
DEDICATORIA .....	iv
TABLA DE CONTENIDOS .....	v
LISTA DE TABLAS .....	vii
LISTA DE FIGURAS .....	viii
RESUMEN .....	ix
INTRODUCCIÓN .....	1
ESCENARIO DE PROBLEMATIZACIÓN .....	4
Descripción del fenómeno de estudio .....	4
Propósitos de la investigación .....	12
Justificación .....	12
ESCENARIO TEÓRICO REFERENCIAL .....	17
Antecedentes .....	18
Internacionales .....	18
Nacionales .....	21
Teorías de Entrada .....	24
Teoría Crítica .....	24
Teoría pedagógica crítica de Freire .....	28
Evaluación Democrática .....	30
Teoría de la Evaluación Socialmente Justa .....	32
Referentes Teóricos Conceptuales .....	33
La Evaluación en el Aula .....	33
Las Prácticas Evaluativas .....	35
Educación como herramienta de emancipación .....	37
Crítica a las estructuras de poder .....	38
Pedagogía del diálogo .....	39
Participación democrática y justicia social .....	40

Referentes Legales .....	41
ESCENARIO METODOLÓGICO .....	45
Fundamento Epistemológico de la Investigación .....	45
Enfoque de la investigación .....	46
Método de Investigación .....	47
Escenario de investigación y actores socioeducativos .....	48
Técnicas e instrumentos de recolección de información .....	50
Procedimiento y fases de la investigación .....	52
Procesamiento y análisis de la información .....	53
Criterios de Rigor Científico .....	54
ESCENARIO INTERPRETATIVO .....	56
Descripción y Categorización de la Información .....	57
Proceso de saturación categorial .....	86
Interpretación de la Saturación .....	88
Triangulación .....	91
ESCENARIO DE TEORIZACIÓN.....	98
EVALUACIÓN DESDE UNA VISIÓN HERMENÉUTICA MULTIVOCAL .....	98
CONSIDERACIONES FINALES .....	116
REFERENCIAS .....	119
ANEXOS .....	128

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Procedimiento y fases de la investigación.....	52
Tabla 2. Matriz actor socioeducativo directivo.....	57
Tabla 3. Matriz actor socioeducativo docente .....	65
Tabla 4. Matriz actor socioeducativo estudiante .....	80
Tabla 5. Matriz de saturación categorial.....	87
Tabla 6. Técnica de confiabilidad, triangulación y contrastación de la información .....	89

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Representación holográfica del actor socioeducativo directivo .....	63
Figura 2. Representación holográfica del actor socioeducativo docente .....	72
Figura 3. Representación holográfica del actor socioeducativo estudiante .....	88
Figura 4. Contrastación de la información .....	91
Figura 6. Representación gráfica del conocimiento generado.....	115

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Línea de Investigación: Evaluación Educativa**

**CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE PRÁCTICAS EVALUATIVAS COHERENTES CON  
EL ENFOQUE PEDAGÓGICO CRÍTICO SOCIAL**

**Autor:** Eli Angulo

**Tutor:** Dr. Rafael Aguilar

**Fecha:** diciembre de 2025

**RESUMEN**

La presente investigación tuvo como propósito generar un constructo teórico sobre las prácticas evaluativas coherentes con el enfoque pedagógico crítico social, enfocado a la transformación de los procesos de evaluación de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen en la ciudad de Cartagena, en Colombia. La realidad se interpretó debido a un inadecuado proceso de evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes al aplicar actividades de evaluación que no corresponden a dicho enfoque. Todo el proceso investigativo se sustentó en la Teoría Crítica de Freire (1967), Teoría de la Evaluación Socialmente Justa de Lynch (1999), que en su conjunto buscan formar sujetos críticos y conscientes de su realidad, capaces de actuar para transformarla. Por la naturaleza de la investigación se orientó desde el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y se asumió el método fenomenológico-hermenéutico. Los actores socioeducativos fueron un docente, un directivo y un estudiante. La información se obtuvo a través de la entrevista a profundidad. La interpretación de los hallazgos se realizó mediante un proceso de categorización e interpretación hermenéutica de los discursos, organizados en categorías emergentes y articulados con los referentes teóricos. Este proceso se consolidó a través de la saturación teórica (Leal, 2011), alcanzada cuando la información se tornó recurrente y no surgieron nuevos elementos interpretativos.. Como resultado, se elaboró un constructo teórico denominado Evaluación desde una visión hermenéutica multivocal, integrando principios, sentidos y orientaciones que dan un nuevo significado a la evaluación desde una perspectiva crítica, formativa y transformadora. Propone un cambio de las prácticas evaluativas centradas en la medición, hacia procesos evaluativos orientados a la comprensión, la emancipación y la transformación de la realidad educativa.

**Descriptores:** prácticas evaluativas, enfoque crítico social, constructo teórico, evaluación formativa, hermenéutica.

## INTRODUCCIÓN

Los procesos evaluativos modernos son considerados dentro de la educación como ejes fundamentales para poner en evidencia los avances académicos y el desarrollo de habilidades de los estudiantes, estos procesos dan cuenta de los distintos niveles de rendimiento y del logro de los objetivos institucionales. Hay que resaltar que la concepción de evaluación es determinada por el enfoque pedagógico adoptado, es así como en la actualidad se evidencia un énfasis en un aprendizaje activo y participativo, donde el estudiante es el centro del proceso, lo que exige prácticas evaluativas acordes con esta visión.

En este contexto, la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (ODS 4) establece la meta de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad lo que implica replantear métodos de enseñanza y evaluación con el fin de fomentar procesos de formación integrales. Así mismo, el acceso a información sobre los diferentes modelos educativo genera la necesidad de ajuste sobre prácticas evaluativas para que estas respondan al contexto y las necesidades culturales diversas. A pesar de los avances en materia educativa y de las metodologías que responden a los retos actuales, en la práctica muchos procesos de evaluación se limitan a verificar la memorización de conceptos y el alcance de objetivos cognitivos, dejando de lado habilidades y prácticas en el contexto.

Ejemplo de ello se observa cuando los docentes planean actividades con el objeto de desarrollar competencias integrales, pero emplean criterios de evaluación con orientación teórica. Si bien las habilidades cognitivas son necesarias para el pensamiento crítico, una evaluación que se centra exclusivamente en operaciones cognitivas de bajo nivel, como la repetición literal o memorización, no garantiza por sí misma el desarrollo de dicho pensamiento. Para que los procesos evaluativos

promuevan un pensamiento crítico genuino, deben involucrar procesos cognitivos complejos, como el análisis, la argumentación y la reflexión, dentro de contextos significativos y éticamente comprometidos.

Al respecto, Ennis (2011), afirma que “el pensamiento crítico es un proceso reflexivo y razonado que se enfoca en decidir qué creer o hacer” (p. 2), esto requiere además de la activación de habilidades básicas juicio, evaluación y compromiso con la comprensión profunda. Entonces, si no se da un giro a las prácticas evaluativas los estudiantes estarán respondiendo únicamente a exámenes estandarizados en lugar de desarrollar un pensamiento crítico y unas competencias integrales.

Con base en las anteriores ideas, la presente tesis doctoral sigue una perspectiva interpretativa cualitativa y contempla las prácticas evaluativas como construcciones sociales permeadas de valores y relaciones de poder, de acuerdo con la pedagogía crítica de Freire (1970) y la teoría de la evaluación socialmente justa de Lynch (1999). El propósito capital se centró en la elaboración de un constructo teórico sustentado en el enfoque pedagógico crítico social, para fomentar un cambio filosófico en las prácticas evaluativas a fin de convertirlas en alternativas didácticas consecuentes con el aprendizaje integral.

La estructura de esta producción doctoral se organizó en seis escenarios:

En el primer escenario se describe el fenómeno de estudio desde los contextos internacional y nacional a lo específico, este último representado por la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen en la ciudad de Cartagena, en Colombia; se presentan además los propósitos y la importancia del constructo teórico.

En el segundo escenario se presenta la contextualización teórica de la investigación a través de estudios en el ámbito internacional y nacional que plantean un fenómeno similar al de esta tesis doctoral, y que le aportan elementos teóricos metodológicos y epistemológicos. Así mismo, las teorías de entrada sirven de soporte al enfoque crítico social, junto con los referentes conceptuales y legales con sus respectivas interpretaciones.

El escenario tercero describe el marco metodológico donde se plantea el paradigma interpretativo como fundamento epistemológico de la investigación, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico hermenéutico para la obtención del conocimiento. Se planteó la técnica de entrevista en profundidad para recabar información de los actores socioeducativos, se plantea además el procedimiento de análisis y los criterios de rigor científico.

El escenario cuarto presenta los resultados e interpretaciones de la información, se articulan los hallazgos emergentes en la generación del constructo teórico planteado.

En el escenario quinto se expone el proceso de teorización que consistió en la ubicación de la interpretación de la información para generar el constructo teórico sobre prácticas evaluativas coherentes con el enfoque pedagógico crítico social.

Luego se muestran las consideraciones finales de esta tesis doctoral. Seguido de las referencias utilizadas en el proceso y los respectivos anexos.

## **ESCENARIO DE PROBLEMATIZACIÓN**

### **Descripción del fenómeno de estudio**

En el contexto educativo moderno los procesos de evaluación se consideran elementos fundamentales para la comprensión y medición del progreso académico de los estudiantes (Pérez, 2008). En este sentido Moreno (2016) señala que la relevancia de los procesos de evaluación radica en su capacidad para evidenciar los distintos niveles de rendimiento, el desarrollo de competencias y la obtención de los objetivos institucionales. De ahí que la concepción de evaluación y prácticas evaluativas experimentan cambios con base en los enfoques pedagógicos actuales.

Al respecto Pimienta (2008) plantea que estos enfoques se orientan hacia procesos de aprendizaje más participativos, contextualizados y centrados en los estudiantes, lo que implica retos en materia de evaluación de los aprendizajes. Por lo tanto, analizar y comprender de manera crítica cómo estos enfoques influyen en las prácticas evaluativas, constituyen el eje de esta investigación, especialmente cuando se reconoce desde la experiencia de los distintos actores sociales.

A propósito del tema de la evaluación, esta ha tomado tal relevancia al punto que la Organización de las Naciones Unidas, ONU (2015), en su cuarto objetivo de desarrollo sostenible, plantea una educación inclusiva, equitativa y de calidad, elementos que deben ser comprendidos por todos los actores del proceso educativo, especialmente por los maestros quienes ejecutan y evalúan las actividades académicas. Así mismo, el fenómeno de la globalización ha permitido el libre acceso a la información posibilitando el conocimiento de diferentes modelos educativos aplicables a diferentes culturas, intereses y necesidades, lo que facilitaría la consecución de dicho objetivo.

Teniendo en cuenta este acceso a múltiples visiones sobre la enseñanza es necesario también, conocer distintas formas de evaluar y revisar los aprendizajes proyectados en la planeación y la enseñanza. Como consecuencia, los procesos

evaluativos se convierten en una herramienta de mejora continua que impacta el proceso de enseñanza y por ende el de aprendizaje, de ahí que, si se quiere hablar de una educación de calidad, los procesos de evaluación también deben serlo. Estos procesos permiten afianzar el modelo educativo o por el contrario demostrar debilidades y así generar ajustes o el cambio a otro modelo.

Además, hay que resaltar que la evaluación de los aprendizajes implica un proceso dinámico y formativo que va más allá de la medición de conocimientos. Por lo tanto, esta debe implementarse en todas las etapas del proceso educativo, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas, el pensamiento crítico, la contextualización y aplicación de conocimientos (Trujillo, 2017). Desde esta óptica, la evaluación permite una retroalimentación constante que ofrece información relevante tanto a docentes como a estudiantes acerca de la profundidad de la comprensión de conceptos, resolución de problemas y competencias transversales, lo que le permite una integración armoniosa con los enfoques pedagógicos contemporáneos.

En cuanto a enfoques pedagógicos, Sarmiento (2007) propone como ideal aquellos que incluyen metodologías basadas en la participación del estudiante en la construcción de su aprendizaje por recurrir a procesos de interacción, colaboración y contextualización del conocimiento; por ello apuntan a la personalización del aprendizaje teniendo en cuenta los diversos estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Incluye además, los que fomentan la implementación de las tecnologías como herramientas para el acceso a la información y la conexión con entornos globales de aprendizaje, lo que permite una educación flexible e inclusiva.

Cabe destacar que, en la actualidad, la evaluación sigue utilizándose como herramienta de confirmación del conocimiento obtenido en las distintas asignaturas, limitando su alcance únicamente al aspecto cognitivo y control del comportamiento en las aulas (López y Voltaire, 2018). De este modo, no se abarcan aspectos como las habilidades, la práctica y la contextualización, ya que la evaluación se restringe a lo teórico. En otras palabras, se comprueba lo que el estudiante ha aprendido con base en la memorización y retención de información, mostrando resultados positivos o negativos (Pherez et al, 2018).

Lo anterior evidencia que la evaluación, planteada de esta forma, no fomenta el pensamiento crítico ni genera en el estudiante compromiso con los procesos de razonamiento lógico. Esto se debe a que las preguntas formuladas en las evaluaciones suelen diseñarse para ser respondidas con información explícita en los textos, sin involucrar habilidades de pensamiento superiores. Al respecto Clavijo y Bautista (2020) señalan que estos procesos no incluyen habilidades de pensamiento porque la evaluación se limita a indagar sobre lo que se sabe, sin considerar aspectos de identidad, emoción o práctica.

Por lo tanto, es cuestionable el hecho de poseer conocimientos sin las habilidades para usarlo de manera efectiva en el entorno. Por tal razón, si no se evidencia un cambio en las prácticas evaluativas los docentes estarán formando individuos que solo responden a las preguntas de una prueba cognitiva y no a procesos de pensamiento como la resolución de problemas de forma consciente y crítica.

Históricamente, en América Latina con la industrialización y la transición a la sociedad del conocimiento fue necesario identificar las habilidades de las personas para desarrollar un oficio o cargo específico, a partir de esta etapa nace un modelo de educación por competencias y con ello diversas instituciones encargadas de evaluar.(Sánchez, 2020).

Este contexto propició la creación de entidades evaluadoras en distintos países: en México, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), en Chile, el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE), en Argentina, el Sistema Nacional de la Evaluación de la Calidad (SINEC), en Brasil, el Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) y en Colombia el Sistema Nacional para la Evaluación de la Calidad de la Educación Primaria y Secundaria.

Como resultado del surgimiento de estas entidades se ha sistematizado el seguimiento de los resultados obtenidos por los estudiantes en sus diferentes niveles de formación. Esto ha permitido la aplicación de evaluaciones masivas para dar a conocer a la opinión pública el estado en que se encuentra la educación del país, así mismo, sirve de informe para los estamentos educativos sobre aspectos a mejorar en la práctica educativa (Jiménez, 2016).

Cabe anotar que cada país establece pruebas según sus intereses. En Latinoamérica estas pruebas estandarizadas se usan para clasificar y determinar la calidad de las instituciones educativas, a diferencia de las pruebas en países como Holanda y Dinamarca, donde se reflexiona sobre cómo mejorar las prácticas docentes y ajustar los procesos pedagógicos para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes (Díaz y Osuna, 2016).

El análisis de estas pruebas generó en los teóricos tres perspectivas sobre el currículo, un currículo pretendido, definido en la planeación educativa y que representa el ideal de estudiante que se desea formar; un currículo aplicado que refleja la realidad de la enseñanza en el contacto entre docentes y estudiantes, en este se tienen en cuenta las emociones, la interculturalidad, las experiencias y un currículo logrado que da cuenta de lo que realmente aprendió el estudiante (Acevedo, 2005).

En Colombia, el análisis de las competencias que van adquiriendo los estudiantes a lo largo de su proceso de formación, se realiza con los resultados de las diferentes pruebas establecidas en el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada, el cual está conformado por cuatro evaluaciones: la primera aplicada en los grados 3°, 5° y 9°, la segunda es la Prueba Saber 11° al culminar el bachillerato, la tercera es la prueba Saber T y T aplicada en los niveles de educación técnico y tecnológico y la cuarta Saber Pro, anteriormente conocida como Evaluación de la Calidad de la Educación Superior (ECAES) y se considera una de las que incluye aspectos relacionados con la adquisición de conocimientos y las competencias que deben tener los profesionales en el campo laboral (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Con base en los resultados de las pruebas anteriormente mencionadas, Mejía y Mejía (2020) señalan que en las instituciones educativas colombianas es poca la capacitación que se evidencia para formar individuos competentes, calificados integrales y autónomos. Para ello, es relevante apropiarse de los planteamientos del modelo educativo implementado con el fin de establecer cómo plantear los procesos de evaluación que correspondan a esa perspectiva, de lo contrario, se estarían desarrollando proceso de enseñanza y de evaluación de manera independiente lo que no permitiría demostrar el logro de los objetivos propuestos.

En la década pasada, año 2013, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia publicó el documento Sistema Nacional de Indicadores Educativos para los Niveles de Preescolar, Básica y Media en Colombia, respondiendo a las categorías de contexto, recursos, procesos, resultados e impacto, lo que permitió realizar ajustes en el sistema educativo colombiano para mejorar la calidad educativa, de ahí que se extendió la evaluación a los docentes y a la institución misma. Al respecto de la calidad, González (2004) señala que “no se puede hablar de calidad sin tener una vinculación directa con la evaluación, pues para poder afirmar que algo tiene calidad, ha sido necesario previamente una valoración”. (p. 18).

Desde el punto de vista legal en Colombia las instituciones educativas se rigen por la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1290 de 2009 para los procesos de evaluación de los aprendizajes, esto permitió planear desde las particularidades de cada región del país posibilitando la autonomía escolar (Gamero y Muskus, 2019). Estas normas se enfocan en el desarrollo de habilidades para que los estudiantes puedan pensar de manera autónoma, crear su identidad dentro de la diversidad, aprender y prepararse para evaluaciones nacionales e internacionales.

De ahí que, la evaluación no debe convertirse en un proceso de entrenamiento para responder pruebas externas; debe responder al logro de los objetivos de aprendizaje planteados por los establecimientos educativos. En este orden de ideas, Díaz (2018) considera que sin una adecuada retroalimentación sobre las necesidades reales de los estudiantes se corre el riesgo de volver a cometer los mismos errores o fallas en el futuro, lo que obedece a una simple asignación de calificaciones por parte del docente sin considerar los contextos ni las causas de tales fallas.

Por su parte, Vigo (2014) resalta la importancia de actualizar los sistemas de evaluación según las exigencias de la educación. Al respecto, en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, se ha actualizado el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Sin embargo, es necesario reflexionar sobre las necesidades de la comunidad educativa en el marco del enfoque pedagógico crítico social para mejorar la calidad educativa

En el caso particular de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen de la ciudad de Cartagena, en Colombia, a lo largo del tiempo se han adoptado diferentes enfoques pedagógicos siendo el actual el crítico social. A pesar de los cambios se evidencia que los maestros siguen aplicando las técnicas e instrumentos de evaluación que no corresponden a dicho enfoque, ni a los objetivos institucionales. Lo anterior como consecuencia de falencias institucionales enfocadas en el seguimiento, control y vigilancia de los procesos académicos; otras inherentes a los maestros como la falta de formación que les permita interiorizar las teorías que fundamentan el modelo crítico social. Estas debilidades terminan afectando la planeación académica y por ende la práctica evaluativa.

Cabe anotar que el Sistema Institucional de Evaluación establecido en el Decreto 1290 (2009) tiene poca relación con las políticas de pruebas externas, el concepto de evaluación y las prácticas evaluativas de los docentes. En efecto, el propósito y enfoque de evaluación plasmado en el SIE de la institución se alinea con la comprensión, la integralidad en el desarrollo de los estudiantes, una retroalimentación de carácter formativo de las diferentes pruebas. Lo anterior implica una diversidad de técnicas para evaluar el rendimiento académico, las competencias y habilidades. Entre estas técnicas de evaluación se incluyen la observación, evaluación de desempeño, evaluación por proyectos, para atender de forma adecuada al contexto y la pluralidad de estudiantes.

No obstante, la forma como se aplica la evaluación en la institución solo tiene en cuenta el resultado y deja de lado el proceso, lo que no permite verificar las dificultades presentadas por los estudiantes ni los esfuerzos realizados. De ahí que la evaluación se reduce a un instrumento de verificación de contenidos. Lo anterior se ratifica ya que el SIE apunta a la memorización y los contenidos aprendidos de forma mecánica y repetitiva, sin tener en cuenta las habilidades de pensamiento, el razonamiento ni la crítica, lo que implica que no se está cumpliendo con los principios establecidos en el diseño del SIE ni con las necesidades del contexto (MEN, 2008).

Como consecuencia de lo anterior se tiene un inadecuado proceso de evaluación, una planeación actividades de enseñanza con un criterio y una evaluación que no se relaciona con dichos criterios generando un divorcio entre la teoría que establece el

enfoque crítico social y la práctica de los docentes al momento de evaluar los procesos, lo que afecta la identidad institucional porque cada docente actúa según su experiencia y juicio de valor y no según los estándares institucionales.

En este orden de ideas, se necesita que los procesos evaluativos generen nuevos niveles de reflexión en estudiantes y maestros con el fin de elevar la calidad de la educación, también que se enfoquen en las competencias, necesidades y valores que requieren los estudiantes para garantizar su desarrollo social y productivo a lo largo de sus vidas. En este contexto se identificó la necesidad de ajustar el SIE de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen para facilitar un seguimiento a los procesos desde el enfoque pedagógico crítico social y fomentar los niveles de reflexión desde la evaluación y las necesidades de los estudiantes en su contexto.

Es pertinente indicar que dichos ajustes deben propender por el desarrollo de una evaluación que considere las condiciones socioculturales de los estudiantes, las necesidades puntuales del personal de la institución, los recursos didácticos y pedagógicos y el abordaje de nuevos enfoques para incrementar la calidad educativa. La evaluación en el aula debe centrarse en situaciones cotidianas, utilizando la observación y el análisis de información para comprender el progreso del estudiante.

Desde una perspectiva ontológica, esta investigación asume que las prácticas evaluativas no son actos técnicos ni neutros, sino construcciones históricas y sociales profundamente ligadas a los sentidos que la escuela, la sociedad y los actores educativos otorgan al acto de enseñar y aprender (Freire, 2005). En este sentido, se investigó cómo estas prácticas, arraigadas muchas veces en lógicas reproductoras, pueden ser resignificadas desde el enfoque pedagógico crítico social como procesos ético-políticos que interpelan la realidad, promueven la reflexión y potencian la transformación educativa.

Entonces, las prácticas evaluativas son entendidas como una manifestación de las relaciones de poder (Foucault, 1976), de los valores que se promueven en la escuela y de las concepciones de ser humano, conocimiento y aprendizaje que orientan el quehacer pedagógico. Por ello, esta investigación se centró en comprender, desde la voz de los actores socioeducativos, qué significados se construyen sobre la evaluación, cómo

se viven en el día a día escolar y qué posibilidades emergen para transformarlas en experiencias liberadoras, inclusivas y coherentes con los desafíos sociales actuales.

A raíz de lo anteriormente planteado, se configura el siguiente interrogante:

¿Cómo, a partir de la comprensión e interpretación de los significados que los actores socioeducativos otorgan al enfoque pedagógico crítico social, es posible configurar un constructo teórico que contribuya al cambio filosófico de las prácticas evaluativas tradicionales hacia una educación más comprometida con el aprendizaje en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen de Cartagena, Colombia?

Para resolver este interrogante se hace necesario preguntarse también:

¿Cuáles son los significados iniciales que develan los actores socioeducativos acerca del enfoque pedagógico crítico social como una corriente educativa orientada a la transfiguración de las prácticas evaluativas tradicionales hacia una educación más comprometida con el aprendizaje en la institución objeto de estudio?

¿Cómo comprenden los actores socioeducativos los significados del enfoque pedagógico crítico social en relación con la transformación de las prácticas evaluativas tradicionales hacia una educación más comprometida con el aprendizaje?

¿Cómo se interpretan los significados que los actores socioeducativos atribuyen al enfoque pedagógico crítico social como una corriente educativa que posibilita la transformación de las prácticas evaluativas tradicionales hacia una educación centrada en el aprendizaje?

¿De qué manera los significados comprendidos e interpretados sobre el enfoque pedagógico crítico social permiten configurar un constructo teórico que promueva el cambio filosófico de las prácticas evaluativas como alternativa didáctica hacia el aprendizaje en la institución objeto de estudio?

## **Propósitos de la investigación**

### **Propósito General**

Generar un constructo teórico sustentado en el enfoque pedagógico crítico social que fomente el cambio filosófico de los procesos de evaluación como alternativa didáctica hacia el aprendizaje en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen de la ciudad de Cartagena, Colombia.

### **Propósitos Específicos**

Develar el significado que tiene para los actores socioeducativos de investigación, un enfoque pedagógico crítico social como una corriente educativa que busque transfigurar las prácticas evaluativas tradicionales hacia una educación más comprometida con el aprendizaje en la institución objeto de estudio.

Comprender los significados que le otorgan los actores socioeducativos, al enfoque pedagógico crítico social como una corriente educativa que busque transfigurar las prácticas evaluativas tradicionales hacia una educación más comprometida con el aprendizaje en la institución objeto de estudio.

Interpretar los significados otorgados por los actores socioeducativos al enfoque pedagógico crítico social como una corriente educativa que busque transfigurar las prácticas evaluativas tradicionales hacia una educación más comprometida el aprendizaje en la institución objeto de estudio.

Configurar un constructo teórico sustentado en el enfoque pedagógico crítico social que fomente el cambio filosófico de los procesos de evaluación como alternativa didáctica hacia el aprendizaje en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen de la ciudad de Cartagena, Colombia.

### **Justificación**

La generación de un constructo teórico sobre prácticas evaluativas sustentado en el enfoque pedagógico crítico social permite fomentar la calidad educativa en las instituciones incidiendo de manera positiva en la motivación y compromiso de los estudiantes, por su pertinencia de los procesos educativos con el contexto.

Teniendo en cuenta las dimensiones del conocimiento, desde la ontológica, esta tesis doctoral se fundamenta en el pensamiento de la educación como una práctica social, histórica y contextual, lejos de un simple proceso técnico, neutro o instrumental. Los procesos evaluativos se entienden como construcciones sociales que evidencian concepciones del sujeto, conocimiento y poder, las cuales se configuran en contextos específicos y obedecen a determinados proyectos educativos y sociales.

En concordancia con lo anterior, esta tesis está de acuerdo en que la evaluación repercute de manera directa en la manera como los estudiantes se perciben a sí mismos como sujetos de aprendizaje y como actores sociales. En tal sentido se está de acuerdo con los planteamientos de Freire (1970), quien asume la educación como práctica de la libertad, enfocada en la generación de pensamiento crítico y la transformación del entorno. Desde esta óptica, las prácticas evaluativas posibilitan los procesos emancipadores.

Por lo anterior, la elaboración de un constructo teórico sobre prácticas evaluativas coherentes con el enfoque pedagógico crítico social apunta a la resignificación de la evaluación como proceso ético y político que tenga en cuenta la realidad de los estudiantes y contribuya con la mejora de la calidad educativa de las instituciones.

Desde la dimensión epistemológica, se basa en el concepto del conocimiento como construcción intersubjetiva, dinámica y contextualizada que surge de la conexión entre realidad y sujeto. El conocimiento educativo no se piensa como verdad elaborada, es un proceso que se modifica a partir de las experiencias, significados y reflexiones de los actores educativos.

En esta dimensión se tiene en cuenta a Habermas (1987), quien señala que el conocimiento se gesta en la acción comunicativa y el diálogo crítico, lo que implica un reconocimiento de la voz de los sujetos sin aislarlos del contexto donde se desarrollan. En educación, ello supone la comprensión de las prácticas evaluativas desde la experiencia, discurso y percepciones de los actores socioeducativos y no desde las visiones tecnócratas y reduccionistas.

Desde la dimensión metodológica, esta investigación se fundamenta en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y método fenomenológico hermenéutico (Carabajo ,2008), para comprender las experiencias vividas y los significados que se construyeron a partir de lo expresado por los actores socioeducativos. Este camino posibilitó la interpretación del sentido que los sujetos le atribuyen a la praxis evaluativa, más allá de una descripción superficial de hechos.

En este sentido se tuvo en cuenta lo planteado por Gadamer (1998), quien considera que comprender implica un proceso de interpretación que se construye a través del diálogo entre el investigador y la realidad estudiada, reconociendo las estructuras culturales de los sujetos. Así mismo, para captar lo complejo del fenómeno evaluativo desde los actores se utilizaron las técnicas de entrevista en profundidad y el análisis del discurso.

La dimensión axiológica en esta investigación considera que toda la práctica educativa, especialmente la evaluativa, está permeada por valores, creencias y posiciones éticas de los actores. Por esta razón, el enfoque crítico social fomenta los principios de justicia social, equidad, inclusión, participación y conocimiento del otro, rasgos que son fundamentales para el desarrollo del proceso de educación comprometidos con la transformación social.

En este escenario, se tiene en cuenta lo planteado por Giroux (1997), quien sostiene que la pedagogía crítica debe enfocarse en la formación de sujetos con capacidades para cuestionar las desigualdades y construir una sociedad más democrática. Desde esta perspectiva, la evaluación es concebida como una herramienta formativa, de diálogo emancipador y no un mero mecanismo de control.

Este estudio asume un compromiso ético, enfocado no solo a la comprensión de las prácticas evaluativas existentes, sino a proponer alternativas que contribuyan a una formación integral de los estudiantes. Freire (1997), afirma que la enseñanza no es una simple transferencia de conocimientos, más bien es la adecuación de las posibilidades para su producción o construcción, lo que conlleva a resignificar los procesos de evaluación.

Desde la dimensión teleológica, esta tesis se enfoca en la transformación consciente de las prácticas evaluativas en la institución, superando el concepto tradicional de herramientas de medición y control, y dándoles el carácter formativo, reflexivo y emancipador. A partir de esta postura, la investigación asume que el fin del conocimiento resultante va más allá de lo descriptivo, plantea una intencionalidad social, ética y política, que se orienta al fortalecimiento de la calidad educativa, la equidad y desarrollo de los estudiantes.

En suma, el carácter teleológico de la investigación se expone en su vocación propositiva al pretender que los hallazgos no solo contribuyan a incrementar el ya vasto campo teórico de la evaluación educativa, sino que impacten de manera práctica en los procesos evaluativos.

Otro aspecto relevante de la investigación es su pertinencia con la línea de Evaluación Educativa del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, aportando conocimiento teórico y metodológico orientado a la mejora de los procesos evaluativos y curriculares. Asimismo, se articula con los lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo “Colombia, potencia mundial de la vida” (2022–2026), formulado por el Departamento Nacional de Planeación, el cual promueve una educación inclusiva, crítica y centrada en el ser humano.

De la presente investigación emergen aportes relevantes en tres aspectos fundamentales. En el aspecto teórico, presenta un constructo que se sustenta en el enfoque pedagógico crítico social para la resignificación de las prácticas evaluativas, dejando de verlas como elementos teórico-instrumentales, para entenderlas como procesos ético-políticos con miras a la formación de sujetos críticos y reflexivos, en concordancia con los planteamientos de Paulo Freire (1970), quien piensa la educación como una práctica de libertad y de Henry Giroux (2004) quien destaca el carácter transformador de la acción pedagógica.

En cuanto al aspecto metodológico, fortalece la aplicación del método fenomenológico-hermenéutico articulando procesos de develación, comprensión e interpretación de significados, mediante la integración de la categorización, la saturación

teórica y la triangulación como procedimientos que aportan rigurosidad al análisis cualitativo, en relación con lo expuesto por Hans-Georg Gadamer (2003) sobre la comprensión como proceso interpretativo situado.

En el aspecto práctico, brinda lineamientos pertinentes con miras a la transformación de las prácticas evaluativas en ambientes educativos reales, promoviendo una evaluación que se centre en el aprendizaje, el diálogo y la reflexión crítica, lo anterior en consonancia con la acción comunicativa propuestas por Jürgen Habermas (1987), lo que posibilita una educación más justa, democrática y contextualizada en la institución objeto de estudio.

## **ESCENARIO TEÓRICO REFERENCIAL**

En este acápite se plantea el contexto teórico referencial en el cual se enmarcó esta investigación. Incluye los antecedentes internacionales y nacionales, teorías de entrada, referentes teóricos conceptuales y referentes legales. Estos elementos aportan solidez al trabajo investigativo planteado, permiten además, delimitar el fenómeno de las prácticas evaluativas en educación.

Al respecto, Salatino (2017), se refiere a este marco como un cúmulo de conocimientos que ya existen acerca de la problemática investigativa que se estudia y que a su vez pertenece a un cuerpo teórico estructurado. Señala además, que este marco estructura un camino para el desarrollo de la investigación permitiendo mantener una línea conectora y jerárquica en el proceso investigativo a fin de mostrar resultados serios y coherentes.

La elaboración este marco es fundamental en toda investigación ya que aporta un contexto desde lo conceptual al estudio (Alzate y López, 2018). Esta estructura se convierte en el soporte de todo el proceso de investigación al proporcionar un marco de referencia que permite contextualizar el problema que se investiga, definir su importancia y permite establecer conexiones con la teoría existente.

En suma, el contexto teórico referencial actúa como un mapa conceptual que permite al investigador reconocer los aspectos fundamentales, las teorías relevantes y los enfoques metodológicos más apropiados para el estudio del tema. Con base en lo anterior, en esta investigación se plantea el siguiente contexto teórico referencial para consolidar las teorías y metodologías que permitan la elaboración un constructo teórico sobre prácticas evaluativas coherentes con el enfoque pedagógico crítico social en las instituciones educativas de la ciudad de Cartagena.

## **Antecedentes**

Los antecedentes en una investigación fortalecen la calidad y legitimidad del estudio al cumplir funciones epistemológicas, metodológicas y científicas. Permiten evidenciar que el fenómeno de estudio no surgió de manera aislada y que ha sido abordado por otros investigadores. Al respecto, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) recomiendan que posterior a la selección del tema de investigación, se haga una revisión de diferentes estudios y/o investigaciones previas que se hayan desarrollado con el tema del trabajo que se desarrolla.

Estos mismos autores señalan que los antecedentes corresponden a estudios previos que ayudan contextualizar el problema de la investigación, por ello, una revisión de estos debe hacerse de manera muy selectiva y en la medida de lo posible, actualizada. A continuación, se presentan los antecedentes que aportaron elementos teóricos y metodológicos para el desarrollo de esta tesis doctoral.

### ***Internacionales***

En el proceso de búsqueda de antecedentes se encontró que Rodríguez (2024) desarrolló el trabajo titulado La evaluación del aprendizaje fundamentada en enfoques pedagógicos contemporáneos, en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL de Venezuela, con el objetivo de diagnosticar y proponer ajustes al sistema de evaluación institucional de la Institución Educativa Técnica Gabriela Mistral, mediante la exploración de enfoques pedagógicos contemporáneos.

Para el desarrollo de esta investigación el autor se basó en una metodología con enfoque mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos para recopilar datos que le permitieran tener una visión general y al mismo tiempo específica de las características de los procesos evaluativos y del sistema de evaluación institucional. Para ello se aplicaron como instrumentos de recolección de la información la entrevista a los docentes, y la encuesta a estudiantes, además se utilizó la técnica de grupos focales donde participaron docentes, directivos y padres de familia.

Los principales resultados obtenidos señalaron que el sistema institucional de evaluación necesita ajustes con el fin de mejorar su equidad y transparencia. Así mismo,

se identificaron fortalezas en lo referente a la evaluación formativa, la promoción de la autoevaluación y coevaluación, aunque se necesita una diversificación de métodos e instrumentos de evaluación y una implementación de recursos tecnológicos que favorezcan el proceso de evaluación. Así mismo, se evidenció que la retroalimentación que pesar de estar contemplada en los procesos, necesita mejoras en su calidad y oportunidad.

Esta tesis brindó un marco teórico y práctico valioso orientado a la mejora del sistema de evaluación institucional. Al adoptar las recomendaciones basadas en enfoques pedagógicos contemporáneos, la institución puede avanzar hacia prácticas evaluativas más equitativas, inclusivas y efectivas, alineadas con las demandas educativas actuales y centradas en el desarrollo integral de los estudiantes.

La tesis doctoral titulada *La importancia de la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil*, elaborada por Molina (2022) en la Universidad de Valladolid, analiza la implementación de sistemas de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en la formación de futuros docentes de Educación Infantil. El objetivo principal es evaluar cómo estos sistemas influyen en la autopercepción de competencias del alumnado y en la mejora de su rendimiento académico. Además, se examina la combinación de la EFyC con Proyectos de Aprendizaje Tutorado (PAT) y se investiga la satisfacción tanto de estudiantes como de profesores respecto a estos métodos evaluativos.

La investigación se basa en estudios longitudinales con análisis cuantitativos descriptivos e inferenciales, revelando que la aplicación de la EFyC y su integración con los PAT contribuyen positivamente al desarrollo competencial y al rendimiento académico de los futuros docentes. Asimismo, se destaca una alta satisfacción por parte de los participantes, quienes perciben más ventajas que desventajas en la adopción de estos sistemas de evaluación.

Este trabajo doctoral aportó a esta investigación fundamentación teórica, metodológica y hallazgos empíricos que pueden fortalecer el análisis sobre las prácticas evaluativas en relación con el enfoque crítico social. Además, permitió identificar estrategias de evaluación formativa y compartida que podrían incorporarse en la

institución educativa, contribuyendo al desarrollo de un modelo evaluativo más participativo y reflexivo.

Cabral (2022) desarrolló la investigación Estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes en entornos virtuales de aprendizaje en la universidad abierta para adultos UAPA, en el marco del doctorado en tecnología educativa del a Universitat de les Illes Balears, España. El objetivo de este trabajo se centró en el fortalecimiento de los procesos de evaluación por competencia den los ambientes virtuales de aprendizaje, mediante la propuesta y validación de estrategias, técnicas e instrumentos para mejorar las prácticas docentes y el modelo pedagógico de la institución.

Metodológicamente el autor se basó en un enfoque mixto en el cual usa información de corte cualitativa y cuantitativa para su posterior análisis, la población estuvo conformada por 123 participantes y 5 facilitadores quienes brindaron información a través de dos cuestionarios, el primero para el diagnóstico situacional y el segundo para validación de las herramientas y técnicas aplicadas. Como resultados principales se muestra que la UAPA, en lo referente a la evaluación ha establecido los criterios, indicadores e instrumentos, así mismo, ha señalado las técnicas y estrategias a utilizar en los procesos de enseñanza y evaluación. No obstante, adolece de un programa que establezca los procesos de planificación, ejecución y evaluación de la evaluación.

Con base en los resultados obtenidos se diseñó una propuesta de programa que incluyó tres fases: una de planificación que arrojó como producto una guía didáctica; otra de implementación que involucró a los actores que se encargan del acompañamiento y seguimiento; y una última de valoración de la evaluación donde se tipifican las diferentes formas de evaluar que son coherentes con la medición del impacto y la eficiencia de la evaluación en ambientes virtuales de aprendizaje.

La investigación de Cabral proporcionó un marco teórico y práctico para fortalecer los procesos de evaluación por competencias en entornos virtuales de aprendizaje. Sus aportes son valiosos para mejorar las prácticas docentes y ajustar el modelo pedagógico institucional, garantizando una evaluación más efectiva y alineada con las demandas educativas contemporáneas.

## **Nacionales**

En el contexto nacional se encontró que Trejos (2024) desarrolló la investigación titulada “La evaluación formativa como estrategia para humanizar, asegurar la comprensión y generar pensamiento crítico, creativo y ético”, en el marco de un programa doctoral en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. El objetivo giró en analizar de qué manera los procesos de evaluación inciden en la humanización del aprendizaje, la comprensión profunda y el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y ético, así como proponer una alternativa pedagógica basada en la evaluación formativa que permitiera mejorar dichos procesos en estudiantes de educación básica primaria y secundaria.

La metodología utilizada se inscribió en el enfoque cualitativo con un método de investigación acción educativa lo que permitió una intervención reflexiva en el contexto institucional del investigador, teniendo en cuenta su rol de directivo docente coordinador. Para la recolección de la información se utilizaron las técnicas de análisis documental de planeaciones de clase, guías de aprendizaje, pruebas escritas y talleres diseñados por siete docentes de los grados tercero y octavo, seleccionados por su carácter estratégico dentro de los ciclos educativos.

Los resultados de la investigación mostraron que las prácticas evaluativas en su mayoría se enfocaban en actividades de reproducción cognitiva, con poco énfasis en procesos de análisis, argumentación, proposición y reflexión crítica. En este sentido, se pudieron identificar concepciones erróneas sobre la evaluación, que la reducían a un acto terminal y calificativo, limitando el desarrollo integral de los estudiantes. Ante esto, la investigación resaltó el potencial de la evaluación formativa como eje articulador del proceso pedagógico, al promover la reflexión sobre la práctica docente, la retroalimentación constante y la humanización del aprendizaje.

Concluye que la evaluación formativa debe ser vista como una estrategia pedagógica fundamental en la resignificación de la enseñanza y el aprendizaje, al trascender la lógica instrumental de la evaluación, para enfocarse en procesos educativos más conscientes, éticos y transformadores, que generen un pensamiento crítico y compromiso social de los estudiantes.

Este antecedente aportó evidencia sobre la brecha existente entre los enfoques pedagógicos declarados en los documentos institucionales y las prácticas evaluativas reales, así como la necesidad de repensar la evaluación desde una perspectiva formativa, humanizadora y crítica. Así mismo, se constituye en un referente teórico-metodológico que sustenta la pertinencia, relevancia y profundidad del estudio doctoral.

Por su parte Romero (2024) desarrolló la investigación doctoral titulada Modelo teórico-metodológico para el desarrollo de competencias genéricas desde el Aprendizaje Basado en Retos, en el marco del Doctorado en Educación de la Corporación Universidad de la Costa (CUC), con el propósito de diseñar y validar un modelo pedagógico que favoreciera el desarrollo de competencias genéricas en la educación superior, integrando procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Retos (ABR).

Esta investigación se enfocó en el análisis de las limitaciones presentes en los modelos tradicionales de enseñanza y evaluación, que suelen centrarse en la transmisión de contenidos y la medición de resultados, con el fin de proponer una alternativa pedagógica que enfatizara el aprendizaje activo, contextualizado y orientado a la resolución de problemas reales. En tal sentido, el proceso de evaluación se concibió como formativo, continuo y auténtico, relacionado con el desarrollo de competencias y no como un acto final de verificación del aprendizaje.

La metodología del estudio se enmarcó en el enfoque mixto, con predominio cualitativo, con un diseño teórico-metodológico. Se empleó el análisis documental, la validación por juicio de expertos nacionales e internacionales, y la aplicación piloto del modelo en contextos reales de educación superior. La evaluación del aprendizaje se apoyó en instrumentos como rúbricas, evidencias de desempeño y valoración de competencias, lo que permitió analizar la coherencia entre el enfoque pedagógico adoptado y las prácticas evaluativas implementadas.

Como resultado de esta investigación, la autora planteó el modelo que denominó “Reto-Educa” donde la evaluación cumple un papel transversal como mediación pedagógica para el aprendizaje. Los hallazgos evidenciaron que la integración de la evaluación formativa y auténtica al proceso pedagógico favorece el desarrollo de

competencias genéricas, la participación activa del estudiante y la contextualización del aprendizaje, superando las prácticas evaluativas tradicionales centradas en la calificación y la reproducción de contenidos.

La tesis doctoral de Romero (2024) constituye un antecedente relevante para esta investigación, porque pone de manifiesto la necesidad de coherencia entre el enfoque pedagógico adoptado por la institución y las prácticas evaluativas desarrolladas en el aula. Su aporte resulta significativo al demostrar que la transformación de la evaluación no puede desligarse del modelo pedagógico que orienta la enseñanza, aspecto central en el análisis de las prácticas evaluativas desde el enfoque pedagógico crítico social.

Gaviria (2021) desarrolló la tesis titulada Concepciones sobre evaluación de los maestros de las Instituciones Educativas públicas del municipio de Bolívar, Valle del Cauca y su impacto en la evaluación de los aprendizajes en la escuela, enmarcadas en el Modelo Pedagógico Constructivista, como requisito para optar al título de Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cartagena, RUDECOLOMBIA; cuyo propósito fue caracterizar las concepciones sobre evaluación que poseen los docentes de instituciones educativas públicas del municipio de Bolívar (Valle del Cauca) y determinar su impacto en las prácticas evaluativas de aula, en concordancia con el modelo pedagógico constructivista que se adoptó en la institución.

La autora basó su metodología de estudio en el enfoque cualitativo, con un método fenomenológico–hermenéutico, lo que permitió la comprensión de significados, percepciones y experiencias con relación con la evaluación del aprendizaje, presentes en los educadores. Las técnicas de recolección de información empleadas fueron la entrevista, la encuesta a docentes y estudiantes, y el análisis documental. El análisis de la información se estructuró desde las categorías relacionadas con las concepciones de evaluación, las prácticas evaluativas de aula, y los principios del modelo pedagógico constructivista, lo que permitió señalar la correspondencia entre los discursos pedagógicos institucionales y las prácticas evaluativas reales desarrolladas por los docentes.

Como hallazgos más relevantes se plantean que, a pesar de que las instituciones plantean un modelo pedagógico constructivista, las prácticas evaluativas se inclinan a su

uso tradicional: examen escrito, calificación numérica y comprobación de contenidos. También, se develó que la percepción que tienen los docentes sobre la evaluación determina el uso de instrumentos, la forma de retroalimentación y la limitada incorporación de procesos de autoevaluación y coevaluación, generando incongruencias entre el modelo pedagógico institucional y la evaluación del aprendizaje en el aula.

Es así como concluye la autora en la necesidad de reconfigurar las prácticas evaluativas para que estas respondan efectivamente a los principios del constructivismo, privilegiando procesos formativos, reflexivos y participativos que promuevan el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes.

La tesis doctoral de Gaviria se convierte en un antecedente fundamental para esta investigación, al evidenciar empíricamente la ruptura existente entre los modelos pedagógicos declarados y las prácticas evaluativas implementadas en el aula. Sus hallazgos permiten comprender cómo las concepciones docentes sobre evaluación condicionan las prácticas evaluativas y generan incoherencias pedagógicas, aspecto que se articula directamente con el propósito de esta investigación doctoral.

### **Teorías de Entrada**

Las teorías de entrada se consideran los referentes teóricos iniciales que delimitan y orientan todo el proceso de investigación. Es el marco inicial para comprender el fenómeno estudiado. Al respecto Hurtado (1998), plantea que estas como un entramado de conceptos y proposiciones que configuran una perspectiva específica, orientada a comprender e interpretar el fenómeno o problema que se desea explicar. A continuación, se presentan las teorías que fundamentan la evaluación para una comprensión de las bases teóricas que orientan la formulación de prácticas evaluativas coherentes con el enfoque pedagógico crítico social.

#### ***Teoría Crítica***

La teoría crítica se considera el referente epistemológico, ético y político desde el cual la educación es concebida como práctica social enfocada en la formación de sujetos que interpreten, cuestionen y transformen su realidad. En este contexto, la educación supera la función instrumental y se sitúa en el plano de la emancipación, al promover la autonomía del pensamiento y la acción a través del desarrollo de una conciencia crítica

(Habermas, 1981; Rigal, 2011). Desde este enfoque, la práctica educativa se presenta como un escenario permeado por relaciones de poder, del cual emergen sentidos, saberes y formas de subjetividad, lo que exige una comprensión de la enseñanza y la evaluación como procesos no neutrales, sino íntimamente relacionados con las dinámicas sociales, culturales y políticas.

En esta línea, Gore (1996) expresa que la teoría crítica en el contexto educativo se configura a partir de dos dimensiones analíticas que se relacionan entre sí: la dimensión instruccional, que se vincula a las prácticas pedagógicas en el aula y la dimensión sociopolítica que se refiere a las características históricas, culturales e ideológicas en las cuales están inmersas dichas prácticas. Esta bidimensionalidad deja ver que la praxis docente implica, además de la transmisión y construcción de conocimientos, la reproducción o transformación de las estructuras sociales. En tal sentido, la educación se plantea simultáneamente como un proceso pedagógico y político, del cual emergen significados, se legitiman saberes y se hacen posible procesos de resistencia y transformación.

Dentro de lo que se conoce como teoría y pedagogía crítica, se pueden diferenciar tres posturas:

Una postura se ubica en la dimensión social y política, esta se centra en la escuela y el currículo, recoge aportes teóricos postestructuralistas, apunta al feminismo y poscolonialismo. Considera la educación una forma de política cultural y hace una crítica a la educación moderna patriarcal, blanco centrista y clasista; se enfoca en el reconocimiento de la identidad cultural de los sometidos (Giroux, 1997).

En esta visión, la escuela se concibe como escenario de disputa simbólica donde se configuran identidades, saberes y relaciones de poder, lo que requiere la problematización de los discursos dominantes que han invisibilizado históricamente a ciertos grupos sociales. Desde este enfoque, la pedagogía crítica propone una revisión amplia del currículo, no solo de contenidos, deben tenerse en cuenta los valores, ideologías y representaciones culturales que legitima.

Por consiguiente, se propone una educación que reconozca la diversidad cultural, que promueva la inclusión y cuestione las estructuras de dominación presentes en la sociedad. Así, la praxis pedagógica se encamina hacia el desarrollo de subjetividades críticas, frente a las desigualdades sociales, en coherencia con la concepción de la educación como una forma de política cultural (Giroux, 1997).

Otra postura orientada hacia la articulación de un proyecto político pedagógico con miras a la construcción de una escuela que forme ciudadanos intelectualmente transformadores. Esta segunda postura prioriza la visión social y política, se centra en una visión social del trabajo docente que conlleve a la creación de ciudadanos informados y con decisión política, con conciencia para luchar en favor de la diversidad, la igualdad y justicia social (Gore (1996).

Desde esta postura, la educación se piensa como un proyecto enfocado a la transformación social, donde los entornos escolares propenden por la formación de actores con pensamiento crítico y comprometidos con su contexto. En consecuencia, el maestro cambia su rol transmisionista de conceptos a convertirse en un agente político-pedagógico que impulsa procesos de reflexión, participación y toma de conciencia. Esta perspectiva resalta la importancia de hacer la transferencia del conocimiento a la realidad social, a fin de que los aprendizajes se revistan de sentido en la vida de los alumnos y sirvan a su formación como sujetos capaces de incidir en la construcción de una sociedad más justa. Así, la educación se avizora como un espacio de construcción colectiva, donde se fortalecen los valores democráticos y se promueve el ejercicio de una educación crítica y activa (Gore, 1996).

La tercera postura se orienta a la elaboración de una pedagogía crítica desde lineamientos teóricos que orienten la práctica docente y su relación con los componentes políticos y pedagógico. Aunque se basa en ambas dimensiones tiende hacia el proceso de transmisión y producción. Sus ejes son la criticidad, la autonomía, el diálogo y la liberación (Freire, 1970). Considera la crítica a la corriente hermenéutica donde el maestro y la escuela se enmarcan en un contexto cultural y social.

En esta tercera postura, la pedagogía crítica se materializa en la praxis educativa cotidiana, direccionando el quehacer docente hacia la formación integral del sujeto desde

una práctica dialógica, reflexiva y problematizadora de la realidad. Desde esta óptica, el acto de enseñar sugiere la adecuación de condiciones para que los estudiantes sean capaces de cuestionar, interpretar y reconstruir el conocimiento, dejando atrás las concepciones pasivas del aprendizaje.

Estas posturas muestran que la práctica pedagógica viene a ser un espacio de encuentro de saberes, donde las vivencias de los estudiantes adquieren valor y se articulan con el conocimiento académico. En este proceso son fundamentales la autonomía y la conciencia crítica, pues permiten que el sujeto comprenda su realidad y su potencialidad para transformarla. De esta forma, la educación se establece como práctica liberadora que relaciona lo pedagógico con lo político en el contexto social en el que se desarrolla (Freire, 1970).

En esta misma teoría, Habermas (1981), considera necesaria la comprensión de la evaluación desde una perspectiva emancipadora, de ahí que esta no debe ser un proceso neutral, porque se fundamenta en relaciones de poder y dominación. Desde esta óptica, los procesos de evaluación deben permitir el diálogo entre estudiantes y docentes para fomentar la reflexión crítica, equitativa y social donde se empodere a los estudiantes de su proceso de aprendizaje. En este sentido, esta teoría crítica se convierte en un soporte fundamental para señalar cómo la evaluación contribuye a la justicia social y la transformación de las prácticas educativas.

Esta teoría crítica aporta a esta tesis doctoral un fundamento epistemológico, ético y político para una comprensión de la praxis educativa como prácticas sociales permeadas por relaciones de poder y con potencial emancipador y, no como un simple acto técnico o neutral. Desde este punto de vista, la evaluación es concebida como proceso pedagógico y político que se orienta a la generación de sujetos con capacidad crítica, autónoma y participativa, con potencial para contribuir en la formación de una sociedad justa (Rigal, 2011).

En este sentido, los aportes de los autores citados permiten el análisis de la práctica docente desde las dimensiones instruccional y sociopolítica; fundamentan la evaluación como proceso dialógico, humanizante y emancipador; refuerzan la necesidad de una evaluación centrada en el diálogo y la reflexión crítica. En suma, los aportes

sustentan teóricamente la construcción de prácticas evaluativas coherentes con el enfoque pedagógico crítico social, orientadas a la transformación de la praxis educativa.

### ***Teoría pedagógica crítica de Freire***

Su máximo exponente Paulo Freire, plantea que los procesos de educación deben convertirse en:

la opción por el mañana, por una nueva sociedad que, siendo sujeto de sí misma, considerase al hombre y al pueblo sujetos de su historia. Opción por una sociedad parcialmente independiente u opción por una sociedad que se "descolonizase" cada vez más, que se desprendiese de las corrientes que la hacían y la hacen objeto de otras, que a su vez son sujetos de ella. (Freire, 1967, p. 25)

Tal compromiso se hace evidente en el ambiente escolar como una práctica, en donde el contexto cotidiano se hace presente y es parte integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta teoría se configura como una apuesta ético-política que posiciona la educación en el plano de la transformación social. Plantea que el acto educativo se transforma de una simple transmisión de información, en un proceso dialógico donde los actores participan de forma activa en la generación del conocimiento. Freire (1970) hace un serio cuestionamiento a la educación bancaria, en la cual el estudiante es concebido como un receptáculo vacío y en contraposición propone una educación problematizadora donde el conocimiento es producto de la reflexión crítica sobre la realidad vivida. En tal sentido, la pedagogía crítica, además de una comprensión del mundo, busca su transformación y para ello apela a la promoción de una conciencia crítica en los sujetos que les permitan reconocerse como agentes de cambio.

En este orden de ideas, esta teoría enfatiza el papel del diálogo como eje del proceso educativo, visto no como el intercambio de palabras, sino como aquella relación horizontal entre maestro y alumno, permeada por el respeto, la escucha y la construcción de sentido de manera conjunta. Este enfoque se aleja de las tradicionales relaciones de poder en el aula para dar paso a procesos educativos democráticos y participativos. De esta forma, los procesos de enseñanza y aprendizaje se configuran en actos inseparables, donde los actores se transforman mutuamente en el encuentro educativo.

Freire (1997) señala que la enseñanza exige el reconocimiento del otro como sujeto de saber, lo que requiere una postura ética que dignifique la experiencia y la voz de los estudiantes.

En suma, esta teoría pedagógica adquiere importancia en el campo de la evaluación educativa, al proponer un replanteamiento en sus finalidades y prácticas desde una perspectiva emancipadora. La evaluación, desde esta óptica, no se limita a la medición de resultados, sino a la generación de un proceso formativo que acompañe el aprendizaje, favorezca la reflexión y potencie la autonomía del sujeto. En consecuencia, la evaluación se transforma en un espacio de diálogo, retroalimentación y construcción colectiva, coherente con una educación que se oriente a la justicia social. Esta visión permite resignificar las prácticas evaluativas tradicionales y orientarlas hacia procesos más humanos, críticos y contextualizados. (Freire, 1970:1997)

En concordancia con estos planteamientos, la propuesta de Freire (1970), adopta el concepto de comunicación como el proceso donde los sujetos leen su realidad de manera crítica, identificando estructuras de dominación que la configuran y asumiendo una postura activa frente a su transformación. Este proceso se va construyendo a través de la praxis, entendida esta como la articulación entre la reflexión y la acción. Queda dicho que la educación no se reduca a la simple adquisición de conocimiento, genera espacios donde los actores cuestionen su contexto, problematicen sus experiencias y generen pensamiento creativo y consciente para actuar sobre su entorno (Freire, 1970).

En esta línea, esta pedagogía crítica resalta la importancia del contexto como elemento fundamental en el proceso educativo, reconoce la importancia de los saberes, los cuales no se conciben como universales ni neutros, sino situados históricamente y culturalmente. Por ello, el docente debe tener presente la realidad social de los estudiantes, sus condiciones de vida, experiencias y maneras de comprender el mundo. Este reconocimiento de la realidad exige del maestro una actitud reflexiva para adoptar su praxis a las singularidades del contexto para favorecer los procesos de aprendizaje significativos. Así, la educación se convierte en un acto profundamente humano, en el cual se conocen las voces, las identidades y las experiencias de los sujetos como elementos fundamentales en la generación del conocimiento (Freire, 1997).

Para esta investigación, esta teoría aporta una base para la comprensión y resignificación de las prácticas evaluativas desde una perspectiva crítico social. Especialmente, orienta el concepto de educación como proceso dialógico, reflexivo y formativo, que va más allá de la lógica tradicional de medición y control para situarse en el plano de la transformación del aprendizaje. Así, esta teoría pedagógica crítica sustenta la generación del constructo teórico propuesto, al brindar principios como la criticidad, el diálogo, la autonomía y la emancipación, que permiten reorientar las prácticas evaluativas hacia escenarios más participativos, conscientes y contextualizados.

Por ende, los aportes freirerianos son un eje que fortalece la coherencia epistemológica, metodológica y práctica de la investigación, en correspondencia con el propósito de generar alternativas evaluativas comprometidas con la formación integral de los estudiantes.

### ***Evaluación Democrática***

Uno de los temas poco debatidos en educación es el del sentido democrático de la evaluación, esto se debe a que existe una preminencia de la visión jerárquica en el proceso evaluativo, cuando se debería saber: el papel que desempeña, qué funciones cumple, quiénes son los beneficiarios y, en definitiva, a quién le sirve (Santos Guerra, 1996).

Al respecto, MacDonald (1976) argumenta que las evaluaciones tradicionales tienden a servir a intereses externos (como gobiernos o agencias educativas) más que a los propios actores del proceso educativo. En contraste, la evaluación democrática busca devolver el control de la evaluación a quienes están directamente involucrados: estudiantes, docentes y la comunidad educativa. De este modo, se fomenta una mayor transparencia y relevancia de los criterios evaluativos, lo que a su vez puede contribuir a una mayor justicia social en el ámbito educativo. Este enfoque crítico también promueve el aprendizaje colaborativo, donde las voces diversas son consideradas y el proceso evaluativo se convierte en una herramienta para el cambio social, no simplemente un mecanismo de control.

En este sentido, House (1993) plantea una evaluación democrática en la cual se debe garantizar la participación de los distintos actores educativos, observando la

diversidad de valores y perspectivas presentes en los contextos educativos. Desde esta óptica, el proceso de evaluación no recae en la medición de resultados, sino que conduce a la generación de información comprensible y accesible para la comunidad, al tiempo que promueve el diálogo, la deliberación y la toma de decisiones colectivas. El docente funge como mediador, garantizando la equidad y la justicia social de modo que la evaluación ayude a fortalecer la democracia y la responsabilidad social en los procesos educativos (House, 1993).

Según esta definición, la evaluación democrática reta las estructuras de autoridad de la ciencia al buscar la reducción de las desigualdades en la jerarquía de poder, condición que caracteriza las investigaciones en ciencias sociales aplicadas. Las consideraciones para el desarrollo de procesos evaluativos democráticos se basan en las conceptualizaciones que hacen los profesionales de los contextos y de los bloques teóricos, como fundamento y referencia continua. Se trata entonces de incentivar en los evaluadores una visión de su realidad y de la realidad de los otros, teniendo en cuenta que la evaluación debe ser una tarea compartida.

Para esta tesis doctoral, la teoría de la evaluación democrática aporta un marco que da sentido a la problematización y resignificación de las prácticas evaluativas por encima de su función técnica y las concibe como proceso dialógico y participativo. En esta línea, se cuestiona la lógica jerárquica tradicional al redistribuir el poder pedagógico con el reconocimiento de estudiantes, docentes y comunidad educativa como sujetos activos del proceso evaluativo.

Los aportes de los autores citados anteriormente develan cómo la evaluación tradicional se ha orientado a intereses externos al aula, en contraposición, la democratización de la evaluación devuelve sentido, pertinencia y control a los actores socioeducativos. Así, se concibe la evaluación como proceso deliberativo que se orienta a la justicia social, la equidad, donde las decisiones son tomadas en colectivo y el docente media, no juzga.

### ***Teoría de la Evaluación Socialmente Justa***

Kathleen Lynch (1999) presenta la evaluación socialmente justa como crítica a los sistemas de evaluación que perpetúan las desigualdades sociales y económicas. Desde esta teoría, se argumenta que la evaluación debe ser sensible a las diferencias socioeconómicas, de género, etnia, y otras dimensiones de la diversidad. La evaluación debe buscar activamente reducir las brechas de inequidad, siendo un motor para la inclusión y la justicia social.

Esta teoría de la evaluación socialmente justa propone que los sistemas de evaluación deben diseñarse con una conciencia crítica sobre las diferencias de origen social, género, etnia y otras dimensiones de diversidad. Esto implica que los docentes y las instituciones educativas deben adaptar los procesos evaluativos para reconocer y compensar las desventajas estructurales. El enfoque de Lynch (1999) resalta la necesidad de crear evaluaciones inclusivas que no solo midan el conocimiento académico, sino que también consideren el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes. Esto supone un cambio en el propósito de la evaluación: en lugar de ser un mecanismo que reproduce la desigualdad, debe convertirse en una herramienta que promueva la justicia social, garantizando que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de éxito.

Además, la teoría de Lynch enfatiza la importancia de diseñar evaluaciones que se alineen con los principios de equidad e inclusión. Las evaluaciones deben ser flexibles, contextualizadas y sensibles a las diversas necesidades de los estudiantes, y los docentes deben recibir formación para aplicar estos principios de justicia social en la práctica. Desde esta perspectiva, se aboga por formas de evaluación que no penalicen las diferencias, sino que las reconozcan como una parte fundamental del proceso educativo. De este modo, la evaluación socialmente justa no solo promueve la equidad en los resultados, sino también en los protagonistas.

Esta teoría permite observar cómo los sistemas tradicionales de evaluación han gestado desigualdades estructuradas arraigadas al origen social y económico de los estudiantes, al género, grupo étnico, entre otras formas de exclusión; permite además visualizar los criterios teóricos para el cuestionamiento de tales prácticas y cómo

resignificarlas. La evaluación socialmente justa robustece la tesis al pensar la evaluación como forma de inclusión que tiene en cuenta el aspecto sociocultural de los estudiantes, no se basa en la sola medición de desempeños y reconoce los contextos reales donde se genera el aprendizaje.

En este orden de ideas plantea orientaciones para proyectar prácticas evaluativas flexibles, contextualizadas y formativas, donde el docente sea consciente de las desigualdades. Así, se consolida la evaluación como elemento transformador, que apunta no a la homogenización de resultados, sino a la dignificación de los actores socioeducativos inmersos en el proceso educativo.

## **Referentes Teóricos Conceptuales**

### ***La Evaluación en el Aula***

A finales del siglo XX se desarrolló un punto de vista distinto de evaluación en el aula que dista del modelo técnico cuantitativo que se aplicaba. Esta nueva perspectiva buscó que el estudiante lograra un mayor entendimiento de su realidad cognitiva y comportamental, así mismo, replantea la evaluación y la concibe como parte integral de todo el proceso formativo (Shepard, 2000). Desde la psicología cognitiva y motivacional se aportaron la teoría y evidencias para dichos cambios (Black y William, 1998). Este modelo de evaluación en el aula sentó las bases para un tipo de evaluación basado en la práctica del maestro (Stiggins, 2001).

En el contexto de la investigación es importante tener en cuenta los postulados de Paul Feyerabend (1975), quien fijó una perspectiva crítica hacia los métodos científicos tradicionales “monismo metodológico”, promoviendo el pluralismo metodológico lo que iba en contra de la hegemonía que planteaba un único método en las ciencias, la base de esta postura radica en la diversidad de contextos científicos. Esta se considera relevante en los procesos evaluativos con enfoque pedagógico crítico social que, en esa misma vía, hace un cuestionamiento a los modelos evaluativos tradicionales buscando formas más reflexivas e inclusivas.

Feyerabend (1975) no argumenta directamente sobre la práctica evaluativa, pero sus postulados tienen aplicación en este campo. Se puede hablar entonces en la

evaluación de pluralismo metodológico, lo que implica el uso de múltiples métodos para evaluar, en vez de acudir únicamente a exámenes tradicionales o pruebas estandarizadas, incluyendo procesos de autoevaluación, coevaluación, observación cualitativa, proyectos colaborativos. Una práctica evaluativa que incluya estos diferentes procesos permitirá el desarrollo de una evaluación holística donde se observan diversos aspectos del aprendizaje, se valoren las distintas habilidades y formas de conocimiento de los estudiantes.

Otro aspecto que plantea Feyerabend (1975) y se puede relacionar con la evaluación es la contextualización de esta, al afirmar que el conocimiento está ligado con los contextos históricos y culturales específicos. Se puede decir entonces que las prácticas evaluativas deben ser adaptados a los distintos contextos y realidades de los alumnos. Es sabido que las evaluaciones estandarizadas no tienen en cuenta las experiencias sociales y culturales particulares de los jóvenes, entonces, los procesos de evaluación deben adaptarse y ajustarse al contexto de aplicación.

En este orden de idea, se plantea una crítica a la autoridad y el control en la evaluación, lo que desde Feyerabend (1975) se relaciona con la crítica a la autoridad científica. En procesos de evaluación estandarizados se percibe la evaluación como herramienta de control, diseñada con criterios impuestos por los maestros o la institución y el papel de los estudiantes es adaptarse a estos (Feyerabend, 1987; Freire, 1970). Se plantea entonces una postura democrática del conocimiento donde los estudiantes participen de manera activa en el diseño de criterios de evaluación y el establecimiento de objetivos de aprendizaje (Feyerabend, 1987).

También la objetividad de las evaluaciones es cuestionada al señalar que todo conocimiento esta permeado por los valores, los intereses, las subjetividades y diferentes circunstancias sociales. De ahí que se plantean prácticas evaluativas complementarias a las evaluaciones objetivas. Desde la perspectiva del enfoque pedagógico crítico social, las evaluaciones deben ser reflexivas, inclusivas y críticas para poder tener en cuenta, además de los conocimientos, el pensamiento crítico y la justicia social.

Este referente teórico ofrece una base pedagógica, epistemológica y metodológica porque ayuda a la comprensión de la praxis evaluativa como proceso

formativo contextualizado y crítico. Define la evaluación como componente esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfocada en la comprensión del estudiante, en la retroalimentación y la mejora continua, lo que se relaciona con el interés de analizar las prácticas evaluativas como proceso pedagógico.

Así mismo, refuerza el papel del docente como configurador de evaluaciones contextualizadas, aporta además, un sustento crítico al cuestionar el monismo metodológico y legitimar el pluralismo evaluativo, lo que implica la aplicación de diversas formas de evaluar coherentes con el enfoque pedagógico crítico social.

### ***Las Prácticas Evaluativas***

Según Díaz-Barriga (1987) la evaluación nace en el contexto de los procesos industriales como forma de vigilancia y control a los procesos, productos y trabajadores. Posteriormente su uso se extendió al campo de la psicología (Hernández, et. al., 2016) debido al rigor científico en la aplicación de test. De este modo la evaluación va escalando en diferentes contextos, dentro de estos el educativo. Esta escalada generó reflexiones entre pedagogos e investigadores sobre el por qué, cómo, para qué y cuándo evaluar, lo que desembocó en planteamientos teóricos y conceptualizaciones que se aplican en la actualidad.

La falta de actualización en el tema de la evaluación trajo como consecuencia un desfase entre las transformaciones sociales y los planteamientos de la evaluación (Mora y Bejarano, 2016). La evaluación pasó a ser una herramienta de medición del rendimiento académico (Edel, 2003) se aplicó a la práctica docente, a los planes de clase y a la institución en general (Díaz-Barriga, 1987) donde prevaleció la técnica, priorizando lo cuantificable y acumulativo (Muñoz y Londoño, 2017). Así, la evaluación se basó en el modelo estadístico asignando valores numéricos a los resultados de los alumnos, lo que no permite una verdadera valoración del impacto de los aprendizajes.

De ahí que Ahumada (2001) afirme “La evaluación debería ser considerada un proceso y no un suceso, y, por eso mismo, debería constituirse siempre en un medio y nunca en un fin” (p. 7)

La anterior afirmación se alinea con las prácticas educativas en el contexto del enfoque crítico social, al orientarse como herramienta de liberación y no de opresión, al respecto Freire (1970) sustenta que los procesos de educación pueden utilizarse para la liberación como para la opresión. Si se observan los sistemas de evaluación tradicional, estos se conciben como un mecanismo de control, donde los estudiantes son medidos de acuerdo con estándares que en su mayoría distan de sus realidades. Es aquí donde el autor plantea que la evaluación debe servir a la liberación de los pueblos, permitiendo a los estudiantes reflexionar acerca de su aprendizaje y su contexto.

Lo anterior indica que la práctica evaluativa debe medir no sólo el conocimiento que se adquiere, también debe apuntar hacia el análisis crítico de su entorno social y la participación activa en los procesos de transformación.

Para que esta práctica evaluativa tenga sentido dentro del enfoque crítico social, Freire (1970) plantea que la evaluación no puede concebirse como una actividad impositiva o deshumanizante dirigida desde instancias externas, sino como un proceso dialógico y participativo en el que docentes y estudiantes interactúan de manera reflexiva para analizar críticamente su realidad y su propio aprendizaje. En consecuencia, los estudiantes deben ser cocreadores de su proceso evaluativo, lo que implica la integración de criterios para la autoevaluación y coevaluación (Brown & Glasner, 2003).

En este sentido, las prácticas evaluativas deben tener en cuenta el entorno socioeconómico y cultural de los estudiantes, considerando las diferencias de clase, raza, género (Giroux, 1988). La evaluación desde el enfoque crítico social debe apuntar al reconocimiento y respeto de la diversidad contextual, lo que implica un ajuste de las estrategias de evaluación para que correspondan a las realidades de la comunidad educativa. En palabras de Giroux (1988): "Las evaluaciones contextualizadas tienen en cuenta las realidades sociales y económicas de los estudiantes, buscando formas justas y equitativas de medir el aprendizaje".

En adición, las prácticas evaluativas desde un enfoque crítico social deben generar empoderamiento en los estudiantes. No se debe limitar a la medición del conocimiento aprendido, debe buscar empoderar a los estudiantes para que estos sean agentes de cambio en sus contextos. Para ello, se necesita implementar evaluaciones

que midan tanto las habilidades cognitivas como la capacidad crítica y la disposición para participar en la vida democrática y la transformación de la realidad social (Apple, 2004). Esta forma de evaluar genera una conciencia crítica que va más allá del aula y contribuye en el desarrollo de ciudadanos comprometidos.

Los planteamientos expuestos develan que la evaluación surge en el contexto industrial para control, medición y regulación de los procesos productivos y que fueron trasladados directamente al contexto educativo, lo que generó una aplicación de prácticas evaluativas centradas en el rendimiento y la estandarización del aprendizaje. Esta anotación histórica resulta importante para esta investigación al explicar las tensiones entre la praxis evaluativa tradicional y la transformación educativa, lo que deja al descubierto la falta de coherencia entre tales prácticas y los cambios sociales.

Así mismo, hacen hincapié en la evaluación como un proceso continuo y formativo, y no como actividad terminal del proceso de enseñanza; como un escenario de diálogo, reflexión y liberación donde entran en escena procesos como la autoevaluación y la coevaluación. Vinculan la evaluación con el contexto socioeconómico, cultural y político de los actores socioeducativos y con el empoderamiento para la participación democrática.

### ***Educación como herramienta de emancipación***

La concepción de la educación como una herramienta para la emancipación, en lugar de una forma de control o dominación se encuentra inmersa en la teoría crítica de Freire (1970). Este autor argumenta que la educación tradicional (a la que llamó "bancaria") refuerza las estructuras de opresión al tratar a los estudiantes como receptores pasivos de conocimiento. En contraste, el enfoque crítico busca una educación que empodere a los estudiantes para que cuestionen y desafíen las condiciones sociales y políticas que los oprimen.

En tal sentido, Freire (1970) propuso un modelo educativo basado en el diálogo y la reflexión crítica, donde los estudiantes y los docentes colaboran para construir conocimiento de manera conjunta. A través de este proceso, los estudiantes no solo aprenden hechos y habilidades, sino que también desarrollan la capacidad de analizar críticamente su realidad social y política. El objetivo es que los estudiantes se conviertan

en sujetos activos en la transformación de su entorno, utilizando la educación como una herramienta para la liberación.

En esta línea, Giroux (1997), concibe esta visión de educación como una forma política cultural, siendo la escuela un escenario de confrontación simbólica y construcción de significados. Plantea además, que una educación emancipadora tiene en cuenta las características culturales sociales y políticas de los actores, rechazando posturas hegemónicas que por décadas han marginado a grupos minoritarios. De esta forma, la práctica educativa es asumida como una acción ético política que fomenta la participación democrática, la justicia social y la formación de ciudadanos críticos.

De conformidad con lo expuesto, Habermas (1981), desde la teoría de la acción comunicativa resalta el papel del diálogo racional y la comunicación libre de presiones como escenarios fundamentales para la emancipación. Desde esta óptica, la práctica educativa debe enfocarse en la articulación de consensos críticos a través de la argumentación, el respeto y el equilibrio de participación de los actores. Por ende, la educación se estructura como espacio para las transformaciones sociales, en concordancia con las directrices del enfoque pedagógico crítico social que orientan esta tesis doctoral.

### ***Crítica a las estructuras de poder***

Esta crítica es otra característica clave de la teoría crítica. Según Henry Giroux (1988), las escuelas no son instituciones neutrales, sino que están imbuidas de ideologías que refuerzan las relaciones de poder existentes en la sociedad. El currículo, las prácticas pedagógicas y las políticas educativas suelen estar diseñados para reproducir las desigualdades de clase, raza y género, favoreciendo a los grupos dominantes y marginalizando a los más vulnerables.

En consecuencia, Giroux (1988) propuso que los docentes deben ser "intelectuales transformativos", quienes pueden utilizar su posición para desafiar estas estructuras de poder y fomentar la participación crítica y democrática de los estudiantes. Esto implica no solo la enseñanza de contenidos académicos, sino también la promoción de una pedagogía crítica que enseñe a los estudiantes a cuestionar las narrativas dominantes y a imaginar alternativas a las condiciones sociales actuales.

Desde un punto de vista coincidente, Apple (2004) sugiere que el conocimiento escolar no es un reflejo neutral de la realidad, sino el producto de selecciones sociales y políticas que satisfacen intereses específicos. Así, el currículo funciona como instrumento de control al señalar qué conocimientos son válidos y cuáles no. Por ello, plantea que la educación emancipadora debe enfocarse en revelar estas lógicas de selección y control, al tiempo de potenciar prácticas que minimicen la naturalización de desigualdades, favoreciendo una lectura crítica del conocimiento escolar y sus implicaciones sociales.

Así mismo, Habermas (1981), contribuye con esta perspectiva al indicar que los procesos educativos son susceptibles a la reproducción de relaciones de dominio cuando se fundamentan en formas de comunicación jerárquicas y distorsionadas. Por el contrario, una educación para la emancipación se basa en la acción comunicativa, el diálogo y la argumentación racional, diseñando escenarios para una participación equitativa de los sujetos. En este contexto, una crítica a las estructuras de poder en educación pasa por identificar desigualdades y plantear prácticas pedagógicas y evaluativas democráticas que favorezcan la autonomía, la deliberación crítica y la transformación social.

### ***Pedagogía del diálogo***

Freire (1970) sostenía que el diálogo auténtico es fundamental para el proceso educativo, ya que permite la construcción conjunta del conocimiento y la reflexión crítica. En lugar de una relación jerárquica en la que el docente transmite conocimientos a los estudiantes, el diálogo implica una relación horizontal, en la que tanto estudiantes como docentes participan activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta pedagogía del diálogo tiene como objetivo crear una atmósfera de respeto y confianza mutua, en la que los estudiantes se sientan valorados como cocreadores de conocimiento. El diálogo no solo fomenta el aprendizaje académico, sino también la comprensión crítica de la realidad social y la capacidad de los estudiantes para intervenir en ella de manera transformadora (Freire, 1970).

En esta línea, Giroux (1997), puntualiza que una pedagogía del diálogo es necesaria para la crítica a las relaciones de poder que se presentan en el proceso

educativo y promueve una participación activa de los estudiantes en la vida democrática. Desde esta perspectiva, este diálogo va más allá del intercambio discursivo, se convierte en una práctica política que da relevancia a las voces históricamente silenciadas y configura significados alternativos frente a los discursos hegemónicos.

### ***Participación democrática y justicia social***

Michael Apple (2004) argumenta que la educación debe ser vista como un espacio político, donde los estudiantes aprenden a participar activamente en la vida democrática y a luchar por la equidad y la justicia. Las prácticas pedagógicas y evaluativas deben estar orientadas hacia la creación de una ciudadanía crítica y activa, que no solo acepte las normas sociales y políticas, sino que las cuestione y trabaje por su transformación.

Para Apple (2004), los docentes deben ser conscientes de su papel como agentes de cambio social, utilizando su práctica pedagógica para abordar temas de desigualdad y opresión. Esto incluye la implementación de métodos de enseñanza que fomenten el pensamiento crítico, el diálogo y la participación democrática en el aula.

Es de alta relevancia este concepto ya que es el eje central de la investigación al enfocarse en las mejores prácticas evaluativas desde la visión de mundo del enfoque crítico social. En consecuencia, estos conceptos serán el derrotero para la construcción teórica de lineamientos que permitan una implementación de procesos evaluativos coherentes con este enfoque.

Este referente teórico sobre enfoque pedagógico crítico social aporta a la presente tesis doctoral fundamentos para la comprensión de las prácticas evaluativas como ejes del proceso transformador. En este sentido, la evaluación se visualiza como herramienta de emancipación dirigida a la formación de un pensamiento crítico para que los actores sean partícipes del cambio contextual. Permite repensar la escuela como un espacio de confrontación cultural y política, donde el currículo, a través de la praxis pedagógica reproduce o transforma las relaciones de poder.

En adición, devela como el conocimiento escolar y las prácticas evaluativas obedecen a requerimientos sociales para validar desigualdades, lo que acrecenta la necesidad de una evaluación que apunte a la justicia social y la participación

democrática. Por último, refuerza la necesidad del diálogo, la argumentación y la participación como requisito para la implementación de prácticas evaluativas emancipadoras.

### **Referentes Legales**

Los referentes legales en una investigación son necesarios para determinar el contexto normativo dentro del cual se pretende desarrollar el trabajo. De entrada, proporciona un panorama general de las normas que guiarán el tema de estudio, brinda además, respaldo jurídico, contextualiza hallazgos y conclusiones dentro de la normatividad establecida. Permiten situar la investigación dentro del marco jurídico vigente, garantizando el respeto por los principios éticos, los derechos de los participantes y la coherencia entre los hallazgos y las disposiciones regulatorias del fenómeno estudiado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

En esta tesis doctoral, se tuvieron en cuenta las norma que en Colombia versan sobre la evaluación educativa y que apuntan a garantizar procesos evaluativos de calidad. Entre las principales normativas se pueden señalar:

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Esta proporciona los fundamentos de la educación en Colombia y establece los lineamientos para la evaluación de los estudiantes en todos los niveles educativos. Esta ley determina que la evaluación del aprendizaje debe ser un proceso integral, continuo y participativo, orientado a valorar el desarrollo de los estudiantes y a retroalimentar los procesos pedagógicos (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Esta ley es el marco normativo superior del sistema educativo colombiano, define principios, niveles, fines y lineamientos pedagógicos por los cuales se rige el sistema educativo. Puntualmente en su artículo 80 plantea el concepto de evaluación como proceso que va más allá de la simple medición de resultados académicos, la reconoce como proceso integral, formativo y participativo, que se enfoca en el mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta norma, para este trabajo investigativo se convierte en un referente clave porque brinda las bases legales que validan la necesidad de analizar de manera crítica

las prácticas evaluativas al interior de las instituciones educativas. En lo que respecta al enfoque pedagógico crítico social, apoya la observación de la evaluación como una práctica social y pedagógica permeada por factores formativos, éticos y políticos. Por lo anterior, contextualiza legalmente el estudio y se articula con el propósito planteado.

Así mismo, el Decreto 1290 de 2009 que establece la reglamentación de la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los estudiantes en la educación básica y media, otorgando autonomía a las instituciones educativas para definir sus propios sistemas de evaluación, con criterios claros, públicos y coherentes con su proyecto educativo institucional (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

Este decreto se erige como punto de inflexión en el sistema educativo en Colombia porque redefinió la evaluación como un proceso integral y contextualizado, eliminando enfoques homogéneos y centralizados. Su mayor aporte consiste en el reconocimiento de la autonomía institucional al permitir que cada institución elabore y aplique su propio Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y con las características de su comunidad educativa.

Esta norma es pertinente con la tesis doctoral porque al brindar autonomía para que las instituciones definan sus propios sistemas de evaluación, permite abrir un espacio de reflexión sobre cómo se concretan dichas prácticas en la realidad escolar y qué tanto se corresponden con los principios formativos, participativos y democráticos que la promueven.

En este orden de ideas, el decreto 1860 de 1994 reglamenta la Ley General de Educación versa sobre aristas pedagógicas y curriculares del sistema educativo colombiano, establece la evaluación como proceso integral, sistemático y continuo que se articula con el PEI (Ministerio de Educación Nacional, 1994). Introduce el concepto de evaluación desde el currículo, los planes pedagógicos y los procesos de formación del estudiante; señala que la evaluación no debe ser un proceso aislado ni exclusivamente calificativo, por el contrario, esta debe permear todo el acto educativo.

La anterior norma, fue complementada por el Decreto 1290 de 2009, aun así se constituye en un importante antecedente en el proceso de transición de los modelos tradicionales a enfoques más integrales y formativos. Para esta tesis este decreto actúa como referente histórico y normativo al señalar la génesis de las prácticas evaluativas institucionales, además, aporta significado por su énfasis en la integralidad de la evaluación.

También se tiene en cuenta el Decreto Único Reglamentario 1075 de 2015 el cual agrupa y actualiza el cuerpo normativo en materia educativa en Colombia, incorporando disposiciones sobre evaluación de los aprendizajes, la promoción escolar y la autonomía institucional. En sí no plantea nuevos criterios en materia de evaluación, solo consolida en un solo bloque las disposiciones en materia de educación (Ministerio de Educación Nacional, 2015). En lo que respecta a evaluación académica, hace hincapié en la autonomía otorgada a los establecimientos educativos para la definición de sus sistemas de evaluación atendiendo a los principios de calidad, equidad y formación integral.

Para esta investigación, este decreto representa un marco normativo actual que legitima la praxis evaluativa analizada. Su observancia en la autonomía institucional es relevante para examinar la forma como los docentes configuran sus prácticas evaluativas y de qué forma dichas prácticas pueden ajustarse a los lineamientos del enfoque pedagógico crítico social con miras a una transformación educativa que impacte en el estudiante y su entorno.

Así mismo, se tuvieron en cuenta los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, estos direccionan el diseño del currículo y los procesos de evaluación, promueven procesos de evaluación formativa, integral y centrada en el desarrollo de competencias, en concordancia con las necesidades y el contexto donde se desarrollan los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Estos lineamientos, a pesar de no estar revestidos del carácter normativo obligatorio, han sido determinantes en los procesos de evaluación al promover el uso de enfoques pedagógicos que superan la evaluación memorística y propenden por una comprensión, reflexión y aplicación del conocimiento. Su eje principal es la orientación del “que” y el “para qué” se evalúa.

Estos lineamientos se articulan directamente con el enfoque pedagógico crítico social asumido en la tesis, al concebir la evaluación como un proceso formativo y contextualizado. Constituyen un soporte pedagógico para analizar cómo las prácticas evaluativas docentes pueden favorecer procesos de conciencia crítica y aprendizaje significativo.

En conjunto, estas normas describen los lineamientos que se tendrán en cuenta en esta investigación doctoral para la elaboración de un constructo teórico sobre prácticas evaluativas coherentes con el enfoque crítico social en las instituciones educativas de la ciudad de Cartagena, de esta forma, se podrá garantizar que el proceso de evaluación promueva unas prácticas de evaluación justas, transparentes, formativas y emancipadoras.

## **ESCENARIO METODOLÓGICO**

El presente escenario presenta el marco metodológico que guio el desarrollo de esta investigación, precisando los fundamentos paradigmáticos, epistemológicos y procedimentales. En tal sentido, este trabajo se inscribió en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y un método fenomenológico hermenéutico; posturas que se correlacionan con el fenómeno que se aborda, lo que permitió una comprensión de los significados atribuidos por los actores socioeducativos a las prácticas evaluativas en su contexto.

En adición, la investigación concibió el proceso de evaluación como praxis social contextualizada, construida desde las relaciones intersubjetivas y permeada por dimensiones axiológicas, éticas y pedagógicas, las cuales superan visiones reduccionistas de carácter técnico e instrumental (Sadín, 2003).

Siendo consecuente con el enfoque abordado, se utilizó la técnica de entrevista en profundidad para obtener la información, por su facilidad al momento de acceder a experiencias, creencias y valoraciones de los actores, sin aislarlos de su contexto (Kvale y Brinkman, 2015). Como instrumentos se emplearon la lista de temas generadores y matriz de categorización, lo que permitió la organización, sistematización e interpretación de la información desde una lógica hermenéutica.

### **Fundamento Epistemológico de la Investigación**

El fundamento epistemológico de una investigación hace referencia al paradigma sobre el cual se desarrolla todo el proceso. Desde una visión epistemológica, un paradigma se refiere al conjunto de relaciones conceptuales que organizan el pensamiento científico que marca el derrotero sobre cómo un colectivo académico desarrolla el análisis entre conceptos para interpretar la realidad y producir conocimientos Martínez (2009). Un paradigma también es concebido como el conjunto

de creencias, actitudes y visión del mundo, compartidas por un grupo de científicos que implica explícitamente una metodología determinada (Latorre, 1996).

Epistemológicamente, esta investigación se abordó desde el paradigma interpretativo y se sustenta en la fenomenología de Husserl (1962), ya que se enfocó en la comprensión de la realidad de la evaluación a partir de la construcción intersubjetiva de los actores socioeducativos. Desde esta arista, el conocimiento dista de la explicación objetiva de los fenómenos y se enfoca en la descripción y comprensión de las experiencias vividas. En tal sentido, la fenomenología husserliana afirma que la consciencia es siempre intencional, es decir, se dirige hacia algo, permitiendo el acceso al significado que los actores le dan a su realidad.

De este modo, la comprensión de la evaluación exigió una aproximación a las vivencias de los actores, reconociendo que el contexto educativo se configura en la relación sujeto-mundo y se manifiesta a través de la experiencia consciente, lo que orientó el proceso interpretativo de esta investigación.

Por su parte, Gadamer (2012) plantea que la hermenéutica trata de la capacidad de disponerse a escuchar y acoger lo que el otro expresa, reconociéndolo como un sujeto con voz y sentido propio, y a partir de ello desarrollar la habilidad de comprensión mutua y de entendimiento con los demás. Ello implica la necesidad de ampliar la capacidad de comprensión y de interpretación, la hermenéutica se enfoca en la búsqueda constante del sentido y la interpretación de las relaciones interpersonales sin excluir al sujeto de su contexto social.

### **Enfoque de la investigación**

Faneite (2023) define el enfoque de investigación como “un conjunto de planteamientos, sistematizados y controlados, que se encargan de orientar la resolución de un problema” (p.82). El desarrollo de un estudio científico debe ser un proceso planificado, que responda a derroteros teóricos y metodológicos conscientes. De ahí la importancia de seleccionar un enfoque de investigación que tenga en cuenta las características del problema a investigar, ya que es la misma esencia del estudio que se desarrolla.

La presente tesis doctoral se ciñó al enfoque cualitativo ya que el objeto de estudio se enfoca en la práctica evaluativa como un hecho subjetivo y proporciona una metodología que permite comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas y en tal sentido se buscó interpretar desde los docentes las formas que estos adoptan para aplicar procesos de evaluación (Taylor y Bogdan, 1984).

Se pretendió, por tanto, una caracterización de la evaluación de modo que permitiera la generación de un constructo teórico sobre prácticas evaluativas orientadas a los lineamientos del enfoque crítico social en las instituciones educativas de la ciudad de Cartagena.

### **Método de Investigación**

Por método de investigación se entiende el conjunto de operaciones y actividades que se realizan de manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad investigada. Este representa un elemento clave para la construcción de un conocimiento válido sobre un fenómeno particular (Yuni y Urbano, 2006).

El método científico ha sido definido como un “procedimiento para tratar un conjunto de problemas” (Bunge, 2000, p. 7). Otros lo plantean como un proceso sistemático, lógico y reflexivo que orienta la formulación y resolución de problemas de investigación, permitiendo comprender la naturaleza de los fenómenos estudiados y las relaciones que se establecen entre sus distintos componentes. (Hernández Sampieri et al., 2022).

La presente investigación doctoral se fundamentó en el método fenomenológico hermenéutico ya que se enfocó en explorar, describir y comprender las experiencias de los actores socioeducativos con respecto al enfoque pedagógico presente en sus prácticas evaluativas, así como develar los elementos comunes tales prácticas.

Desde la investigación cualitativa, este método fenomenológico (Husserl, 1913) está orientado hacia el abordaje de la realidad, a partir del marco de referencia interno del individuo. Este marco, según Rogers (1978), está constituido por las subjetividades del hombre, las cuales tienen sus raíces en la experiencia, percepciones y recuerdos que

están disponibles en el momento en que el individuo lo requiera. La fenomenología hermenéutica, desarrollada por Van Manen (2002), se asume en este trabajo investigativo como vía metodológica que permite acceder de manera comprensiva a la experiencia de los actores socioeducativos para interpretar los significados que estos le dan al fenómeno de estudio desde sus contextos.

Aunado a lo anterior, Carabajo (2008) plantea que a investigación fenomenológica hermenéutica se interesa por el estudio del “significado esencial de los fenómenos así como por el sentido y la importancia que estos tienen” (p.411). En este marco, para el procesamiento de la información, la presente investigación asumió como referencia las fases planteadas por Miguélez (2005) quien plantea:

Fase 1: Descripción del fenómeno. En esta se hace una descripción del fenómeno empleando un discurso de forma general, no riguroso.

Fase 2: Búsqueda de múltiples perspectivas. Se identifican las opiniones de los sujetos de estudio para determinar su visión del fenómeno, sin criticar lo expresado por los actores.

Fase 3: Búsqueda de la esencia y la estructura. La información se organiza en matrices, se aplica el proceso de saturación categorial y luego la triangulación.

Fase 4: Constitución de la significación. Se procede a la construcción de significados que emergen de la información brindada actores socioeducativos.

Fase 5: Interpretación del fenómeno. Se construye una interpretación enfocada en la comprensión de la realidad de estudio.

Este enfoque permitió develar los significados que los actores socioeducativos construyen en torno a la evaluación, garantizando un análisis riguroso, reflexivo y coherente con los fundamentos del método fenomenológico hermenéutico.

### **Escenario de investigación y actores socioeducativos**

Según Taylor y Bogdan (1984), el escenario de investigación hace referencia al sitio designado por el investigador para realizar el estudio, caracterizado por ser de fácil acceso y tener un contacto directo con los actores sociales al momento de recoger la

información. En esta investigación el escenario lo constituye la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen de la ciudad de Cartagena, Colombia. Cuenta con cuatro sedes para la atención de la población estudiantil de la zona sur oriental de la ciudad, se caracteriza por albergar estudiantes de bajos recursos económicos y cuyos padres se dedican en su gran mayoría a la economía informal.

En una investigación cualitativa, los actores socioeducativos son individuos que aportan información detallada y contextual sobre el fenómeno en estudio. A diferencia de otros enfoques de investigación, en los estudios cualitativos no se pretende generalizar resultados, sino comprender en profundidad la perspectiva y experiencia de los participantes. Según Creswell (2014), los participantes en una investigación cualitativa suelen seleccionarse mediante muestreo intencional, buscando aquellos que pueden ofrecer información rica y relevante para responder a las preguntas de investigación. Este proceso permite explorar de forma profunda y contextualizada las experiencias, significados y percepciones de los individuos en relación con el fenómeno investigado.

Por otro lado, Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que los participantes deben poseer una experiencia directa o significativa en el fenómeno de interés, de manera que sus respuestas aporten un conocimiento amplio y profundo. Esta selección estratégica permite al investigador acercarse a una comprensión interpretativa y detallada de los fenómenos estudiados.

En consecuencia, se establecieron como criterios para la selección de los actores socioeducativos que estos contaran con una permanencia de más de 15 años en la institución (docente y directivo) y de 6 años (estudiante). Una trayectoria significativa en el ámbito educativo, así como una marcada participación activa en procesos evaluativos y capacidad reflexiva para aportar discursos ricos en significado sobre sus prácticas y experiencias. Asimismo, se valoró su disposición para participar voluntariamente en la investigación y su capacidad para expresar, desde su rol institucional, percepciones, valoraciones y sentidos asociados a la evaluación educativa.

En esta investigación, los actores socioeducativos seleccionados fueron un docente, un directivo y un estudiante de la institución educativa Nuestra Señora del

Carmen de la ciudad de Cartagena, la cual adoptó un enfoque pedagógico crítico social para el desarrollo de su Proyecto Educativo Institucional.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de información**

En una investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de información son herramientas fundamentales para la obtención de información relevante y confiable que responden a los propósitos establecidos para un adecuado análisis. La elección de dichas herramientas debe estar supeditada a la naturaleza de la investigación, los objetivos específicos y el enfoque metodológico adoptado (Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista, 2014).

En consecuencia, las técnicas e instrumentos de recolección de información permiten al investigador obtener información variada y profunda sobre el fenómeno que se estudia. El presente estudio se apoyó en las entrevistas a profundidad que fueron grabadas en medios electrónicos para su posterior transcripción y análisis. Es relevante anotar que dichas entrevistas se ajustaron al actor social, al objeto de estudio y a las condiciones sociales.

Al respecto, Rodríguez, Gil y García (1999) conciben la entrevista en profundidad como una técnica fundamental para tener acceso a la comprensión de los significados que los actores atribuyen a sus experiencias, por medio de un diálogo que favorece la expresión libre, reflexiva y contextualizada del discurso. Este tipo de entrevista es flexible en su metodológica, en esta el investigador se apoya en una lista de temas generadores, que no implican una restricción del curso natural de la conversación. Así, el diálogo gira en torno a las respuestas del entrevistado, permitiendo profundizar en razones, motivaciones y sentidos emergentes, sin someterse a una estructura rígida o estandarizada (Rodríguez Gómez et al., 1999).

Asimismo, estos autores señalan que, en esta entrevista las preguntas deben formularse como pautas abiertas orientadoras y no como interrogantes cerrados, lo que facilita la exteriorización de la percepción del actor social y la ampliación progresiva de su relato (Rodríguez Gómez et al., 1999). En este sentido, se orienta a la comprensión de las interpretaciones construidas por los actores de su realidad, resaltando descripciones ricas y significativas expresadas en su propio lenguaje.

De ahí que, esta entrevista requiere una conducción flexible, dinámica y no directiva. El investigador es un acompañante del discurso a través de repreguntas y solicitudes de aclaración, preservando el carácter exploratorio y dialógico propio de la investigación cualitativa (Rodríguez Gómez et al., 1999). El entrevistador basa su labor en los relatos del entrevistado. Los autores citados anteriormente sostienen que la autenticidad de las entrevistas en profundidad radica en el aprendizaje sobre lo que es relevante en el pensamiento de los actores socioeducativos: los significados, perspectivas y definiciones, así como el modo como ven, clasifican y experimentan el mundo desde su contexto.

Toda técnica requiere de herramientas para plasmar la información recolectada, en esta línea, los instrumentos de recolección de información según Duarte y Parra (2018), son dispositivos, herramientas físicas para registrar la información que se obtiene al aplicar las técnicas. En esta investigación se emplearon:

Listado de temas generadores: consiste en un formato que contiene una relación de tópicos o núcleos temáticos que sirven como guía flexible para el investigador, facilitando el establecimiento de un diálogo abierto con los actores socioeducativos y asegurando la coherencia del intercambio comunicativo con los objetivos de la investigación. Este instrumento permite orientar la entrevista sin limitar la espontaneidad del discurso, posibilitando la emergencia de significados relevantes desde la perspectiva del participante (Rodríguez Gómez et al., 1999).

También se utilizó a matriz de categorías como instrumento fundamental para los procesos de análisis e interpretación de la información que resulta de las entrevistas en profundidad porque permite una organización del discurso de los actores socioeducativos de manera sistematizada, facilitando el tránsito de la información empírica a la construcción teórica. Por medio de esta matriz se identifican códigos, significados y categorías que emergen. Esta posibilita además, el engranaje entre las voces de los participantes, los referentes teóricos y la postura del investigador (Strauss y Corbin, 2002).

## Procedimiento y fases de la investigación

El procedimiento investigativo se estructura en una secuencia lógica que permite el desarrollo sistemático del estudio, desde la formulación del problema hasta la interpretación de los resultados. Inicialmente, se realiza una revisión del estado del arte con el fin de identificar vacíos teóricos y justificar la pertinencia del estudio. Posteriormente, se define el enfoque metodológico, el diseño de investigación y la estrategia de recolección de datos, asegurando la coherencia con los objetivos planteados. Las fases comprenden la delimitación del problema, formulación de preguntas de investigación, recolección y análisis de datos, y finalmente la redacción del informe investigativo (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Estas fases no siempre son lineales, ya que en investigaciones cualitativas puede haber retroalimentaciones constantes entre la teoría y la información recolectada. El procedimiento debe garantizar la rigurosidad ética, metodológica y epistemológica en cada una de sus etapas, especialmente en la selección de participantes, aplicación de instrumentos, y validación de resultados. Asimismo, se debe documentar cuidadosamente cada fase para permitir la auditabilidad y transparencia del proceso (Sampieri et al., 2014; Flick, 2015).

De acuerdo con el método fenomenológico hermenéutico, se presenta la siguiente tabla sobre el procedimiento y las fases de esta investigación:

**Tabla 1.**

### ***Procedimiento y fases de la investigación***

<b>Fase</b>	<b>Actividades Principales</b>	<b>Intención</b>	<b>Estrategia de aproximación al fenómeno</b>
<b>1. Descripción del fenómeno de estudio</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Definir el fenómeno de estudio.</li><li>- Establecer propósitos generales y específicos.</li><li>- Justificar la investigación.</li></ul>	Identificar y delimitar el fenómeno desde la experiencia vivida, destacando su relevancia.	Revisión de literatura, reflexión conceptual.
<b>2. Planeación</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Selección del contexto teórico.</li><li>- Selección de actores socioeducativos.</li><li>- Elaboración de lista</li></ul>	Establecer los fundamentos teóricos y metodológicos para orientar la investigación.	Diseño lista de temas generadores y matrices de análisis.

	de temas generadores.		
<b>3. Recolección de la información</b>	- Realizar entrevistas a profundidad.	Capturar las experiencias vividas y las perspectivas de los participantes.	Desarrollo de las entrevistas.
<b>4. Análisis Interpretativo</b>	- Identificar unidades de significado. - Codificar los datos. - Interpretar los significados emergentes.	Comprender los significados profundos detrás de las experiencias narradas por los participantes.	Análisis temático, categorización, matriz de análisis de contenido.
<b>5. Rigor científico</b>	- Triangulación de datos. - Consultar a los participantes para confirmar interpretaciones. - Revisar con expertos.	Asegurar la validez y confiabilidad de las interpretaciones realizadas.	Retroalimentación de participantes, revisión por expertos.
<b>6. Sistematización y Presentación de hallazgos</b>	- Redacción del informe. - Reflexionar sobre las implicaciones de los hallazgos. - Proponer líneas futuras.	Comunicar los hallazgos de manera clara, destacando su relevancia y contribución al campo de estudio.	Elaboración de informe final, cuadros, gráficos y narrativas descriptivas.

---

Nota: Tabla elaborada por el autor

### Procesamiento y análisis de la información

Para Sarduy (2007), “el objetivo del análisis de información es obtener ideas relevantes, de las distintas fuentes de información, lo cual permite expresar el contenido sin ambigüedades.” (p.3.). Con la información obtenida a través de las técnicas e instrumentos de investigación se utiliza la técnica de análisis del discurso, metodología que plantea una relación estrecha entre los diferentes elementos que emergen del problema de estudio y la información recopilada (Hernández y Mendoza, 2018).

El análisis del discurso se seleccionó como estrategia interpretativa por facilitar la articulación de las dimensiones cognitivas, semánticas y contextuales en la producción de sentido, lo que ayudó a validar las interpretaciones construidas a partir de la información de los actores socioeducativos. (Bolívar, 2020). En la presente investigación se utilizó un enfoque de análisis semiótico de la información ya que este tiene en cuenta elementos como los signos y símbolos en la comunicación de significados (Nieto y López, 2021).

La organización y presentación de la información se realizó mediante matrices epistémicas, entendidas como dispositivos analíticos que facilitan la articulación entre el discurso empírico, los significados emergentes, las categorías construidas y la interpretación teórica del investigador (Leal, 2005).

### **Criterios de Rigor Científico**

Siendo consistente con la naturaleza cualitativa de esta investigación, se aseguró el rigor científico a través de criterios orientados a la credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad, así como la contrastación teórica. Estos permitieron una valoración sólida de la aplicación del proceso investigativo desde una visión de realidad construida, múltiple y contextualizada (Guba y Lincoln (1989).

En tal sentido, la credibilidad hace referencia a la veracidad o autenticidad de las interpretaciones y hallazgos desde la perspectiva de los participantes, busca que se describa de manera fiel la realidad o experiencia estudiada. Para lograrla se utilizó la estrategia de triangulación de múltiples fuentes con el fin de corroborar los hallazgos; la verificación por los participantes para confirmar su precisión y la observación en el campo para desarrollar una comprensión profunda del contexto.

En ese sentido, Guba y Lincoln (1994) sostienen que la validez en investigación cualitativa se fortalece cuando se reconoce que la realidad es construida y múltiple. Así, esta tesis, al optar por la triangulación como estrategia metodológica, responde no solo a una exigencia científica, sino a un principio de justicia epistemológica: dar lugar a los saberes, experiencias y visiones que componen el tejido vivo de la educación y sus prácticas evaluativas.

Así mismo, la confirmabilidad asegura que las interpretaciones y conclusiones presentadas en esta investigación puedan ser rastreadas y verificadas a través de la información empírica, minimizando el sesgo del investigador. Para ello es necesario que este documento sus propias suposiciones, experiencias, emociones y cómo estas podrían influir en el proceso. Así mismo, la percepción de un observador externo permitirá examinar los datos y los procesos para asegurar la conexión entre los datos y las conclusiones.

En adición, la transferibilidad busca que los hallazgos que resulten de esta investigación puedan ser aplicados en otras instituciones educativas con características similares. Por ello el investigador debe describir detalladamente el escenario de investigación para que otros puedan evaluar la pertinencia de su aplicación en otros contextos. Entonces, se hace necesario mantener los registros detallados de todas las decisiones metodológicas, información recolectada, notas de campo y análisis.

En adición a los procesos anteriormente expuestos, se aplicó la contrastación como estrategia que fortalece el rigor interpretativo al ser un proceso sistemático que confronta los hallazgos emergentes con diversas fuentes de sentido. Este proceso se desarrolló en tres niveles: un nivel empírico a través de la revisión del discurso de los actores socioeducativos, un nivel teórico para establecer un diálogo entre los hallazgos y referentes conceptuales, finalmente un nivel hermenéutico que integra la comprensión del investigador con las diferentes perspectivas presentes en el fenómeno de estudio.

En este sentido, la saturación teórica se constituyó en un proceso clave para la validación del proceso analítico. Esta permitió determinar en qué momento la información obtenida de los actores, alcanzó un nivel de suficiencia interpretativa. El proceso reveló cuándo las categorías emergentes comenzaron a mostrar recurrencia en los discurso y a no aportar elementos nuevos y significativos para el estudio. Cabe anotar que el proceso de saturación no se asumió como cierre cuantitativo de datos, sino como un proceso cualitativo de profundización del significado, donde la reiteración de sentidos permitió afianzar la estructura categorial construida.

Con lo anterior, se buscó confirmar las interpretaciones o conclusiones para darle validez al análisis. Además, incorporar estos criterios permitió asumir un compromiso ético con la realidad de los actores socioeducativos. No basta con escuchar una voz, ni con ver una experiencia aislada. La evaluación desde el enfoque crítico social exige interpretar los procesos desde la complejidad, el contexto y la diversidad.

## **ESCENARIO INTERPRETATIVO**

Los procesos de análisis e interpretación de la información en una investigación cualitativa requieren de un proceso exploratorio sistemático, detallado y creativo del discurso obtenido de actores socioeducativos; este procedimiento debe centrarse en descubrir atributos y particularidades presentes en el fenómeno que se estudia y que permite un acercamiento profundo, desde la percepción de los protagonistas, para comprenderlo de la forma más rica y profunda posible (Leal, 2005).

En este procedimiento, luego de la realización de entrevistas a profundidad a los actores socioeducativos (un docente, un directivo y un estudiante), se efectuó la transcripción y codificación minuciosa de sus discursos. Siguiendo a Coffey y Atkinson (2003), la codificación se concibe como una técnica para la organización y recuperación de segmentos significativos de la información. Luego, una lectura hermenéutica permitió la extracción de conceptos o códigos iniciales de cada párrafo relevante de la entrevista.

A cada código le fue asignado un significado que expresó la idea fundamental del fragmento de discurso. Seguidamente, se agruparon los códigos en subcategorías y categorías más generales, teniendo en cuenta la recurrencia de temas para determinar una categoría. En el proceso de categorización el investigador desarrolla una actividad analítica e interpretativa donde intervienen sus estructuras cognitivas, su sensibilidad analítica y su comprensión de la realidad estudiada, lo que permite generar un constructo conceptual a partir de la información.(Strauss & Corbin, 2002).

Finalmente, se interpretó cada categoría y se conectaron los hallazgos con el contexto y la teoría. Es importante resaltar que esta interpretación permite al investigador ampliar el sentido de los datos empíricos, enfocándose en comprenderlos sin emitir juicios normativos, sino interpretativos (Martínez Miguélez, 2006). Esto permitió otorgar sentido sociológico a los hallazgos, más allá de la literalidad de los testimonios.

En suma, el método fenomenológico-hermenéutico aplicado facilitó un proceso sistemático y riguroso de análisis de la información cualitativa. Siguiendo a Leal (2005), se procedió a: categorizar (agrupación de datos en categorías), estructurar (descubrimiento de relaciones entre categorías) y teorizar (integración de todo el análisis en un marco conceptual). De esta manera, se pasó de las narraciones individuales de los actores a la construcción de un conocimiento contextualizado y fundamentado teóricamente sobre el fenómeno investigado.

A continuación, se presentan los resultados del análisis hermenéutico individual para cada actor (docente, directivo, estudiante), seguidos de las estructuras gráficas particulares, el proceso de saturación categorial cruzado y la correspondiente triangulación teórica de los hallazgos.

### **Descripción y Categorización de la Información**

Entrando en el proceso práctico de este escenario interpretativo, se presenta lo que Leal (2005), plantea como categorización de la información recabada, la cual se muestra en las siguientes tablas y figuras.

**Tabla 2.**

**Matriz actor socioeducativo directivo**

CORPUS / TEXTO	CONCEPTO O CÓDIGO	SIGNIFICADO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
<p><i>“El enfoque pedagógico crítico social se aborda a través de la filosofía institucional, lo que es el PEI. También podemos mirar el diseño curricular, la práctica docente participativa, la gestión democrática y el trabajo con la comunidad, con el fin de formar ciudadanos capaces de comprender y transformar su propia realidad.”</i></p>	<p>PEI como estructura filosófica. Currículo participativo. Participación institucional</p>	<p>El actor reconoce que el enfoque crítico social está incorporado principalmente en los documentos institucionales y en algunas orientaciones curriculares y participativas, vinculadas al trabajo comunitario y a la formación ciudadana.</p>	<p>Coherencia institucional</p>	<p>Incorporación del enfoque en el PEI Currículo participativo Articulación escuela-comunidad Formación ciudadana</p>	<p>El discurso del actor socioeducativo evidencia que la institución ha incorporado el enfoque pedagógico crítico social en el plano normativo y filosófico, especialmente a través del PEI y del currículo. Sin embargo, el énfasis en los documentos sugiere que esta coherencia se expresa más como intención declarativa que como práctica plenamente consolidada. Desde una lectura hermenéutica, se interpreta que la institución se encuentra en un proceso de apropiación progresiva del enfoque, donde los significados del modelo crítico-social aún están siendo reinterpretados y traducidos a la vida escolar cotidiana</p>
<p><i>“Siempre se ha trabajado la revisión y actualización de los lineamientos institucionales: el PEI, el sistema de evaluación, el manual de</i></p>	<p>Actualización de documentos Diversificación evaluativa</p>	<p>El actor identifica acciones institucionales orientadas a revisar la normatividad, diversificar estrategias de</p>	<p>Gestión evaluativa participativa</p>	<p>Actualización de lineamientos institucionales Diversificación de estrategias evaluativas Participación estudiantil incipiente</p>	<p>El relato muestra que la institución ha iniciado acciones orientadas a transformar la evaluación desde una lógica más participativa y contextualizada, principalmente a través de ajustes normativos y estrategias diversificadas. No</p>

<p><i>convivencia, la formación y acompañamiento docente. También la diversificación de estrategias de evaluación, la participación estudiantil, la articulación con la comunidad y el seguimiento institucional.”</i></p>	<p>Participación estudiantil incipiente</p> <p>Seguimiento institucional</p>	<p>evaluación y promover cierta participación estudiantil, acompañadas de procesos de seguimiento y articulación comunitaria.</p>		<p>Seguimiento institucional</p>	<p>obstante, la forma en que se enuncian estas acciones sugiere que la participación estudiantil y la dimensión crítica de la evaluación aún se encuentran en una fase inicial y más estructural que vivencial. La interpretación permite comprender que la institución transita entre un modelo evaluativo tradicional y uno emergente, sin haber consolidado todavía una cultura evaluativa plenamente crítica.</p>
<p><i>“Toda institución educativa, especialmente la nuestra, acompaña y supervisa las prácticas evaluativas de los docentes para garantizar que estén alineadas con el enfoque pedagógico crítico social y con el sistema institucional de evaluación de estudiantes.”</i></p>	<p>Acompañamiento institucional</p> <p>Supervisión pedagógica</p> <p>Búsqueda de alineación.</p>	<p>El actor considera que la coherencia entre planeación, enseñanza y evaluación se favorece mediante procesos de acompañamiento y supervisión que buscan alinear la práctica docente con el enfoque pedagógico y el sistema de evaluación institucional.</p>	<p>Coherencia pedagógica institucional</p>	<p>Acompañamiento institucional</p> <p>Supervisión pedagógica</p> <p>Alineación entre enseñanza y evaluación</p>	<p>El discurso evidencia que la coherencia entre planeación, enseñanza y evaluación es concebida como un proceso que depende del acompañamiento y la supervisión institucional. Desde el enfoque interpretativo, la institución reconoce la importancia de articular estos componentes del proceso educativo; sin embargo, el énfasis en la supervisión sugiere que dicha coherencia se construye principalmente desde mecanismos externos de control y verificación. Esto revela una tensión entre una coherencia promovida de forma normativa y la posibilidad de una coherencia construida desde la reflexión</p>

					pedagógica autónoma del docente.
<i>“Existen varios mecanismos: la revisión de planeaciones e instrumentos de evaluación, la observación y el acompañamiento en el aula por parte de coordinadores o pares, los comités académicos, la revisión de criterios de promoción, la autoevaluación y coevaluación docente, la retroalimentación a estudiantes, encuestas y entrevistas, además de procesos de formación y seguimiento institucional.”</i>	Revisión de planeaciones  Observación de aula  Comités académicos  Autoevaluación docente Retroalimentación institucional	El actor identifica diversos mecanismos institucionales orientados a revisar, observar y acompañar las prácticas evaluativas de los docentes, combinando acciones de seguimiento pedagógico, espacios colegiados y procesos de retroalimentación.	Acompañamiento pedagógico institucional	Revisión de planeaciones  Observación de aula  Comités académicos  Autoevaluación docente  Retroalimentación institucional	El discurso evidencia que la institución cuenta con una estructura amplia de mecanismos para acompañar y supervisar la evaluación docente. La comprensión del discurso permite inferir que dichos mecanismos pueden cumplir una doble función: favorecer la reflexión y mejora de la práctica evaluativa o reducirse a procesos administrativos de control, dependiendo del sentido pedagógico que se les otorgue. Esta ambivalencia revela que el acompañamiento evaluativo se encuentra en un proceso de resignificación, aún tensionado entre una lógica técnica y una lógica formativa.
<i>“Nuestro sistema de evaluación institucional</i>	Principios críticos declarados	El actor reconoce que el SIE incorpora	Evaluación formativa institucional	Principios críticos declarados	El discurso evidencia una brecha entre el SIE como documento orientador y su concreción en las

<p><i>refleja parcialmente los principios del enfoque crítico social, ya que la evaluación debería ser participativa, formativa, contextualizada y crítica; sin embargo, en la realidad de la institución aún se mantienen prácticas tradicionales, lo que limita ese carácter crítico-social."</i></p>	<p>Aplicación parcial del enfoque</p> <p>Permanencia de prácticas tradicionales</p>	<p>principios propios del enfoque crítico social, pero señala que estos no se desarrollan plenamente en la práctica cotidiana, debido a la persistencia de formas tradicionales de evaluación.</p>		<p>Aplicación parcial del enfoque</p> <p>Persistencia de prácticas tradicionales</p>	<p>prácticas evaluativas del aula. Hermenéuticamente, puede entenderse que la institución ha avanzado en el plano normativo y discursivo, pero aún enfrenta dificultades para traducir dichos principios en acciones evaluativas coherentes. Esta tensión revela un proceso de transición institucional, donde coexisten significados tradicionales y emergentes sobre la evaluación.</p>
<p><i>"Para ser coherentes con el enfoque crítico social es necesario fortalecer la participación colectiva, la retroalimentación cualitativa y vincular la evaluación con la transformación de las prácticas pedagógicas y la</i></p>	<p>Fortalecimiento de la participación</p> <p>Retroalimentación cualitativa</p> <p>Evaluación con sentido social</p>	<p>El actor identifica la necesidad de realizar ajustes que trascienden lo técnico, enfatizando la participación colectiva, la retroalimentación cualitativa y la articulación de la evaluación con la transformación pedagógica y social.</p>	<p>Reorientación crítica de la evaluación</p>	<p>Participación colectiva</p> <p>Retroalimentación cualitativa</p> <p>Evaluación con sentido social</p>	<p>El discurso evidencia que los cambios necesarios no se conciben como simples modificaciones instrumentales, sino como una reorientación ética y pedagógica de la evaluación. Se interpreta que el actor reconoce la necesidad de desplazar la evaluación desde una lógica centrada en la calificación hacia una práctica formativa, participativa y socialmente situada. Esta interpretación revela conciencia de los límites del modelo</p>

<i>dimensión social.”</i>					evaluativo vigente y apertura a un proceso de resignificación progresiva de la evaluación institucional.
<i>“Los docentes reciben algunas capacitaciones, talleres y espacios de actualización, principalmente relacionados con normativa educativa y lineamientos institucionales; sin embargo, esta formación es esporádica y se centra más en el cumplimiento que en la reflexión pedagógica sobre la evaluación crítica o justa.”</i>	Formación esporádica  Capacitación normativa  Escasos espacios reflexivos	El actor señala que la formación continua en evaluación se caracteriza por su intermitencia y por un énfasis en lo normativo, con limitadas oportunidades para la reflexión pedagógica y crítica sobre la evaluación.	Formación docente en evaluación crítica	Formación esporádica  Capacitación centrada en la norma  Escasos espacios de reflexión pedagógica	El discurso evidencia que la formación continua constituye un factor limitante para la consolidación de prácticas evaluativas coherentes con el enfoque crítico social. Se entiende que la preeminencia de capacitaciones centradas en la norma dificulta la apropiación conceptual y ética de la evaluación crítica y justa. Esta situación revela una brecha entre la intención institucional de transformar la evaluación y las mediaciones formativas reales que reciben los docentes, lo que contribuye a la persistencia de prácticas evaluativas tradicionales.
<i>“El liderazgo pedagógico juega un papel muy importante en la transformación de la cultura educativa,</i>	Orientación pedagógica  Sensibilización institucional  Acompañamiento docente	El actor atribuye al liderazgo pedagógico la responsabilidad de orientar, acompañar y dar coherencia a los procesos	Liderazgo pedagógico transformador	Orientación pedagógica  Sensibilización institucional  Acompañamiento docente  Promoción de la participación	El discurso del actor socioeducativo muestra una comprensión del liderazgo pedagógico que trasciende la función administrativa y se orienta hacia la conducción ética y pedagógica de la institución. Se entiende que el liderazgo es

<p><i>porque orienta y sensibiliza a la comunidad, genera coherencia institucional, acompaña y capacita a los docentes, fomenta la participación, inspira con el ejemplo y promueve la mejora continua.”</i></p>		<p>institucionales, especialmente aquellos relacionados con la evaluación y la mejora educativa.</p>			<p>concebido como un mediador del cambio cultural, capaz de generar sentido compartido, promover la participación y acompañar los procesos evaluativos. No obstante, esta visión también sugiere que la transformación de la cultura evaluativa depende en gran medida de la coherencia entre el discurso directivo y las prácticas institucionales que efectivamente se implementan.</p>
<p><i>“El impacto de las prácticas evaluativas puede ser positivo, negativo, depende de cómo se conciben y apliquen. Pueden promover la equidad al reconocer los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, considerar las necesidades educativas y</i></p>	<p>Reconocimiento de ritmos y estilos</p> <p>Atención a necesidades educativas</p> <p>Valoración más allá de lo académico</p>	<p>El actor percibe que las prácticas evaluativas tienen un potencial ambivalente: pueden favorecer la inclusión y la equidad cuando reconocen la diversidad del estudiantado, o generar exclusión cuando se aplican de manera homogénea y rígida.</p>	<p>Justicia educativa</p>	<p>Reconocimiento de ritmos de aprendizaje</p> <p>Atención a necesidades educativas</p> <p>Evaluación inclusiva</p>	<p>El discurso evidencia una comprensión de la evaluación como práctica con efectos directos sobre la equidad y la inclusión. Se interpreta que el actor reconoce el carácter ético y social de la evaluación, al situarla como un mecanismo que puede democratizar las oportunidades de aprendizaje o, por el contrario, profundizar desigualdades. Esta interpretación permite comprender que la justicia educativa no depende únicamente de la intención evaluativa, sino de la forma concreta en que se implementan las prácticas en el aula y en la institución.</p>

<p><i>valorar no solo lo académico sino también el pensamiento crítico y la justicia social.”</i></p>					
<p><i>“Los estudiantes ya no son valorados únicamente por exámenes, sino por proyectos de impacto social, campañas ambientales, ferias de ciencias y trabajos comunitarios. También participan en la construcción de criterios de evaluación, se reconocen diversas evidencias como la investigación, la creatividad, el trabajo en equipo y la reflexión crítica, junto con la autoevaluación, coevaluación y la</i></p>	<p>Proyectos con sentido social</p> <p>Participación en criterios</p> <p>Diversidad de evidencias</p> <p>Autoevaluación y coevaluación</p> <p>Retroalimentación permanente</p>	<p>El actor identifica experiencias evaluativas que se apartan del examen tradicional y priorizan proyectos contextualizados, participación estudiantil y múltiples formas de evidenciar el aprendizaje.</p>	<p>Innovación evaluativa</p>	<p>Proyectos con impacto social</p> <p>Participación en criterios de evaluación</p> <p>Diversidad de evidencias de aprendizaje</p> <p>Autoevaluación y coevaluación</p> <p>Retroalimentación permanente</p>	<p>El discurso evidencia la existencia de prácticas evaluativas que encarnan cambios significativos respecto al modelo tradicional, al vincular aprendizaje, contexto y participación estudiantil. Comprende que estas experiencias funcionan como núcleos emergentes de transformación institucional, en los que la evaluación adquiere mayor sentido pedagógico y social. No obstante, su carácter experiencial sugiere que aún no constituyen una práctica generalizada, sino expresiones parciales de un proceso de cambio en construcción.</p>

<i>retroalimentación constante.</i> "					
---------------------------------------	--	--	--	--	--

Nota: Tabla elaborada por el autor

A continuación, se complementa el análisis anterior, mediante la representación gráfica de las estructuras categoriales emergentes para el actor social directivo. La representación gráfica del conocimiento generado es un paso recomendado para visualizar de forma holística las relaciones entre categorías y subcategorías.

Figura 1.

**Representación holográfica del actor socioeducativo directivo**



Nota: Elaborado por el autor

Se observa en esta estructura que las categorías emanadas del discurso del directivo revelan una visión estratégica y amplia del proceso de evaluación. La coherencia institucional se muestra como el eje articulador del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), la planeación curricular y la gestión democrática. Para el directivo la evaluación debe ser abordada desde los lineamientos de la filosofía crítico social y reconoce una ruptura entre los documentos institucionales y las prácticas evaluativas en el aula.

Las categorías emergentes dejan ver la importancia de la gestión evaluativa participativa que se sustenta en una actualización de lineamientos, la multiplicidad de estrategias y la articulación con la comunidad educativa. En este orden de ideas, el gráfico muestra una tensión: de un lado la propuesta institucional por un cambio hacia la transformación pedagógica con base en la supervisión, el acompañamiento y el seguimiento; y del otro la continuidad de prácticas evaluativas tradicionales que plantean un obstáculo para una evaluación formativa y crítica.

Además, en el holograma se evidencia que la formación docente constituye una debilidad capital, en la que predomina el enfoque normativo con ausencia de espacios para la reflexión. Este actor socioeducativo reconoce que sin una formación crítica no se podrán generar cambios profundos. También concibe el papel del liderazgo transformador como fundamental en los procesos institucionales de orientación, sensibilización, generación de coherencia y acompañamiento.

La estructura también muestra que conceptos como justicia educativa, evaluación socialmente justa e innovación educativa se constituyen en retos institucionales. A pesar de la práctica de algunas experiencias transformadoras como proyectos, ferias y criterios participativos, no se ha alcanzado la generalización de estas prácticas a nivel institucional. En suma, la imagen muestra una institución que va de camino hacia la coherencia entre prácticas evaluativas, normas y discurso.

**Tabla 3.**

**Matriz actor socioeducativo docente**

<b>CORPUS/TEXTO</b>	<b>CONCEPTO O CÓDIGO</b>	<b>SIGNIFICADO</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>	<b>INTERPRETACIÓN</b>
<p><i>“La evaluación en la práctica docente es un proceso que permite indicar el estado del aprendizaje, cuánto han aprendido los estudiantes en términos académicos y humanos, y a partir de ello hacer ajustes para que el aprendizaje sea cada vez mejor.”</i></p>	<p>Evaluación como proceso</p> <p>Aprendizaje académico y humano</p> <p>Ajustes pedagógicos</p>	<p>El actor concibe la evaluación como un proceso continuo que informa sobre el aprendizaje integral del estudiante y orienta ajustes en la enseñanza para mejorar los resultados formativos.</p>	<p>Sentido formativo de la evaluación</p>	<p>Evaluación como proceso</p> <p>Aprendizaje académico y humano</p> <p>Ajustes pedagógicos</p>	<p>El discurso del actor socioeducativo evidencia una comprensión de la evaluación que trasciende la calificación y se orienta hacia el acompañamiento del aprendizaje. Infiere que la evaluación es entendida como un medio para reconocer avances y dificultades, permitiendo al docente reajustar su práctica pedagógica. Esta concepción sugiere una valoración de la evaluación como proceso dinámico, centrado en la mejora progresiva del aprendizaje académico y humano del estudiante.</p>
<p><i>“En mis primeros momentos como maestro mi evaluación respondía más a intereses academicistas; hoy no solo responde a</i></p>	<p>Cambio en la forma de evaluar</p> <p>Superación del enfoque academicista</p>	<p>El actor reconoce una transformación progresiva de su práctica evaluativa, pasando de una orientación centrada en contenidos académicos a una evaluación que</p>	<p>Transformación de la práctica evaluativa</p>	<p>Cambio en la forma de evaluar</p> <p>Superación del enfoque academicista</p> <p>Énfasis en procesos y habilidades</p>	<p>El relato del docente muestra una evolución consciente de su práctica evaluativa a lo largo de su trayectoria profesional. Se asimila que este cambio refleja una ampliación del sentido de la evaluación, al incorporar dimensiones</p>

<p>conocimientos académicos, sino también al desarrollo de procesos, habilidades y aspectos humanos de los estudiantes.”</p>	<p>Énfasis en procesos y habilidades</p>	<p>considera procesos, habilidades y dimensiones humanas.</p>			<p>formativas y humanas. Esta transformación sugiere un proceso reflexivo del docente sobre su rol evaluador y sobre la necesidad de atender al desarrollo integral del estudiante, más allá del rendimiento académico.</p>
<p>“El enfoque pedagógico crítico social implica que el estudiante tenga un objeto de estudio que no sea mecánico ni solo objetivo, sino que le permita reflexionar, criticar, proponer y que el aprendizaje impacte su humanidad y la sociedad.”</p>	<p>Aprendizaje no mecánico</p> <p>Reflexión y crítica</p> <p>Propuesta transformadora</p>	<p>El actor define el enfoque crítico-social como una orientación educativa que promueve la reflexión, la crítica y la capacidad propositiva del estudiante, vinculando el aprendizaje con efectos en su formación humana y en la sociedad.</p>	<p>Sentido transformador del enfoque crítico-social</p>	<p>Aprendizaje no mecánico</p> <p>Reflexión y crítica</p> <p>Propuesta transformadora</p>	<p>El discurso del actor socioeducativo muestra una comprensión del enfoque crítico-social centrada en el carácter reflexivo y no instrumental del aprendizaje. Deduce que el aprendizaje es concebido como una experiencia que trasciende la adquisición de contenidos, al involucrar la formación del pensamiento crítico y la posibilidad de incidir en la realidad social. Esta interpretación evidencia que el enfoque es entendido como una guía para formar estudiantes con capacidad de análisis y acción, sin reducir la educación a procesos técnicos o mecánicos.</p>
<p>“Mi práctica educativa en gran</p>	<p>Intencionalidad crítica del docente</p>	<p>El actor afirma que su práctica evaluativa</p>	<p>Coherencia entre y evaluación</p>	<p>Intencionalidad crítica del docente</p>	<p>El discurso del docente evidencia una intención</p>

<p><i>medida está alineada con el enfoque crítico social porque intento organizar mi práctica pedagógica para que no solo yo sea crítico, sino que los estudiantes desarrollen una crítica propositiva y transformadora de la sociedad, de la escuela y de sus condiciones de vida.”</i></p>	<p>Formación del pensamiento crítico</p> <p>Crítica propositiva del estudiante</p>	<p>busca alinearse con el enfoque crítico-social mediante la promoción del pensamiento crítico y la capacidad propositiva de los estudiantes frente a su realidad social y educativa.</p>	<p>enfoque crítico-social</p>	<p>Formación del pensamiento crítico</p> <p>Crítica propositiva del estudiante</p>	<p>consciente de articular su práctica evaluativa con los principios del enfoque crítico-social. Se entiende que la coherencia se construye principalmente desde la intencionalidad pedagógica del docente, orientada a formar estudiantes críticos y propositivos. No obstante, esta coherencia se presenta como un propósito en construcción, mediado por las condiciones del contexto escolar y por la traducción de los principios críticos en prácticas evaluativas concretas.</p>
<p><i>“En filosofía utilizo textos escritos y textos de la vida cotidiana; además, mapas conceptuales, videos, lluvias de ideas, cuadros sinópticos, dramatizaciones, exposiciones, mesas redondas y fichas de lectura crítica, para que los estudiantes</i></p>	<p>Uso de textos contextualizados</p> <p>Diversidad de instrumentos</p> <p>Participación activa del estudiante</p>	<p>El actor describe el uso de múltiples instrumentos de evaluación vinculados a textos académicos y situaciones de la vida cotidiana, con el propósito de promover el análisis, la síntesis y la participación activa de los estudiantes frente a</p>	<p>Diversificación contextualizada de instrumentos evaluativos</p>	<p>Uso de textos contextualizados</p> <p>Diversidad de instrumentos</p> <p>Participación activa del estudiante</p>	<p>El discurso del docente evidencia una práctica evaluativa que se apoya en la diversidad de instrumentos y en la contextualización del aprendizaje. Se interpreta que estos instrumentos buscan ampliar las formas de evidenciar el aprendizaje y favorecer la participación activa del estudiante. La evaluación aparece así como un proceso que integra</p>

<p><i>analicen la realidad y propongan soluciones a problemas de la ciudad y del país.”</i></p>		<p>problemáticas sociales.</p>			<p>contenidos, contexto y expresión crítica, sin reducirse a formatos únicos o estandarizados.</p>
<p><i>“Trabajo en Cartagena, con estudiantes en su mayoría de la zona suroriental, un contexto con dificultades económicas, sociales y culturales que afectan el rendimiento académico y la formación humana. Aunque se intenta comprender la diversidad étnica, cultural y religiosa, en la práctica se realiza una educación para todos, con limitaciones para atender plenamente las diferencias.”</i></p>	<p>Incidencia del contexto socioeconómico</p> <p>Dificultades asociadas a la pobreza</p> <p>Reconocimiento parcial de la diversidad</p>	<p>El actor reconoce que el contexto socioeconómico y cultural incide de manera significativa en los procesos de aprendizaje y evaluación.</p> <p>Asimismo, señala que, aunque existe intención de considerar la diversidad del estudiantado, las condiciones institucionales limitan su atención plena en la práctica evaluativa.</p>	<p>Influencia del contexto y la diversidad en la evaluación</p>	<p>Incidencia del contexto socioeconómico</p> <p>Dificultades asociadas a la pobreza</p> <p>Reconocimiento parcial de la diversidad</p>	<p>El discurso del docente evidencia una conciencia clara de que la evaluación no ocurre en condiciones neutras, sino que está atravesada por factores sociales, económicos y culturales. Se deduce que el actor reconoce tanto la importancia del contexto y la diversidad como las tensiones existentes entre el ideal de una evaluación contextualizada y las limitaciones reales para implementarla. Esta interpretación permite comprender la evaluación como una práctica situada, condicionada por desigualdades estructurales que influyen en la equidad de los procesos educativos.</p>

<p><i>“Para que la práctica evaluativa sea coherente con el enfoque crítico social se requiere una escuela bien dotada, con recursos bibliográficos y audiovisuales; además, el docente debe comprender y estudiar el enfoque institucional, asumirlo con compromiso, pero sin caer en posturas dogmáticas, y aplicarlo de manera coherente en su práctica pedagógica.”</i></p>	<p>Disponibilidad de recursos institucionales</p> <p>Comprensión del enfoque institucional</p> <p>Compromiso docente no dogmático</p>	<p>El actor identifica la necesidad de contar con condiciones materiales adecuadas y con docentes formados que comprendan y asuman el enfoque crítico-social de manera reflexiva, evitando su aplicación rígida o dogmática.</p>	<p>Condiciones institucionales para la coherencia evaluativa</p>	<p>Disponibilidad de recursos institucionales</p> <p>Comprensión del enfoque institucional</p> <p>Compromiso docente no dogmático</p>	<p>El discurso evidencia que los cambios necesarios para una evaluación coherente con el enfoque crítico social no se reducen a ajustes metodológicos, sino que implican condiciones estructurales y formativas. Hermenéuticamente, puede entenderse que el actor reconoce la importancia de una coherencia institucional construida colectivamente, sustentada en recursos adecuados y en un compromiso docente crítico y reflexivo. Asimismo, se vislumbra una tensión entre la adopción del enfoque institucional y la necesidad de mantener apertura pedagógica, lo que sitúa la coherencia evaluativa como un proceso dinámico y no dogmático.</p>
<p><i>“En algunos momentos hemos recibido formación sobre el enfoque sociocrítico en jornadas</i></p>	<p>Formación institucional puntual</p> <p>Referentes teóricos críticos</p>	<p>El actor reconoce que ha recibido formación institucional esporádica sobre el enfoque crítico-social y señala que su</p>	<p>Impacto de la formación en enfoque crítico social</p>	<p>Formación institucional puntual</p> <p>Referentes teóricos críticos</p>	<p>El discurso del docente evidencia que la formación institucional, aunque no sistemática, ha generado efectos visibles en la práctica pedagógica y</p>

<p><i>pedagógicas, donde se abordaron autores como Paulo Freire. El impacto se refleja en estudiantes más activos, críticos y propositivos, capaces de argumentar y presentar propuestas frente a problemáticas sociales, como la aporofobia.”</i></p>	<p>Participación estudiantil activa</p> <p>Aplicación en proyectos sociales</p>	<p>impacto se evidencia principalmente en el desarrollo del pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes en proyectos con sentido social.</p>		<p>Participación estudiantil activa</p> <p>Aplicación en proyectos sociales</p>	<p>evaluativa, especialmente en la participación estudiantil y en la capacidad de los estudiantes para argumentar y proponer soluciones a problemas sociales. Se infiere que la formación funciona como un mediador inicial para la apropiación del enfoque crítico-social; sin embargo, su carácter puntual sugiere que su impacto depende en gran medida de la iniciativa y compromiso individual del docente para sostener y profundizar estas prácticas en el tiempo.</p>
<p><i>“Dependiendo de la formulación de las premisas y de los instrumentos que se utilicen, el estudiante puede desarrollar pensamiento crítico y orientar sus acciones hacia una postura sociocrítica; esto depende en gran medida de la manera en que el</i></p>	<p>Diseño de instrumentos evaluativos</p> <p>Intencionalidad pedagógica del docente</p> <p>Desarrollo del pensamiento crítico</p>	<p>El actor sostiene que la evaluación contribuye al desarrollo crítico y social del estudiante cuando los instrumentos y las orientaciones pedagógicas están diseñados con una intencionalidad crítica.</p>	<p>Rol del docente en la evaluación crítica</p>	<p>Diseño de instrumentos evaluativos</p> <p>Intencionalidad pedagógica del docente</p> <p>Desarrollo del pensamiento crítico</p>	<p>El discurso del docente evidencia una concepción de la evaluación como práctica intencional, cuyo impacto formativo depende del diseño de los instrumentos y de la orientación pedagógica que el profesor imprime a su práctica. Desde una lectura hermenéutica, se interpreta que el docente se reconoce como mediador central del desarrollo crítico del</p>

<p><i>docente orienta su práctica pedagógica.”</i></p>					<p>estudiante, asumiendo que la evaluación no es neutral, sino una herramienta que puede potenciar o limitar la formación del pensamiento crítico y la conciencia social.</p>
<p><i>“La evaluación debe ser justa y equitativa; al docente le corresponde hacer todo lo posible para que los estudiantes aprendan y puedan transformar su realidad. La evaluación debe ser clara, proporcional, dialogada y acordada con los estudiantes; no puede ser impuesta de manera autoritaria, porque lo impuesto termina fracasando.”</i></p>	<p>Responsabilidad docente en el aprendizaje</p> <p>Evaluación dialogada</p> <p>Acuerdos con los estudiantes</p>	<p>El actor concibe la justicia evaluativa como la responsabilidad del docente de facilitar el aprendizaje y como un proceso evaluativo claro, proporcional y construido mediante el diálogo y acuerdos con los estudiantes.</p>	<p>Prácticas evaluativas justas y equitativas</p>	<p>Responsabilidad docente en el aprendizaje</p> <p>Evaluación dialogada</p> <p>Acuerdos con los estudiantes</p>	<p>El discurso del docente evidencia una comprensión de la evaluación asociada a principios de equidad, diálogo y corresponsabilidad. Desde una lectura hermenéutica, se interpreta que la justicia evaluativa se construye en la interacción pedagógica, cuando el docente asume su responsabilidad formativa y reconoce a los estudiantes como participantes activos del proceso evaluativo. Esta concepción sitúa la evaluación como una práctica relacional y democrática, cuya legitimidad se sostiene en la transparencia y el acuerdo, más que en la imposición.</p>

Nota: Tabla elaborada por el autor.

Figura 2.

*Representación holográfica del actor socioeducativo docente*



Nota: Elaborado por el autor

Esta estructura del actor socioeducativo docente plantea una visión más orientada hacia la práctica en el aula, donde convergen experiencias, limitaciones institucionales y la comprensión de este sobre el enfoque crítico social. En el del holograma se observa la función formativa e integral de la evaluación, vista como proceso que debe generar humanización en el aprendizaje, la retroalimentación continua y el acompañamiento de los estudiantes en su proceso de formación.

Las categorías que se observan develan que el docente atraviesa por un proceso de transformación evaluativa. Es consciente del cambio que han presentado sus prácticas evaluativas hacia metodologías más participativas, integradoras y contextualizadas, admite también, que hay hábitos tradicionales que aún persisten, esto como consecuencia de la dinámica laboral, la limitación del tiempo y en muchos casos la presión institucional.

Se aprecia también una estructuración del pensamiento del docente en torno a la integración del enfoque crítico social como derrotero que direcciona la coherencia entre los procesos de enseñanza y evaluación desde la realidad del estudiante. No obstante, esta integración debe gozar de disponibilidad de recursos que son limitados teniendo en cuenta el entorno socioeconómico de los estudiantes y las condiciones de la institución, estos aspectos en gran medida ralentizan la aplicación de nuevas prácticas evaluativas.

Las subcategorías que se relacionan con la diversidad, la justicia, el pensamiento crítico y la evaluación democrática dejan ver que el docente toma en consideración la atención de las diferencias individuales, la participación estudiantil y el fomento del pensamiento crítico. Sin embargo, su discurso deja ver la necesidad de mayor capacitación en teoría críticas, así como espacios institucionales estables que permitan la reflexión sobre práctica evaluativa.

En suma, el holograma de este actor socioeducativo muestra un proceso en construcción donde se evidencia la intención de avanzar hacia prácticas evaluativas más justas y transformadoras, pero con tensiones derivadas de las condiciones reales de trabajo, de formación recibida y de la estructura institucional en la que se desempeña.

**Tabla 4.**

**Matriz actor socioeducativo estudiante**

CORPUS / TEXTO	CONCEPTO O CÓDIGO	SIGNIFICADO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
<p><i>“La forma en que nos evalúan en el colegio me parece organizada porque dividen el año en períodos y en cada uno nos ponen actividades que suman para la nota final. Eso hace que uno tenga que esforzarse constantemente, no solo al final. Sin embargo, aunque la metodología busca ser equilibrada, a veces uno siente que la forma de evaluar se queda un poco corta, porque todo depende de cómo interprete el profesor la actividad. Pero en general me parece buena, porque nos obliga a mantenernos pendientes de las tareas de cada</i></p>	<p>Evaluación por períodos Acumulación de actividades evaluativas Dependencia del criterio docente</p>	<p>El estudiante describe una evaluación organizada por períodos, basada en la acumulación de actividades que exigen esfuerzo continuo. Reconoce la estructura como positiva, pero señala que la forma de evaluar depende en gran medida de la interpretación del docente.</p>	<p>Organización evaluativa institucional</p>	<p>Evaluación por períodos Acumulación de actividades evaluativas Dependencia del criterio docente</p>	<p>El discurso del estudiante evidencia una valoración positiva de la organización temporal de la evaluación, asociada al seguimiento permanente del aprendizaje. No obstante, también emerge una tensión interpretativa relacionada con la dependencia del criterio docente, lo que sugiere que, aunque existe una estructura institucional clara, la experiencia evaluativa se vive de manera diferenciada según la mediación pedagógica de cada profesor.</p>

<p>periodo y no confiamos.”</p>					
<p>“La actividad que más realizamos, aparte de los trabajos y los quices, es la autoevaluación. Siento que eso es importante porque nos permite pensar en serio cómo nos fue durante el periodo. A veces uno mismo reconoce que pudo haber rendido más, o que en ciertas áreas sí mejoró. Me parece chévere que nos den ese espacio porque así uno no solo recibe la nota del profe, sino que también reflexiona sobre su propio desempeño. Aunque sería mejor si la autoevaluación tuviera más peso y si se hiciera con más profundidad.”</p>	<p>Autoevaluación frecuente</p> <p>Reflexión sobre el desempeño</p> <p>Valoración del propio aprendizaje</p>	<p>El estudiante identifica la autoevaluación como una práctica evaluativa recurrente que le permite reflexionar sobre su desempeño, reconocer avances y dificultades, y complementar la calificación otorgada por el docente.</p>	<p>Prácticas evaluativas con sentido formativo</p>	<p>Autoevaluación frecuente</p> <p>Reflexión sobre el desempeño</p> <p>Valoración del propio aprendizaje</p>	<p>El relato del estudiante evidencia que la autoevaluación es percibida como un espacio de reflexión personal que amplía el sentido de la evaluación más allá de la nota. No obstante, también emerge la percepción de que esta práctica podría fortalecerse si tuviera mayor profundidad y relevancia dentro del proceso evaluativo, lo que sugiere una experiencia formativa aún en consolidación.</p>
<p>“Yo diría que sí, porque la mayoría de las veces las evaluaciones están basadas en los temas que ya hemos</p>	<p>Correspondencia entre lo enseñado y lo evaluado</p> <p>Percepción de justicia evaluativa</p>	<p>El estudiante percibe las evaluaciones como justas cuando existe coherencia entre los contenidos trabajados en clase y</p>	<p>Justicia evaluativa percibida por el estudiante</p>	<p>Correspondencia entre lo enseñado y lo evaluado</p> <p>Percepción de justicia evaluativa</p>	<p>El discurso del estudiante muestra que la justicia en la evaluación se asocia principalmente con la coherencia entre</p>

<p><i>trabajado en clase. Por ejemplo, si vimos un tema en matemáticas o en sociales, eso mismo es lo que nos preguntan en el examen o en los trabajos. También siento que los profesores tratan de evaluar lo que uno ha desarrollado durante el periodo. Aunque, siendo sincero, a veces depende del profesor; hay unos que explican mejor y evalúan más claro, mientras que otros ponen actividades que no siempre reflejan lo que vimos, pero en general sí se intenta que sea justo.”</i></p>	<p>Variabilidad según el docente</p>	<p>lo que se evalúa. No obstante, reconoce que esta percepción varía según el docente y la claridad con que se plantean las actividades evaluativas.</p>		<p>Variabilidad según el docente</p>	<p>enseñanza y evaluación. Al mismo tiempo, emerge una experiencia diferenciada, donde la percepción de justicia depende de la mediación pedagógica de cada docente, lo que sugiere una vivencia evaluativa no homogénea dentro de la institución.</p>
<p><i>“Sí, en la mayoría de las materias hemos podido opinar, aunque unas más que otras. Por ejemplo, hay profesores que nos preguntan qué tipo de actividad preferimos para la nota: si un proyecto, un taller,</i></p>	<p>Participación ocasional en decisiones evaluativas  Consulta del docente al estudiante</p>	<p>El estudiante manifiesta que, en algunas asignaturas, se le permite opinar sobre las actividades evaluativas, lo que genera sensación de reconocimiento y participación. Sin embargo, señala que</p>	<p>Participación estudiantil incipiente en la evaluación</p>	<p>Participación ocasional en decisiones evaluativas  Consulta del docente al estudiante  Limitación de la participación</p>	<p>El relato evidencia que la participación del estudiante en la evaluación se presenta de forma parcial y no sistemática. Desde una comprensión interpretativa, esta experiencia sugiere un proceso en construcción,</p>

<p><i>una exposición o un examen. Eso me parece bien porque uno se siente tenido en cuenta. Pero en otras áreas no pasa tanto; ahí sí toca lo que el profesor diga y ya. Igual siento que tener esa oportunidad, aunque sea a veces, nos da voz y uno se siente un poquito más involucrado en el proceso.”</i></p>	<p>Limitación de la participación</p>	<p>esta posibilidad no es constante y depende del docente.</p>			<p>donde coexisten prácticas tradicionales con intentos de apertura hacia formas más participativas de evaluación.</p>
<p><i>“Para mí las evaluaciones no son solo para ponernos una nota, sino para que nosotros mismos miremos qué tanto aprendimos. Cada vez que uno se evalúa, sea con una prueba o una actividad, se da cuenta de qué cosas ya comprende y qué cosas todavía le cuestan. Eso nos obliga a repasar y a reconocer nuestros puntos débiles. Entonces más que</i></p>	<p>Evaluación como auto-revisión</p> <p>Reconocimiento de avances y dificultades</p> <p>Autorregulación del aprendizaje</p>	<p>El estudiante percibe la evaluación como un proceso que le permite identificar sus logros y dificultades, revisar lo aprendido y reconocer aspectos que requieren refuerzo, más allá de la obtención de una calificación.</p>	<p>Evaluación con sentido formativo</p>	<p>Evaluación como auto-revisión</p> <p>Reconocimiento de avances y dificultades</p> <p>Autorregulación del aprendizaje</p>	<p>El discurso del estudiante muestra que la evaluación es vivida como una oportunidad de autorreflexión sobre el propio aprendizaje. Desde una lectura interpretativa, se comprende que esta experiencia favorece la autorregulación y la toma de conciencia sobre el proceso formativo, aunque su alcance depende de cómo se orienten las actividades evaluativas.</p>

<p><i>una calificación, creo que nos ayudan a hacer una especie de 'auto-chequeo' sobre lo que sabemos y lo que nos falta por mejorar."</i></p>					
<p><i>"A mí me motiva más la evaluación colaborativa, porque uno trabaja en equipo y eso hace que la clase sea más dinámica. Cuando uno trabaja con otros compañeros, se siente más acompañado y se aprende más, porque todos aportan ideas. También ayuda a que uno pierda la pena de participar, porque uno siente que no está solo. Además, uno desarrolla habilidades diferentes, como hablar en público, organizarse y respetar las opiniones del grupo. Me parece que ese tipo de evaluación sí nos hace sentir más activos en la clase."</i></p>	<p>Preferencia por evaluación colaborativa</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Participación activa</p>	<p>El estudiante expresa que la evaluación colaborativa le resulta más motivadora, ya que promueve el trabajo en equipo, la participación activa y el desarrollo de diversas habilidades sociales y comunicativas.</p>	<p>Evaluación colaborativa y participativa</p>	<p>Preferencia por evaluación colaborativa</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Participación activa</p>	<p>El relato del estudiante pone en evidencia que las formas de evaluación que favorecen la interacción con otros generan mayor motivación y compromiso. Desde una comprensión interpretativa, se sugiere que la participación colectiva fortalece la implicación del estudiante en el proceso evaluativo, sin que ello implique aún una transformación sistemática de la práctica institucional.</p>

<p><i>“Yo diría que se mantiene igual que siempre. Los profesores son serios en el momento de evaluar, pero no cambian su trato hacia nosotros. Ellos simplemente se enfocan en mirar lo que uno demuestra en la actividad o el examen. Igual uno siente la presión porque sabe que lo están evaluando, pero no porque el profesor cambie, sino porque uno mismo quiere hacer las cosas bien. En general, la relación sigue siendo respetuosa.”</i></p>	<p>Relación docente y estudiantes estable</p> <p>Seriedad en la evaluación</p> <p>Presión asociada al momento evaluativo</p>	<p>El estudiante señala que la relación con los docentes se mantiene estable durante la evaluación, caracterizada por un trato respetuoso y una actitud seria centrada en el desempeño del estudiante.</p>	<p>Relación pedagógica en el momento evaluativo</p>	<p>Relación docente–estudiante estable</p> <p>Seriedad en la evaluación</p> <p>Presión asociada al momento evaluativo</p>	<p>El discurso del estudiante sugiere que la evaluación no altera de manera significativa la relación docente–estudiante. Desde una lectura interpretativa, esta estabilidad relacional puede comprenderse como una experiencia evaluativa neutral, donde el énfasis se coloca en el cumplimiento de la actividad más que en el acompañamiento pedagógico explícito durante el momento de evaluación.</p>
<p><i>“Sí, en algunas materias recibimos retroalimentación. Cuando eso pasa, realmente ayuda bastante, porque ahí es cuando uno se da cuenta exactamente en qué falló. A veces uno piensa que hizo algo bien y resulta que no era así, pero</i></p>	<p>Retroalimentación ocasional</p> <p>Comprensión de errores</p> <p>Mejora del desempeño</p>	<p>El estudiante indica que la retroalimentación, cuando se ofrece, le permite comprender sus errores y mejorar en evaluaciones posteriores. Sin embargo, señala que esta práctica no es constante en todas las asignaturas.</p>	<p>Retroalimentación con sentido formativo</p>	<p>Retroalimentación ocasional</p> <p>Comprensión de errores</p> <p>Mejora del desempeño</p>	<p>El relato del estudiante evidencia que la retroalimentación constituye un elemento clave para el aprendizaje, aunque su aplicación es desigual. Desde una comprensión interpretativa, se observa que la experiencia evaluativa oscila entre prácticas que favorecen</p>

<p><i>cuando el profesor explica los errores, uno entiende mejor. Esa retroalimentación permite que en la próxima actividad uno no cometa los mismos errores. Sería bueno que todos los profesores dieran retroalimentación, porque en varias materias simplemente entregan la nota y ya."</i></p>					<p>la mejora del aprendizaje y otras centradas exclusivamente en la asignación de la calificación.</p>
<p><i>"Yo cambiaría la forma en que entregamos las actividades, especialmente las que hacemos fuera del colegio. Me gustaría que, en vez de solo entregar el trabajo y ya, tengamos que sustentarlo y debatirlo con los compañeros. Eso haría que la clase fuera más participativa y uno podría defender sus ideas. Además, así se ve si realmente la persona hizo el trabajo o solo lo copió, y también se aprende</i></p>	<p>Sustentación de trabajos  Debate académico  Participación activa en la evaluación</p>	<p>El estudiante expresa el deseo de que las actividades evaluativas incluyan espacios de sustentación y debate, lo que permitiría mayor participación, argumentación y contraste de ideas entre compañeros.</p>	<p>Evaluación dialógica y participativa</p>	<p>Sustentación de trabajos  Debate académico  Participación activa en la evaluación</p>	<p>El discurso del estudiante evidencia una expectativa de evaluación más interactiva, centrada en el diálogo y la argumentación. Desde una comprensión interpretativa, se observa la valoración de prácticas evaluativas que trascienden la entrega de productos escritos y promueven la participación activa en la construcción del aprendizaje.</p>

<p>de lo que digan los demás. Me parece que eso haría la evaluación más completa e interesante.”</p>					
<p>“Me gustaría que se hiciera una evaluación abierta, donde todos podamos sentarnos en mesas de trabajo, conversar y dar nuestras opiniones sobre los temas vistos. Siento que así la clase sería más democrática y todos participaríamos. Además, uno aprende escuchando otros puntos de vista, no solamente respondiendo un examen. Sería una evaluación donde todos aporten y la nota salga de la reflexión y el diálogo, no solo de un papel.”</p>	<p>Evaluación abierta Diálogo colectivo Construcción compartida del aprendizaje</p>	<p>El estudiante expresa el deseo de una evaluación que privilegie el diálogo, el trabajo colectivo y la participación de todos, permitiendo la construcción compartida de los aprendizajes.</p>	<p>Evaluación participativa y dialógica</p>	<p>Evaluación abierta Diálogo colectivo Construcción compartida del aprendizaje</p>	<p>El discurso del estudiante refleja una expectativa de evaluación centrada en la interacción y la reflexión conjunta. Desde una lectura interpretativa, se comprende que estas prácticas son valoradas porque favorecen la participación activa y el intercambio de ideas, configurando una experiencia evaluativa percibida como más inclusiva y significativa.</p>

Nota: Tabla elaborada por el autor.

Figura 3.

**Representación holográfica del actor socioeducativo estudiante**



Nota: Elaborado por el autor

La estructura de este actor socioeducativo evidencia una experiencia evaluativa caracterizada por una tensión entre formas tradicionales y prácticas emergentes que se enfocan en una mayor participación y sentido formativo. Se observa que la evaluación se vivencia desde la organización institucional, así como desde la subjetividad, en este sentido el estudiante califica su vivencia de acuerdo con lo claro de los criterios del docente, la frecuencia de las actividades y el nivel en que la evaluación sea percibida como justa.

Las categorías emergentes sugieren el paso de un proceso evaluativo centrado en calificaciones, exámenes, acumulación periódica, hacia una evaluación orientada a la reflexión, la autoevaluación y el trabajo colaborativo. La inclinación del estudiante por las evaluaciones activas, colaborativas y participativas pone de manifiesto la necesidad de procesos participativos, dinámicos y en concordancia con la realidad social, emocional y académica.

Se observa además, que la retroalimentación formativa es apreciada por el actor socioeducativo, aunque esta se practique de manera esporádica. Cuando se aplica, le permite identificar errores, comprender dónde se tuvieron las dificultades para subsanar, cuando no se lleva a cabo el proceso de retroalimentación, la evaluación se reduce a una calificación sin sentido pedagógico. También se muestra que el estudiante desea una evaluación dialógica y más democrática representada en sustentaciones, debates y mesas de trabajo, para expresar de manera libre sus ideas y poder escuchar las ideas de sus compañeros. Lo anterior muestra la necesidad de reconocimiento como sujeto activo que trasciende al concepto de calificaciones.

Se evidencia una sensibilidad al tema de la equidad al reconocer desigualdades generadas por los docentes al mostrar favoritismos entre estudiantes, y por otro lado en las diferencias de recursos entre compañeros. Esto ubica la experiencia evaluativa en un contexto social concreto en el cual la evaluación puede tomarse como mecanismo de justicia y/o exclusión. En síntesis, la estructura de este actor socioeducativo plantea un proceso de evaluación desde el anhelo por mayor justicia, participación y diálogo, y deja

ver la necesidad de una transformación de las prácticas evaluativas tradicionales hacia enfoques críticos, contextualizados y humanizadores.

### **Proceso de saturación categorial**

La saturación, en investigación cualitativa, se utiliza para determinar el momento en que una categoría se considera completa, es decir, cuando las voces analizadas (directivo, docente y estudiante) dejan de aportar significados nuevos o divergentes. Desde esta perspectiva de investigación, la saturación no se concibe desde la acumulación de datos, sino desde la densificación del significado, en donde la recurrencia de sentidos permita la consolidación de una estructura categorial (Strauss y Corbin, 2002). En este estudio, la saturación permite validar la consistencia de las categorías emergentes y confirmar que representan adecuadamente el fenómeno de las prácticas evaluativas desde el enfoque crítico-social.

El propósito de este proceso se centra en verificar que las categorías construidas no sean superficiales ni forzadas, sino que emerjan realmente del análisis de las entrevistas, confirmar que las voces de los tres actores ya no aportan significados adicionales a cada categoría y consolidar las categorías nucleares, así como identificar aquellas que aún requieren desarrollo o verificación adicional. Así como lo plantea Miguélez (2005), la saturación exige una revisión permanente y comparativa de la información, en la cual el investigador reflexiona constantemente en la información y las interpretaciones, lo que asegura la coherencia interna del proceso analítico.

Durante esta fase, se observó que varios conceptos comenzaron a repetirse con una carga semántica similar, lo cual evidenció una cierta estabilidad interpretativa. No obstante, se mantuvo una actitud crítica y reflexiva frente a posibles nuevos sentidos que, de emerger, justificarían el retorno parcial a los datos o la incorporación de nuevas unidades discursivas. La saturación no fue entendida como un cierre mecánico, sino como una señal epistemológica que orienta la suficiencia interpretativa alcanzada en el proceso categorial.

La siguiente tabla contiene la saturación categorial con base en la información de las matrices categoriales de cada actor socioeducativo (Directivo, Docente y Estudiante). En ella se sistematizan las categorías generales, categorías intermedias y categorías emergentes o finales identificadas para cada actor, mostrando la estructura jerárquica de la información categorizada. Esta organización permite la integración de categorías más específicas lo que facilita una visión comprensiva de la información.

**Tabla 5.**

**Matriz de saturación categorial**

<b>Categoría nuclear</b>	<b>Evidencia Directivo</b>	<b>Evidencia Docente</b>	<b>Evidencia Estudiante</b>	<b>Saturación</b>
<b>Coherencia institucional del enfoque crítico-social</b>	PEI como estructura filosófica; currículo participativo; participación institucional	Coherencia evaluación–enfoque: intencionalidad crítica; formación de crítica propositiva	La coherencia se vive “según el profesor”; justicia ligada a lo enseñado vs. evaluado	<b>Alta</b> (convergente, pero con tensión por mediación docente)
<b>Gestión evaluativa participativa y democratización</b>	Actualización SIE/PEI; diversificación evaluativa; participación estudiantil incipiente; seguimiento	Evaluación dialogada; acuerdos con estudiantes; corresponsabilidad	Participación ocasional en decisiones; deseo de evaluación abierta y democrática	<b>Alta</b> (aparece en los 3 actores)
<b>Evaluación formativa y retroalimentación</b>	SIE declara principios formativos pero aplicación parcial	Evaluación como proceso; ajustes pedagógicos; aprendizaje académico y humano	Evaluación como auto-chequeo; retroalimentación ocasional mejora desempeño	<b>Alta</b> (núcleo transversal)
<b>Acompañamiento, supervisión y seguimiento institucional</b>	Acompañamiento institucional; supervisión pedagógica; mecanismos (observación, comités, auto/coevaluación docente, encuestas)	Reconoce mediación institucional como condición; formación puntual; impacto en participación estudiantil	Percibe evaluación “dependiente del criterio docente”; relación estable pero poco acompañamiento explícito	<b>Media–Alta</b> (fuerte en directivo y docente; en estudiante aparece como efecto)
<b>Formación docente para evaluación crítica/justa</b>	Formación esporádica, normativa, pocos espacios reflexivos	Formación institucional puntual; apropiación depende del compromiso docente	No la nombra directamente; se refleja en ausencia/presencia de retroalimentación y claridad	<b>Media</b> (saturada en directivo–docente; inferible en estudiante)

<b>Categoría nuclear</b>	<b>Evidencia Directivo</b>	<b>Evidencia Docente</b>	<b>Evidencia Estudiante</b>	<b>Saturación</b>
<b>Justicia educativa, equidad e inclusión</b>	Ritmos y estilos; necesidades educativas; evaluación puede incluir o excluir	Contexto socioeconómico condiciona equidad; diversidad atendida parcialmente	Justicia percibida por coherencia; variabilidad por docente; pide diálogo e inclusión	<b>Alta</b> (convergente con matices)
<b>Innovación evaluativa y diversificación de evidencias</b>	Proyectos con sentido social; diversidad de evidencias; co/auto-evaluación; retroalimentación permanente	Diversidad de instrumentos contextualizados: textos cotidianos, debates, dramatizaciones, mesas redondas	Prefiere evaluación colaborativa; pide sustentación y debate; evaluación abierta	<b>Alta</b> (tres actores, alta densidad)
<b>Reorientación crítica de la evaluación (evaluación con sentido social)</b>	Fortalecer participación colectiva; retroalimentación cualitativa; evaluación ligada a transformación social	Evaluación para crítica propositiva y transformación de realidad	Desea debate, diálogo, mesas de trabajo; evaluación que “salga de la reflexión”	<b>Alta</b> (núcleo de sentido compartido)
<b>Liderazgo pedagógico transformador</b>	Orientación, sensibilización, acompañamiento, coherencia institucional	No aparece como categoría explícita; se ve indirecto en “formación institucional puntual”	No aparece	<b>Baja–Media</b> (principalmente directivo; aún no convergente)

Nota: Tabla elaborada por el autor.

### Interpretación de la Saturación

En la presente investigación, la saturación categorial se observa a partir de tres indicadores esenciales de calidad cualitativa: recurrencia, convergencia y complementariedad de los datos, las cuales se explican a continuación:

**Recurrencia:** Las categorías finales surgen de manera reiterativa en los discursos de los actores socioeducativos, evidenciando la información relevante en forma recurrente. La aparición redundante de una misma idea, concepto o experiencia a lo largo de las entrevistas da fe de su importancia y garantiza que dicha categoría no es un hecho puntual, sino un patrón recurrente en la población estudiada (Leal,2012).

En este sentido, la recurrencia interna se puede observar en los tres actores socioeducativos. En el directivo, las categorías giran alrededor de un patrón: lo institucional declara el enfoque (PEI/SIE), se gestiona la evaluación con ajustes normativos, pero persiste tensión con prácticas tradicionales. Esto se reitera en

Coherencia institucional, Evaluación formativa institucional, Gestión evaluativa participativa y Acompañamiento.

En el docente, el patrón recurrente es: evaluación como proceso formativo integral, intencionalidad crítica, diversidad instrumental contextualizada, condicionamientos del contexto, justicia por diálogo. Este conjunto reaparece con múltiples propiedades en casi todos los bloques, densificando categorías como Sentido formativo, Coherencia con el enfoque, Diversificación contextualizada, Contexto y diversidad, Justicia evaluativa.

En el estudiante, el patrón recurrente es: evaluación organizada por periodos y acumulativa, pero vivida según el docente; valora autoevaluación y retroalimentación cuando se realizan; desea una evaluación más colaborativa, dialógica y participativa. Esto densifica Organización evaluativa, Sentido formativo, Justicia percibida, Participación incipiente, Retroalimentación, Evaluación dialógica.

Convergencia: este indicador plantea el grado de coincidencia o intersección que se presenta entre categorías surgidas del discurso de los distintos actores socioeducativos, lo cual robustece su validez. En el enfoque hermenéutico, se busca triangular la información comparando las perspectivas del directivo, el docente y el estudiante. Esta convergencia proveniente de distintos ángulos robustece la categoría saturada, al demostrarse que no es exclusiva de un solo grupo sino que forma parte del fenómeno global estudiado.

En este sentido, la saturación se consolida al observar que las mismas categorías aparecen en los discursos de los distintos actores socioeducativos:

Directivo (norma, sistema, gestión, supervisión)

Docente (práctica pedagógica, instrumentos, intencionalidad)

Estudiante (experiencia vivida, percepción de justicia, motivación)

En las matrices, convergen de manera significativa:

- Evaluación formativa, retroalimentación
- Participación, democratización

- Justicia, equidad
- Innovación, diversificación
- Reorientación crítica con sentido social

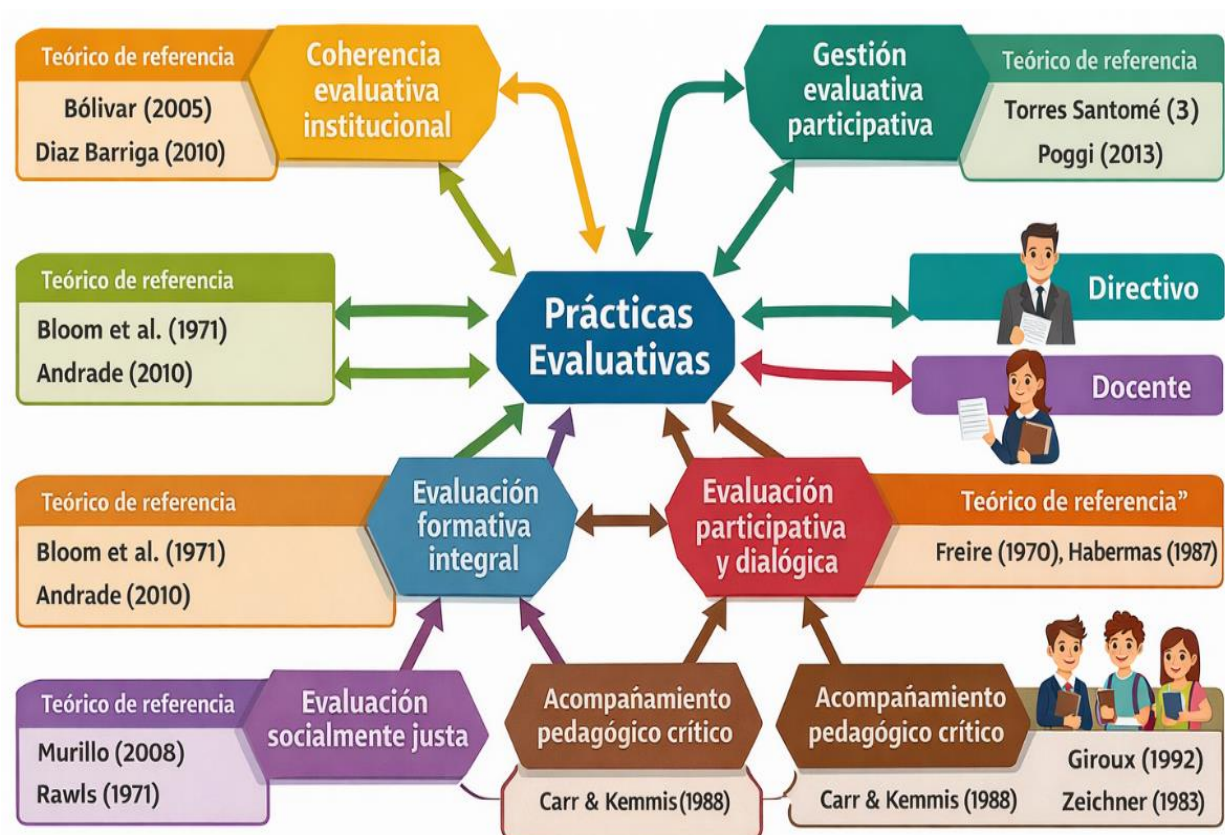
Esto muestra que el fenómeno está saturado por convergencia: cada actor lo confirma desde su horizonte.

Complementariedad: Además de converger en ciertas categorías comunes, las distintas voces aportan facetas complementarias que enriquecen la comprensión categorial. En un proceso hermenéutico, cada actor ofrece su interpretación de la realidad investigada; así, algunas categorías se nutren de datos heterogéneos que no necesariamente se repiten textualmente, pero sí se complementan entre sí para brindar un panorama más completo.

Se evidencia la saturación desde este indicador porque no emergen categorías nuevas; se pueden presentar variaciones inmersas en las mismas, por ejemplo, “participación incipiente”, “dependencia del docente”, “retroalimentación ocasional”. En este punto los discursos son más explicativos.

Figura 4.

### Contrastación de la información



Nota: Elaborada por el autor.

### Triangulación

La triangulación constituye un proceso fundamental para validar y dar profundidad hermenéutica a los hallazgos cualitativos. En este estudio, la triangulación permitió comprender cómo las prácticas evaluativas se configuran desde múltiples miradas: la gestión institucional (directivo), la práctica pedagógica (docente), la vivencia educativa (estudiante), los documentos normativos (PEI, SIE, Manual de Convivencia) y las teorías pedagógicas que sustentan el enfoque crítico social. Autores como Cabrera y Aguilar (2010) destacan que la triangulación es clave para asegurar rigurosidad, credibilidad y consistencia interna en investigaciones de corte cualitativo. En esta misma línea, Denzin (1978) señala el uso de múltiples fuentes, métodos, teorías o investigadores para contrastar y validar los hallazgos, y Flick (2004) resalta su importancia en la posibilidad de comprender el fenómeno de estudio desde distintas ópticas.

Siendo coherente con estos planteamientos, en esta investigación la triangulación se desarrolló a partir de las voces de los actores socioeducativos, fuentes y referentes teóricos, lo que permitió develar convergencia, divergencia y complementariedad entre los significados construidos. Este proceso identificó patrones comunes en los discursos, tensiones y matices que enriquecieron la interpretación del fenómeno. Desde una perspectiva hermenéutica, la triangulación se asume como un diálogo entre horizontes de sentido (Gadamer, 2003), donde las distintas voces no se superponen unas a otras, sino que se integran en una comprensión más amplia y contextualizada. Así, la triangulación permitió no solo validar los hallazgos, sino también profundizar en la complejidad de las prácticas evaluativas, reconociendo su carácter situado, dinámico y multidimensional.

Por último, la triangulación se articuló con la saturación y la contrastación, configurándose como un proceso dinámico y reflexivo que fortaleció la coherencia interna de la investigación. En este marco, la integración de las diferentes fuentes de información permitió la construcción de una interpretación más sólida, evitando reduccionismos y favoreciendo una lectura crítica del fenómeno estudiado. Tal como lo plantean Guba y Lincoln (1985), la triangulación contribuye a la credibilidad y confirmabilidad de los estudios cualitativos, al permitir que los hallazgos sean examinados desde diversas perspectivas. En consecuencia, en esta tesis la triangulación no se asumió únicamente como una técnica, sino como una estrategia epistemológica que posibilitó comprender las prácticas evaluativas desde su complejidad, en correspondencia con el enfoque crítico social y el método fenomenológico hermenéutico.

Tabla 6.

**Técnica de fiabilidad. Triangulación y contrastación de la información**

CATEGORÍA	TEÓRICO DE REFERENCIA	ACTOR SOCIOEDUCATIVO DIRECTIVO	ACTOR SOCIOEDUCATIVO DOCENTE	ACTOR SOCIOEDUCATIVO ESTUDIANTE
<p><b>Coherencia evaluativa institucional</b></p>	<p>Bolívar (2005), resalta que la evaluación institucional debe promover la equidad en la sociedad y no la homogeneidad, destacando la importancia de la correlación que debe existir entre la evaluación y los principios de la institución. En la misma línea, Díaz Barriga (2010) enfatiza la necesidad de coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, proponiendo que “el alumno pueda ser evaluado de forma objetiva y consistente” con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Estas visiones teóricas plantean la correlación que debe existir entre los referentes institucionales y la praxis evaluativa cotidiana.</p>	<p>“La forma de evaluar debe alinearse con nuestro PEI y el currículo; se habla mucho en los documentos, pero en la práctica no siempre se cumple esa coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos.”</p>	<p>“En esta institución cada profesor evalúa a su manera. Todo depende del criterio de cada docente y siento que no hay un liderazgo claro que unifique cómo evaluamos.”.</p>	<p>“Hay un cierto orden en cómo nos evalúan, pero cada profesor tiene su propio método. Uno pone unas reglas y otro, otras distintas. Para nosotros es incoherente.”</p>
<p><b>Posición del Investigador / Teorización</b></p>				
<p>La coherencia evaluativa institucional se plantea integrada en todos los niveles. Los relatos dejan ver una falta de coherencia entre el discurso y la acción. Mientras el directivo apoya una articulación entre evaluación, PEI, currículo y comunidad, en la práctica cada docente aplica el proceso de evaluación con criterios propios, mientras que el estudiante es quien afronta tales diferencias. Lo anterior es señal de que el sistema de evaluación necesita una articulación vertical y horizontal, vertical, desde las políticas institucionales hasta el aula y horizontal, entre los docentes. En otras palabras, urgente la alineación de las prácticas reales con el proyecto educativo para que lo establecido en los manuales se refleje en prácticas evaluativas comunes y coherentes dentro del aula. La ruptura actual exige robustecer el liderazgo pedagógico en los procesos de evaluación y determinar acuerdos colectivos con el fin de garantizar que la praxis de los docentes corresponda a los objetivos formativos institucionales. De esta manera la evaluación dejará de ser un discurso bien intencionado para convertirse en una práctica consistente en todos los niveles institucionales.</p>				

<p><b>Gestión evaluativa participativa</b></p>	<p>Torres Santomé (2009), plantea en su discurso una gestión participativa de los procesos de evaluación, al incorporar principios como la responsabilidad, la justicia y la solidaridad. Lo anterior sugiere un diseño de la evaluación donde participen docentes, estudiantes y comunidad, y no imponerse de forma vertical. Al respecto, Poggi (2013), afirma que la evaluación educativa debe involucrar juicios de valor ya que tiene efectos sobre los estudiantes, de ahí que su configuración exige criterios éticos y apertura a la participación de todos los actores socioeducativos. Considera que uno de los resultados de la evaluación son los juicios de valor, lo que impacta sobre aquello que evalúa, por lo que debe ser lo más justa y transparente posible. Estas posturas teóricas plantean que una gestión evaluativa participativa fomenta la legitimidad del proceso porque cuando los actores conocen, discuten y acuerdan las estrategias de evaluación, se fortalece la confianza y el sentido formativo de la evaluación.</p>	<p><i>“Hemos actualizado los lineamientos de evaluación e intentamos articular a la comunidad en ellos, pero aún nos cuesta que todos participen de verdad.”</i></p>	<p><i>“Uno integra algunas estrategias participativas, como que los estudiantes opinen en clase sobre criterios, pero en la práctica no siempre se puede. La carga de trabajo y el tiempo nos dejan a medias.”</i></p>	<p><i>“A veces nos dejan participar, como opinar sobre cómo nos evaluarán o hacer autoevaluación, pero es solo cuando el profe quiere. Con algunos profes jamás podemos decir nada.”</i></p>
--	---	--	--	--

**Posición del Investigador / Teorización**

A pesar de que en la normatividad institucional se plantea la participación de la comunidad educativa en los procesos de evaluación, en la realidad esta participación resulta más retórica que operativa. La triangulación de voces evidencia un divorcio entre lo propuesto y la realidad, en este sentido, el directivo menciona lineamientos y articulación comunitaria, el docente implementa estrategias participativas de forma esporádica y la estudiante concibe que su participación se da de forma intermitente. Lo anterior evidencia la falta una verdadera cultura institucional participativa. En la actualidad, los procesos de evaluación siguen implementándose de forma jerárquica, siendo los docentes y directivos quienes toman las decisiones fundamentales, mientras que los estudiantes solo participan de manera esporádica. Para avanzar, se requiere que la institución adopte mecanismos formales donde se puedan integrar a estudiantes y otros actores en la evaluación. Se hace necesario, para este fin, una descentralización de los procesos de evaluación requisito democratizador, de manera que todos los involucrados tengan voz y corresponsabilidad en la evaluación. De esta manera no solo se legitimarían los resultados, sino que potenciaría el carácter formativo y transparente de la evaluación en la institución.

<p><b>Evaluación formativa integral</b></p>	<p>El planteamiento sobre evaluación formativa fue propuesto por Bloom quien estableció las diferencias entre la evaluación con fines de mejora de la enseñanza y la evaluación sumativa de resultados finales. Bloom (1971) resaltó lo importante del uso de evaluaciones durante el proceso de enseñanza como insumo para la retroalimentación y guía de la instrucción, de tal forma que se puedan hacer ajustes en todo el proceso. En este orden de ideas, Andrade (2010) señala el fundamento de la evaluación formativa como la acción informada, es decir, el uso de los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones pedagógicas oportunas. Señala además, que la evaluación debe ofrecer retroalimentación en todo momento al alumno y al docente, fomentar procesos de autoevaluación y autorregulación del estudiante, e integrarse al proceso de enseñanza en tiempo real. En suma, estos autores plantean que la evaluación formativa debe atender al qué y al cómo se aprende, integrando las dimensiones cognitivas, metacognitivas y afectivas del estudiante en la retroalimentación.</p>	<p><i>“Reconocemos el valor de la evaluación formativa en nuestro Sistema de Evaluación Institucional. Sabemos que sirve para mejorar durante el proceso, no solo al final. Pero en el día a día convive con prácticas tradicionales de exámenes y notas.”</i></p>	<p><i>“Trato de aplicar la evaluación formativa, como dar retroalimentación y hacer evaluaciones de proceso. Pero a veces me quedo corta: el exceso de alumnos y trabajo hace difícil dar un seguimiento individual. Uno termina cayendo en exámenes por cumplir.”</i></p>	<p><i>“Nos hacen autoevaluaciones y cosas así que ayudan, porque uno se da cuenta en qué falla. Pero igual siento que eso no basta, al final la nota depende de unos pocos exámenes.”</i></p>
---	--	--	--	---

**Posición del Investigador / Teorización**

Se reconocen los beneficios de la aplicación de una evaluación formativa, no obstante, esta no se encuentra institucionalizada en la escuela. El directivo identifica su importancia para los procesos evaluativos, el docente hace intentos para implementarla y la estudiante concibe su importancia en el aprendizaje. A pesar de lo anterior, los actores socioeducativos concuerdan en que su ejecución es poca. Lo anterior es producto de la coexistencia de dos paradigmas: el formativo y el tradicional. De un lado, se hacen intentos por emplear la evaluación para mejorar el aprendizaje durante el proceso, a través de retroalimentación, autoevaluaciones, etc., por otro lado se observa la persistencia de la cultura de la nota final y el examen acumulativo como criterio principal de éxito. A lo anterior se suman circunstancias que complican las condiciones para una evaluación formativa integral, como la alta relación estudiantes-docente, sobrecarga administrativa, y la falta de capacitaciones para diseñar instrumentos formativos efectivos. Estas características no permiten que este tipo de evaluación se establezcan como hábito sistemático. De ahí que se hace necesario que se institucionalice la evaluación formativa, para ello la institución debe abrir espacios de formación continua y recursos

para que los docentes puedan implementarla. Solo con el apoyo institucional, la evaluación formativa se convertirá en parte integral de la praxis docente cotidiana, logrando así un verdadero enfoque evaluativo centrado en el aprendizaje continuo más que en la medición final.

<p><b>Evaluación participativa y dialógica</b></p>	<p>Freire (1970), impulsó una educación liberadora fundamentada en el diálogo y la reflexión crítica, en donde estudiantes y docentes trabajan conjuntamente en la construcción de conocimientos desde una relación horizontal. Para ello la evaluación debe construirse con la participación activa de los diferentes actores. Planteó que la enseñanza debe promover espacios para la producción del conocimiento y no a la transferencia de información, lo que se concibe a través del diálogo auténtico en el aula. Por su parte, Habermas (1987), desde la teoría crítica, señala que la evaluación no es un acto neutral debido a que esta permeado por relaciones de poder; de ahí que , requiere concebirlo desde una ética comunicativa. Plantea que la evaluación no debe ser un proceso exclusivamente técnico, sino un proceso de interacción en el cual los sujetos dialoguen para buscar entendimiento y fomentar la reflexión crítica y el empoderamiento de los evaluados.</p>	<p><i>“Promovemos la participación de los estudiantes en la evaluación según nuestros lineamientos. Por ejemplo, se sugiere hacer coevaluaciones y diálogos evaluativos. Aunque claro, depende de cada docente aplicarlo.”</i></p>	<p><i>“En mis clases hago debates, sustentaciones en grupo y trabajos colaborativos donde ellos mismos se evalúan entre sí. Es mi forma de que la evaluación sea más dialogada y no solo una nota.”</i></p>	<p><i>“Me gustaría que hubiera más diálogo en la evaluación. A veces nos dan la nota y ya, pero uno quisiera saber en qué falló, o que nos dejaran proponer criterios. Solo algunos profes nos preguntan cómo queremos ser evaluados.”</i></p>
--	---	--	---	--

**Posición del Investigador / Teorización**

El diálogo en la práctica evaluativa se evidencia de manera incipiente, pero no generalizada. El directivo menciona la pretensión por fomentar el diálogo y la participación, pero es consciente que la aplicación es discrecional de cada docente. Al tiempo, el docente afirma que sí vincula debates y coevaluaciones como práctica dialógica, mostrando que es posible y genera beneficios; la estudiante plantea el uso de estas instancias para eliminar las evaluaciones unilaterales. En este contexto se observa que la evaluación aún no se integra a la cultura evaluativa de la institución. Predomina el modelo tradicional donde el profesor decide e informa la calificación, y el estudiante la recibe de manera pasiva. Para generar una evaluación participativa y dialógica generalizada, es necesario la estructuración de espacios de diálogo como retroalimentaciones orales posterior a cada evaluación, sesiones donde los estudiante puedan argumentar sus resultados, elaboración concertada de rúbricas al inicio de los proyectos, entre otros. Para ello se necesita capacitar al cuerpo de docentes en técnicas dialógicas y un cambio de enfoque donde los estudiantes lleguen a ser partícipes de la evaluación de su aprendizaje. Estos cambios requieren tiempo para su consolidación, además de

la voluntad institucional, pero es clave para alinear la práctica con el enfoque pedagógico crítico social que la institución dice adoptar, donde la comunicación horizontal y el consenso juegan un papel central en el proceso educativo.

<p><b>Evaluación socialmente justa</b></p>	<p>El concepto de evaluación socialmente justa está fundamentado en los principios de equidad educativa. Murillo (2008) investigó qué concepción tienen los docentes y estudiantes sobre evaluación justa y encontró que esta implica un balance entre igualdad y equidad. La igualdad se refiere a los estándares básicos con que se miden a todos los estudiantes; por otro lado, equidad responde a las diferencias de contexto, necesidades y capacidades de cada estudiante, para adaptar la evaluación con el fin de no discriminar a quienes parten de desventajas. Esto sugiere ofrecer oportunidades reales y ajustes para equilibrar el campo de juego. La teoría de la justicia de John Rawls (1971) aplicada a la educación considera que en una escuela justa los resultados deben estar en concordancia con la dedicación de cada estudiante, independientemente de sus diferencias de origen. Esto implica que la evaluación debe diseñarse para neutralizar las desventajas y valorar el esfuerzo y contexto, no solo resultados estandarizados.</p>	<p><i>“Necesitamos más equidad al evaluar. No se trata solo de poner notas, sino de dar retroalimentación cualitativa, entender las circunstancias de cada estudiante. Lo mencionamos siempre: que la evaluación sea formativa y justa para todos.”</i></p>	<p><i>“Me doy cuenta de que alumnos con contextos difíciles salen perjudicados con ciertas evaluaciones. Por ejemplo, si en casa no tienen internet para investigar, su trabajo queda corto. Uno trata de ser justo, pero el sistema es el que es. Veo desigualdades que la evaluación actual no corrige.”</i></p>	<p><i>“A veces se siente que hay favoritismo. Algunos profesores ayudan más a unos estudiantes que a otros, o pasan por alto cosas. También veo que compañeros con dificultades no reciben suficiente ayuda y por eso les va mal. No todos parten del mismo nivel, y eso no siempre se toma en cuenta.”</i></p>
--	--	---	--	---

**Posición del Investigador / Teorización**

En la institución, la justicia en la evaluación se queda en el plano del discurso y no en el de los hechos. La voz directiva exalta la equidad y la retroalimentación cualitativa como principios rectores; no obstante, los discursos del docente y de la estudiante manifiestan que, en la práctica cotidiana, se siguen reproduciendo situaciones de inequidad. Las diferencias referidas al contexto social y económico no tienen en cuenta en el sistema evaluativo, los estudiantes con condiciones de desventaja se someten a evaluaciones con los mismos indicadores que aquellos con mayores oportunidades. Esto redundaría en las brechas de rendimiento, así como lo dice el docente. Sumado a esto la percepción de favoritismos personales en los procesos de evaluación pone de manifiesto la falta de criterios que garanticen la imparcialidad. Por esto, se percibe que la evaluación desarrollada en estos términos está lejos de ser socialmente justa. El avance hacia una evaluación justa requiere que se revisen las prácticas y se fortalezca sus mecanismos de aplicación. Necesita de una definición de principios que minimicen la subjetividad, así como la implementación de acompañamientos pedagógicos o recursos para aquellos que parten de condiciones desfavorables. Así mismo, la

retroalimentación no puede quedarse en el plano de lo teórico y debe configurarse en una práctica permanente que brinde a cada estudiante indicaciones precisas para su mejoramiento. En perspectiva de justicia, las diferencias en los resultados deben ser el resultado del progreso individual, y no de las desigualdades de origen. Lograrlo exige una decisión institucional consciente y sostenida; de lo contrario, la equidad seguirá siendo una promesa incumplida.

<p><b>Acompañamiento pedagógico crítico</b></p>	<p>Henry Giroux (1992), plantea que los educadores deben actuar como agentes de cambio y no como simples ejecutores de normas. En una visión, las supervisiones académicas, asesorías pedagógicas o mentorías, deben aplicarse desde el dialógico, reflexivo y emancipador. Este autor plantea un giro en el rol de supervisor o acompañante del control burocrático, a la generación de la reflexión crítica sobre práctica docente, alentándolo para que desafíe las estructuras tradicionales y adoptar métodos más liberadores. Por su parte Kenneth Zeichner (1993), investigó la formación de los docentes como proceso de desarrollo profesional crítico, enfatizando que aprender a enseñar se desarrolla a lo largo de toda la carrera docente, de ahí que el acompañamiento y la formación en servicio deben brindar espacios para la reflexión y el análisis de la práctica. El maestro requiere de apoyos y comunidades de práctica que le ayuden a cuestionar su forma de enseñar, integrar la teoría con la práctica y desarrollar una conciencia crítica.</p>	<p><i>“En la institución tenemos estrategias de acompañamiento a los profesores –por ejemplo, observaciones de clase, reuniones pedagógicas– pero reconozco que nos falta darles seguimiento efectivo. Las hacemos, pero quizá se sienten más como trámites que como verdadero apoyo.”</i></p>	<p><i>“Sinceramente, el acompañamiento que recibimos es mínimo. Viene el directivo a observar clase una vez al año y ya. Casi no hay retroalimentación ni espacios donde nos orienten en lo pedagógico. Uno siente que está solo, aprendiendo por cuenta propia.”</i></p>	<p><i>“Yo no veo que a los profes los acompañen mucho. A veces vienen coordinadores a la clase, pero los profes se ponen nerviosos porque parece inspección. Fuera de eso, no me entero de más. Para nosotros como estudiantes, el acompañamiento se siente más como supervisión a ver si todo está en orden, no como algo que cambie la forma de enseñar.”</i></p>
---	--	--	---	---

**Posición del Investigador / Teorización**

El acompañamiento pedagógico se plantea en la actualidad como control administrativo y no como una orientación crítica en los procesos académicos. Docentes y estudiantes asumen los procesos de acompañamiento como superficiales y fiscalizadoras. El directivo señala la falta de seguimiento y efectividad, lo que indica la realización de actividades por cumplimiento normativo, pero sin continuidad ni retroalimentación con los docentes. En consecuencia, a los docentes no se les brinda una orientación importante ni una retroalimentación formativa sobre su praxis. El docente no cuenta con acompañamiento en su proceso de enseñanza, lo que no se corresponde con el ideal del acompañamiento crítico donde habría la figura de mentor colaborativo. En adición, la estudiante percibe la tensión en el profesor al ser visitados en el salón por

parte de los coordinadores, lo que sugiere un enfoque punitivo o de inspección, y no de acompañamiento positivo en las clases. Queda claro la necesidad de resignificación del rol del acompañante, este debe transitar de inspector a co-educador. Tal acompañamiento se debería convertir en un espacio para el cuestionamiento de las prácticas y la búsqueda de alternativas transformadoras. Como solución, se podrían aplicar proyectos de mentoría docente más horizontales, donde los maestros con más experiencia o formadores externos periódicamente colaboren con sesiones de reflexión sobre estrategias de enseñanza, atención de problemas de aula y experimentación con pedagogías críticas.

<p><b>Formación docente y sentido crítico</b></p>	<p>Carr &amp; Kemmis, (1988), plantean que la investigación acción y la reflexión crítica se deben convertir en el eje de la formación de los educadores, de modo que estos sean agentes de cambio de sus prácticas y contextos, de ahí que instan a los educadores a realizar investigación en su propia aula teniendo en cuenta las estructuras socioeconómicas del contexto. Esta formación constante no debe ceñirse a cursos ocasionales ni a la transmisión de técnicas neutrales, debe apuntar a una actitud investigativa, ética y transformadora. Argumentan además, que el desarrollo profesional docente involucra la praxis reflexiva, lo que implica la integración de la teoría y práctica mediante una reflexión sistemática, que se orienta por valores democráticos. Destacan que la formación docente debe habilitarlos para el cuestionamiento crítico del currículo, de las normas establecidas y su propia enseñanza, para poder “emanciparse” de las prácticas tradicionales y mejorar la educación de acuerdo con principios éticos y sociales.</p>	<p><i>“La formación docente aquí ocurre, pero de forma esporádica. Se hacen talleres o cursos cuando toca por normativa, usualmente sobre cómo llenar registros, nuevas políticas... cosas muy puntuales. Falta profundizar en teorías educativas más críticas; casi todo es cumplimiento de lineamientos.”</i></p>	<p><i>“Acá casi no nos actualizan en pedagogía. Yo echo de menos formación en enfoques críticos o nuevas metodologías. Lo poco que aprendí de eso fue en la universidad; ya en servicio, nada. He tenido que buscar por mi cuenta lecturas porque la institución no brinda esos espacios.”</i></p>	<p><i>“He notado que hay profes muy diferentes: unos nos hacen pensar, debatir, otros solo dictan y ya. Creo que los que nos hacen participar es porque se han formado más. Hay profes que ni manejan tecnología o métodos nuevos. Se nota quién se ha quedado atrás en capacitación.”</i></p>
---	--	---	--	--

**Posición del Investigador / Teorización**

La formación de los docentes en la institución es intermitente y no se orienta a la emancipación, como resultado los profesores plantean sus prácticas desde sus experiencias y, en la mayoría de los casos, atendiendo a prácticas tradicionales. El directivo y el docente concuerdan en que las actividades de formación se caracterizan por ser esporádicas y superficiales, en su mayoría inclinadas a recordar aspectos normativos y no centrada en una reflexión crítica o la innovación pedagógica. De ahí, se infiere que se adolece de una programación sólida que encamine a los docentes hacia una visión transformadora, en contravía, la poca formación es producto del cumplimiento burocrático. Esta deficiencia es percibida por la estudiante al señalar que algunos docentes de manera aislada incorporan en su práctica elementos de enfoques participativos

o críticos, a la par otros docentes acuden a metodologías desactualizadas. Esta diferencia impacta negativamente en la calidad y coherencia del proyecto educativo porque no todos los profesores aplican las directrices del enfoque crítico social que la institución plantea, porque no han sido formados o incentivados para ello. La falta de una formación emancipadora conlleva a que muchos docentes no analicen de manera crítica su práctica, por no disponer de las herramientas necesarias para conectar su praxis con las realidades sociales complejas. Para contrarrestar esto, se debería institucionalizar los espacios formativos periódicos como los círculos de estudio de pedagogía crítica, talleres de actualización metodológica, proyectos de investigación-acción en los que los docentes investiguen sus propias aulas, entre otros. Así mismo, impulsar grupos de aprendizaje entre los docentes para ayudar a la socialización de experiencias para la construcción colectiva ese sentido crítico. En la actualidad, la formación depende del esfuerzo individual; se necesita cambiar a un enfoque colectivo y sostenido, en donde los procesos de reflexión y crítica se conviertan en parte de la cultura institucional. De esta forma el proceso de formación pasará de ser un evento ocasional a un mecanismo continuo de empoderamiento docente, donde los maestros se sientan apoyados para experimentar, cuestionar e implementar prácticas coherentes con la pedagogía crítica y ética que se busca promover.

<p><b>Prácticas evaluativas reflexivas</b></p>	<p>Dewey (1933) define el pensamiento reflexivo como la valoración permanente de los conocimientos con base en sus fundamentos y las conclusiones que plantea. Implica el cuestionamiento crítico de nuestros acciones y concepciones, como parte del proceso continuo de aprendizaje con base en la experiencia. Esta perspectiva en el contexto de la evaluación sugiere que docentes y estudiantes deben pensar acerca de cómo y por qué se evalúa, con el fin de aprender y mejorar las prácticas. Desde otro lado, Donald Schön (1983) plantea los conceptos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. Señala que los profesionales efectivos reflexionan durante el acto mismo, haciendo ajustes sobre la marcha y posterior a la acción, analizan lo sucedido para obtener aprendizaje. Argumenta que el maestro debe reflexionar sobre su práctica, examinar su propio proceso de evaluación para identificar qué pudo haber fallado en la enseñanza, o ajustar los criterios a evaluar si percibe que no están funcionando.</p>	<p><i>“Aquí contamos con comités de evaluación y momentos de reflexión institucional, como al final de cada período nos reunimos para revisar cómo nos fue. Esas instancias existen, aunque pueden volverse rutinarias. Procuramos que en esos espacios los docentes analicen resultados, pero no siempre profundizamos.”</i></p>	<p><i>“Trato de ser reflexiva: después de un examen me pregunto qué tal funcionó, hago autoevaluación de mi clase. A veces en reuniones compartimos experiencias, pero es algo esporádico. En el día a día, la reflexión queda en segundo plano por tantas ocupaciones.”</i></p>	<p><i>“Nos hacen hacer autoevaluaciones al final de proyectos, y reflexionamos un poco, pero creo que nos falta aprender a hacerlo mejor. Sería bueno que nos guiaran más para reflexionar sobre cómo estudiamos o qué errores tuvimos, porque solos no</i></p>
--	---	---	--	---

### **Posición del Investigador / Teorización**

Las prácticas evaluativas reflexivas en la institución son aplicadas de manera discrecional por algunos docentes y no son generalizadas ni sistemáticas. Institucionalmente, se promueven algunos espacios para la reflexión como son comités, reuniones, lo que es positivo, pero se abordan desde el requisito formal y no como laboratorios de aprendizaje. Los docentes valoran la reflexión y las discusiones con los colegas, pero diferentes actividades de los docentes hacen que esa reflexión sea somera. Los estudiantes, participan en pocas autoevaluaciones, por lo que no reciben la formación suficiente para transformar la autorreflexión en actividades específicas para la mejora personal. Se observa en general que el proceso de reflexión evaluativa es esporádico y solo se plantea al final de un período, en vez de convertirse en una actividad recurrente que se integre al diario vivir académico. Se necesita entonces, institucionalizar la reflexión incorporándola periódicamente en los ciclos evaluativos; evidenciar un análisis de resultados que responda preguntas orientadoras sobre ¿qué funcionó?, ¿qué no?, ¿por qué?, aplicadas a estudiantes y docentes; promover el uso de registros reflexivos por parte de los docentes y compartir estas reflexiones con las comunidades de práctica. También, enseñar a los estudiantes habilidades metacognitivas para que aprendan a cómo analizar sus estrategias de estudio, cómo identificar la causa de sus errores, etc. Así mismo, el acompañamiento de pares en este proceso es fundamental, así como lo sugiere la alumna. Pasar de lo eventual a lo rutinario necesita una inversión de tiempo para reflexionar, lo que en primera instancia puede parecer un lujo, pero a la postre redundará en mejora continua.

Nota: Tabla elaborada por el autor.

## **ESCENARIO DE TEORIZACIÓN**

### **EVALUACIÓN DESDE UNA VISIÓN HERMENÉUTICA MULTIVOCAL**

Consolidadas las etapas epistémica y metodológica se da paso al proceso de teorización, el cual consistió en organizar los significados (interpretaciones) en un entramado de relaciones que emergieron de las partes constituyentes del todo, lo que permitió la configuración del aporte teórico de esta investigación. Corresponde en este apartado la presentación de la episteme construida.

Strauss (2002) señala que la producción de una estructura conceptual como la generación de teoría es el resultado de la actividad específicamente humana y personal y se desarrolla alrededor de una idea con gran capacidad de explicación del fenómeno o problema estudiado.

Con base en esta concepción se plantea el constructo teórico sobre prácticas evaluativas coherentes con el enfoque pedagógico crítico social como la forma singular de ver el fenómeno de estudio desde la óptica del investigador, teniendo en cuenta la información brindada por los actores socioeducativos, en el cual entran en escena la imaginación, y los aspectos propios del análisis fenomenológico hermenéutico.

#### **Categorías nucleares emergentes y su significado**

En el proceso de interpretación hermenéutica desarrollado, surgieron categorías nucleares que caracterizan las prácticas evaluativas coherentes con un enfoque pedagógico crítico social. Cada una de estas sintetiza un matiz clave del fenómeno evaluativo de conformidad con las voces del directivo, el docentes y el estudiante:

**Coherencia institucional del enfoque crítico social:** La coherencia institucional del enfoque crítico social se constituye en un eje articulador entre los principios declarados en los documentos institucionales y las prácticas evaluativas que se

desarrollan en el aula. En este sentido, además de su inclusión en los documentos pedagógicos institucionales, se requiere de una puesta en práctica a través de las acciones concretas del docente en el aula de clases. Esta coherencia exige una alineación entre el Proyecto Educativo Institucional, los sistemas de evaluación y las prácticas pedagógicas, minimizando rupturas que debiliten la intencionalidad formativa. Desde la perspectiva crítica, se debe entender la educación como praxis transformadora, lo que requiere la materialización de valores como la justicia, la equidad y la participación en la evaluación (Freire, 1970).

No obstante, los hallazgos muestran que tal coherencia se encuentra en estado incipiente, esto se refleja en tensiones entre lo normativo y lo práctico. Los actores socioeducativos son conscientes de la existencia de lineamientos que promueven una evaluación crítica, también reconocen que se continúa aplicando la evaluación desde enfoques tradicionales estadísticos. Al respecto, Giroux (1997), plantea que las instituciones educativas replican estructuras de poder que dificultan la transformación pedagógica. En consecuencia, la coherencia institucional no es un estado dado, sino un proceso dinámico que requiere reflexión constante.

En este contexto, la coherencia institucional plantea un desafío ético y pedagógico que requiere del compromiso de la comunidad educativa. No basta solo con hacer ajustes en los procedimientos de evaluación, sino de transformar la cultura institucional hacia una visión crítica de la educación. Tal y como lo plantean Guba y Lincoln (1985), la coherencia en investigaciones cualitativas está relacionada con la consistencia interna de los procesos, lo cual puede transferirse al ámbito educativo. Así, para lograr la coherencia se deben integrar discurso, práctica y contexto, para garantizar que la evaluación coadyube en la formación de sujetos críticos capaces de incidir en su realidad social.

**Gestión evaluativa participativa:** La gestión evaluativa participativa se plantea como un proceso donde los distintos actores socioeducativos intervienen de manera activa en los procesos de construcción, implementación y revisión de las prácticas evaluativas. Esta visión se contrapone a la lógica tradicional de la evaluación como acto unilateral del docente, generando en su lugar una dinámica democrática en la que se

tienen en cuenta las voces de estudiantes, docentes y directivos. En coherencia con el enfoque crítico social, la participación no es solo un requisito operativo, sino un principio ético que favorece la construcción colectiva del conocimiento y la toma de decisiones (Habermas, 1987).

Se observa que tal participación en la práctica es poca y desigual. A pesar de existir espacios donde los estudiantes dan su apreciación sobre las actividades evaluativas, estas no siempre tienen poco o nulo impacto en las decisiones finales. Este escenario muestra la tensión entre la intención participativa y las prácticas evaluativas tradicionales predominantes en la institución. Para Freire (1970), una verdadera participación facilita el diálogo horizontal y reconocimiento del otro como sujeto de saber, lo cual no se logra plenamente cuando las decisiones siguen centralizadas en el docente.

En consecuencia, fortalecer la gestión evaluativa participativa implica un avance hacia modelos más inclusivos y deliberativos. Flick (2004) señala que la integración de diversas perspectivas aumenta la comprensión de los fenómenos, lo que es aplicable en la evaluación educativa. De este modo, un proceso de participativa mejora la calidad de los procesos evaluativos al tiempo que contribuye con la formación de un pensamiento crítico y autónomo en los sujetos. Para ello se requiere la generación de ambientes donde los estudiantes no solo opinen, sino que participen en la construcción de los criterios y formas de evaluación, consolidando una cultura democrática en la escuela.

**Evaluación formativa:** La evaluación formativa se configura como un proceso pedagógico continuo orientado a la mejora del aprendizaje y al desarrollo integral del estudiante, superando la visión reduccionista centrada en la calificación. Desde esta perspectiva, la evaluación adquiere un carácter dinámico y reflexivo, en el que el docente utiliza la información obtenida para retroalimentar el proceso educativo y realizar ajustes pertinentes a la enseñanza. En concordancia con lo planteado por Black y William (1998), la evaluación formativa permite identificar las necesidades de aprendizaje en tiempo real, promoviendo procesos de mejora continua. Asimismo, esta concepción se alinea con el paradigma cualitativo interpretativo, en el cual la evaluación se orienta hacia la comprensión de los significados que los actores atribuyen a su experiencia educativa .

En este sentido, la esencia de la evaluación formativa está en la retroalimentación pedagógica, porque permite identificar avances, señalar dificultades y orientar el aprendizaje hacia niveles más complejos de comprensión. En concordancia con Sadler (1989), una retroalimentación efectiva permite al estudiante una comprensión de la brecha entre su desempeño actual y el esperado, promoviendo su autorregulación. Esta dinámica transforma la evaluación en un proceso de acompañamiento permanente, en el cual el error deja de ser penalizado para convertirse en una oportunidad de aprendizaje. De este modo, la evaluación deja de ser un instrumento de control y se convierte en un dispositivo formativo que fomenta el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante.

Desde una visión crítica, esta categoría muestra un compromiso con el aprendizaje profundo y significativo, en oposición a las prácticas evaluativas centradas en la memorización superficial. De acuerdo con la pedagogía crítica de Freire (1970), esta evaluación favorece la formación de actores conscientes de su proceso de aprendizaje, capaces de reflexionar sobre su realidad y transformarla. En este marco, la evaluación articula reflexión y acción, lo que favorece la formación integral del estudiante. De esta manera, se resignifica el acto evaluativo como un proceso ético, pedagógico y transformador, alineado con los principios del enfoque crítico social.

**Justicia educativa:** La justicia educativa en la evaluación se centra en los principios de equidad, inclusión y reconocimiento de la diversidad, orientando las prácticas evaluativas hacia la garantía de oportunidades reales de aprendizaje para todos los estudiantes. Esta categoría apunta al cambio de modelos homogéneos que no tienen en cuenta las particularidades individuales y contextuales, para dar paso a procesos evaluativos sensibles a las condiciones socioeconómicas, culturales y cognitivas de los sujetos. En este sentido, Murillo, Román y Hernández (2011) plantean que no puede existir educación para la justicia social sin una evaluación que responda a los mismos principios, lo cual supone una transformación profunda de las prácticas evaluativas tradicionales.

Desde una perspectiva hermenéutica, la justicia educativa se configura como una categoría que muestra las tensiones entre evaluación y poder, dejando ver cómo ciertos

modelos evaluativos pueden reproducir desigualdades y exclusiones. En este marco, evaluar no es un acto neutral, sino una práctica cargada de implicaciones éticas y políticas. De acuerdo con Bourdieu (1998), los sistemas educativos que no consideran las diferencias de socioculturales de los estudiantes tienden a reproducir las desigualdades. Por ello, una evaluación justa debe reconocer dichas diferencias y generar estrategias que permitan a todos los estudiantes demostrar sus aprendizajes en condiciones equitativas.

En coherencia con el enfoque crítico social, la justicia educativa en la evaluación plantea la construcción de procesos inclusivos para garantizar la participación y el reconocimiento de todos los actores. Lo anterior se alinea la pedagogía de la liberación de Freire (1970), donde la educación se enfoca en la emancipación del sujeto y no en su exclusión. En tal sentido, una evaluación justa, además de medir aprendizajes, genera condiciones para que todos los estudiantes se desarrollen. Así, la evaluación viene a ser un acto ético que dignifica al estudiante, reconoce su contexto, su potencia y sus procesos de aprendizaje.

**Evaluación dialógica:** La evaluación dialógica implica una interacción comunicativa entre docente y estudiante, generándose un proceso participativo donde el conocimiento es construido a partir del diálogo y la reflexión conjunta. En contraposición a los modelos tradicionales unidireccionales, en este tipo de evaluación se desarrolla como un espacio de encuentro intersubjetivo donde se negocian significados y se construyen acuerdos sobre el aprendizaje. En este sentido, la evaluación dialógica se articula con el enfoque interpretativo, el cual busca comprender los significados que los actores atribuyen a sus experiencias educativas

Desde esta perspectiva, el estudiante es un actor activo en el proceso de evaluación, al permitírsele participar en la comprensión de los criterios, en la valoración de su desempeño y en el desarrollo de procesos metacognitivos. Según Freire (1970), el diálogo es esencial en la generación del conocimiento, porque permite superar la verticalidad en la relación maestro-estudiante y promueve procesos de participación y reflexión crítica. En este marco, la evaluación dialógica fomenta prácticas como la

autoevaluación y la coevaluación, para fortalecer la autonomía del estudiante y su capacidad para reflexionar sobre su propio aprendizaje.

En el mismo sentido, esta categoría representa una ruptura con la evaluación tradicional centrada en el control, para dar paso a una evaluación emancipadora orientada a la transformación del sujeto. En concordancia con Habermas (1987), la acción comunicativa se convierte en el fundamento de procesos educativos basados en el entendimiento y la construcción colectiva de sentido. De esta manera, la evaluación dialógica no solo permite valorar aprendizajes, sino también generar conciencia crítica y participación activa. Así, la evaluación se configura como un proceso con el estudiante y no sobre el estudiante, fortaleciendo su protagonismo en el proceso educativo.

**Acompañamiento pedagógico:** El acompañamiento pedagógico se refiere al proceso continuo de orientación, apoyo y seguimiento al estudiante en su proceso de aprendizaje y para ello la evaluación se integra como elemento fundamental de su proceso de formación. Esto requiere de la transformación del rol tradicional docente, de agente evaluador a mediador del aprendizaje que guía al estudiante en la construcción de conocimiento. Así, el acompañamiento pedagógico se articula con la evaluación formativa, al promover la retroalimentación constante y el ajuste de estrategias didácticas en función de las necesidades del estudiante.

Desde una perspectiva reflexiva, este acompañamiento se basa en la capacidad del maestro para el análisis de su práctica y las decisiones que tome para orientar adecuadamente el proceso educativo. Schön (1983) plantea que reflexión docente implica aprender de sus acciones y ajustar la praxis de acuerdo con las situaciones del contexto. Tal acompañamiento requiere una interacción permanente entre docente y estudiante, generando espacios para la orientación personalizada que favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas. Asimismo, permite reducir el miedo y la ansiedad asociados a la evaluación, promoviendo un ambiente de confianza y aprendizaje.

De acuerdo con la pedagogía crítica, el acompañamiento pedagógico se enfoca en la formación de sujetos autónomos y críticos, capaces de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y transformar su realidad. Freire (1970) plantea que la educación debe

ser un acto de acompañamiento y diálogo, donde el docente no impone conocimiento, sino que lo construye junto al estudiante. En este sentido, el acompañamiento pedagógico se configura como una práctica ética y humanista que reconoce al estudiante como sujeto activo de su aprendizaje. Así, la evaluación deja de ser un momento aislado y se integra como parte de un proceso formativo continuo y significativo.

Estas categorías centrales, obtenidas de las voces de los actores socioeducativos, constituyen el fundamento del constructo teórico. Cada una sintetiza valores y prácticas que, entrelazadas, configuran una evaluación educativa transformadora. Es preciso indicar que no surgen de manera individual, sino relacionadas unas con otras (figura 5), conformando un marco integrador. Por ejemplo, una evaluación dialógica y formativa favorece el acompañamiento pedagógico; la gestión participativa de la evaluación fomenta la justicia educativa al dar voz a los estudiantes, etc.

En conjunto, estas categorías establecen las particularidades de unas prácticas evaluativas coherentes con el enfoque crítico social, sirviendo de bases para la interpretación del fenómeno de estudio.

### **Evaluación desde una visión hermenéutica multivocal**

El enfoque hermenéutico utilizado en la investigación permitió una interpretación de la evaluación educativa como un fenómeno multivocal, es decir, construido desde las distintas voces y significados emanados de los discursos de los actores socioeducativos (directivo, docente y estudiante). Se empleó una postura epistemológica interpretativa, con método fenomenológico hermenéutico, se acudió a las experiencias subjetivas de los participantes para acceder a la realidad de las prácticas evaluativas. Cada actor socioeducativo se convirtió en un texto que el investigador interpretó, mediante la comprensión de las perspectivas individuales en función del fenómeno de la evaluación crítico-social.

En términos metodológicos, se adelantaron entrevistas en profundidad a un docente, un directivo y un estudiante. Esta variedad de informantes permitió asegurar la incorporación de visiones complementarias e incluso contrarias sobre los procesos de evaluación. Por ejemplo, el directivo planteó una postura institucional y de política

educativa en lo referente a la coherencia del enfoque crítico social en la institución, el docente describió sus prácticas y dilemas evaluativos cotidianos cómo la implementación de una evaluación formativa o dialógica en aula, y la estudiante expresó sus vivencias y expectativas frente a los procesos de evaluación, percibiendo justicia y algunas veces incoherencias en ellos.

Desde la hermenéutica se les dio sentido a estas voces en diálogo, identificando convergencias y tensiones. Así, la evaluación emergió como un fenómeno interpretado, no como una definición objetiva; su concepto se transforma dependiendo del rol y la historia de cada actor, no obstante, a través del proceso de interpretación se pudo definir un entendimiento integral y compartido.

Uno de los principios nucleares de la perspectiva hermenéutica es la integración del investigador en el proceso interpretativo quien contribuye con sus propios preconceptos, fundamentados en el marco teórico crítico social, en el proceso de análisis de los discursos de los participantes, al tiempo que dejó que las voces empíricas se enfrentaran a esos preconceptos. De esta forma, se produjo la fusión de horizontes (Gadamer, 1975) entre la teoría y las experiencias concretas, lo que enriqueció la comprensión del fenómeno evaluativo. En este sentido, la evaluación se concibió como un fenómeno dialógico tanto en la práctica educativa, como en la investigación misma ya que distintas voces dialogan en la construcción de significado.

Uno de los elementos metodológicos fundamentales fue el proceso de saturación categorial. A medida que se interpretaba la información de las entrevistas, se fueron refinando las categorías emergentes hasta que alcanzaron el punto de saturación, es decir, hasta punto en que la nueva información dejó de añadir categorías básicamente distintas. En este proceso se emplearon los pasos propuestos por Leal (2011) para la saturación de categorías, lo que aseguró la captación de la complejidad y diversidad del fenómeno estudiado.

Esta saturación garantizó la solidez de las categorías nucleares anteriormente descritas, lo que las convirtió en fundamentales para el constructo. Ejemplo de lo anterior se puede observar con la categoría de justicia educativa la cual se consideró saturada en el momento en que el directivo, el docente y el estudiante coincidieron en aspectos

de equidad, y ya no aportaban nuevas información relevante sobre justicia en la evaluación, a pesar de seguir revisando datos adicionales.

Como refuerzo de la fiabilidad interpretativa, se procedió a la triangulación. En primera instancia se trianguló entre fuentes al comparar las visiones de los actores socioeducativos y buscar patrones comunes o explicaciones de diferencias. Seguidamente se aplicó la triangulación teórica, aspecto relevante en un enfoque hermenéutico. Este proceso consistió en cotejar las categorías que emergieron con los aportes de autores reconocidos en la materia. Como se observa en matriz de fiabilidad por cada categoría se reportaron citas de autores que apoyaban esa categoría.

Este proceso de triangulación de teorías actuó como elemento de validación. Al tiempo, las diferencias encontradas entre la voz de los actores y la teoría ofrecieron oportunidades de crítica y aporte novedoso. En general, la triangulación teórica potenció la hermenéutica del fenómeno al soportar las voces de los actores socioeducativos con las voces de los teóricos, en favor de un constructo más robusto.

En conclusión, esta perspectiva hermenéutica multivocal hizo posible la interpretación del proceso de evaluación como un fenómeno vivo, permeado por concepciones y voces diversas. Sin interés de encontrar una verdad única, esta construcción admitió la diversidad de interpretaciones para la configuración de un constructo teórico integrador. De este modo, la evaluación concebido desde el enfoque crítico social surge en esta investigación no como un procedimiento estándar, sino como una praxis social significativa, cuya percepción requiere que se escuche e interprete a quienes la viven en contextos específicos.

### **Sustento teórico: autores y enfoques clave**

El constructo teórico se fundamenta en un marco referencial crítico social alimentado por varios autores que se han dedicado a la reflexión acerca de la educación, la evaluación, la justicia y la praxis. El proceso de triangulación teórica planteado insertó las ideas de los siguientes referentes, que brindaron un soporte para cada categoría y dimensión interpretativa:

Paulo Freire. Máximo exponente de la pedagogía crítica. Proporciona bases para pensar la evaluación como dialógica, emancipadora y contextualizada. Planteó su crítica a la educación “bancaria” y propendió por una educación liberadora, fundamentada en procesos de diálogo y la concientización de los oprimidos. En el terreno de la evaluación, supone una ruptura de las relaciones verticales de poder para transformarse en una práctica que empodere a los estudiantes. Advierte que la evaluación no debe convertirse en una herramienta de presión, ni ser practicada por agentes externos al proceso educativo; debe plantearse desde el diálogo para fomentar la reflexión crítica.

En este constructo, esa postura soporta las categorías de evaluación dialógica y gestión participativa; una evaluación coherente con el enfoque crítico social se construye con los estudiantes, atendiendo sus voces para fomentar en ellos un pensamiento crítico sobre su proceso de aprendizaje y su realidad. Además, contextualizar la educación en la realidad del estudiante, para transformarla, apoya la relevancia de los instrumentos y criterios evaluativos vinculados con la vida real y las necesidades sociales de su entorno.

Esto se relaciona con la categoría de coherencia institucional, una institución educativa que se inspire en Freire debe mostrarlo en su práctica evaluativa mediante la promoción del diálogo, la crítica y la transformación social, no meramente exámenes memorísticos desligados de la realidad.

Jürgen Habermas. De la teoría crítica de Habermas emana el elemento comunicativo y ético del enfoque. Este autor (1987) plantea que el acto comunicativo debe enfocarse en el entendimiento mutuo libre de coacción, lo que puede ser aplicado en la relación evaluador y evaluado. Un proceso de evaluación en términos de Habermas requiere que docentes y estudiantes conversen de manera abierta acerca los criterios, en un contexto de racionalidad comunicativa.

Esto a su vez, consolida la idea de evaluación dialógica donde la autenticidad de los juicios evaluativos se sustenta en consensos y argumentos socializados, y no en la imposición unilateral del docente. Además, el autor hace distinción entre intereses técnicos, prácticos y emancipatorios del conocimiento; la evaluación desde el enfoque crítico social se enfoca en este último, buscando la emancipación de los actores mediante de la reflexión y la crítica.

En el constructo teórico, se evidencia la influencia de Habermas porque se concibe la evaluación como un discurso ético al interior de la comunidad educativa, donde la búsqueda de validez se gestiona por medio del diálogo, y donde la transparencia y la validez normativa son tan importantes como la validez técnica. El énfasis en la ética del discurso complementa los aportes de Freire, no es suficiente con dialogar, hay que hacerlo bajo premisas de equidad y respeto, lo cual sustenta tanto la categoría de evaluación dialógica como la de justicia educativa.

John Rawls. La teoría de la justicia de Rawls (1971) provee un marco filosófico para comprender la justicia educativa en los procesos de evaluación. Rawls describe la justicia como equidad, señalando principios que pueden ser adoptados por cualquier individuo bajo un velo de ignorancia respecto a su posición social. Trasladado al campo educativo, esto supone que las evaluaciones se deben construir como si no se tuviera conocimiento de quiénes son los evaluados, para asegurar que no se favorezca ni se perjudique a ningún grupo.

En este contexto, una evaluación equitativa debe contemplar acompañamiento pedagógico, distintos tipos de instrumentos, entre otros, con el fin de brindar oportunidad real a todos los estudiantes de demostrar sus aprendizajes, esto busca compensar desventajas de partida. En el presente constructo, Rawls robustece el principio de que la evaluación justa es requisito de una educación justa. Al respecto, señala que no se pueden desarrollar procesos de evaluación justos si no se plantea una evaluación justa que integre la equidad, inclusión, democracia, orientada al mejoramiento de los procesos de aprendizaje.

Esta relevancia en la inclusión y la equidad concuerda con los planteamientos de Rawls y permea las categorías de justicia educativa, gestión participativa e incluso evaluación formativa porque una evaluación formativa, al focalizarse en el progreso de la totalidad de los estudiantes, contribuye a la equidad más que las evaluaciones sumativas tradicionales que muchas veces incrementan las brechas.

Murillo, Román y Hernández (2011) explican el concepto de evaluación para la justicia social, el cual ha sido un eje en la triangulación teórica de esta investigación. Sus posturas teóricas puntualizan en el contexto educativo directrices de justicia semejantes

a los planteados por Rawls pero enfocados en la praxis escolar. Aducen que la educación enfocada en la justicia social necesita evaluar desde la inclusión, la participación y sin represión, desarrollando procesos de reflexión y mejora continua.

Plantean las características que debe tener una evaluación para ser considerada justa, entre ellas igualdad de oportunidades, valoración de la diversidad, transparencia en los criterios; muchas de estas reflejados en las categorías de este constructo. Hacen énfasis en que la evaluación empodere tanto a docentes como a estudiantes para no se convierta en una herramienta de jerarquía. Todo lo anterior transversaliza el constructo teórico proporcionando un carácter crítico y propositivo; la evaluación no es solo una técnica, es un acto político pedagógico capaz reproducir o combatir la injusticia social.

Ángel Díaz-Barriga (1987), ha analizado de manera crítica las prácticas evaluativas tradicionales y promovido enfoques formativos e innovadores. Señala que la evaluación educativa surgió bajo los principios de la sociedad industrial, siendo un elemento de vigilancia y control en procesos y productos. En sus inicios se le dio prioridad a lo medible numéricamente, mediante el uso de tests estandarizados, lo que en la actualidad se practica en muchas instituciones. Esta perspectiva técnica le dio mayor importancia a lo cuantificable y acumulativo, lo que condujo a evaluaciones centradas en la memorización con escasa retroalimentación.

Ante esto, el autor se inclina por la reconceptualización de la evaluación como elemento integrador del del proceso de aprendizaje, al hacer énfasis en la dimensión formativa para regular la enseñanza y la dimensión contextual para que la evaluación de los aprendizajes se desarrolle en situaciones significativas y reales. Su aporte en esta investigación se evidencia en la percepción de la evaluación formativa como eje de las categorías emergentes, estas coinciden en que las prácticas evaluativas deben enfocarse en el aprendizaje, no solo en la calificación.

Se observa también en la categoría de coherencia institucional porque si la institución se amolda a enfoques pedagógicos contemporáneos, debe superar la ruptura teoría práctica y modificar la evaluación tradicional por formas más coherentes. El autor aporta bases para criticar lo tradicional y proponer de nuevas prácticas coherentes con un enfoque crítico social que se centre en los estudiantes.

Margarita Poggi, especialista en evaluación educativa, plantea su visión reflexiva acerca de los juicios de valor involucrados en los procesos de evaluación y su conexión con los principios de justicia y ética. Resalta que la evaluación incluye valores e impacta sobre las personas evaluadas, por lo que se debe cuestionar por la justicia en la evaluación. De la autora se toma la noción de que evaluar es un proceso inherentemente ético, no solamente técnico ni neutro. Esto alimenta el constructo por la concepción de justicia educativa como dimensión transversal ya que cualquiera de las categorías apunta a lo ético al procurar lo justo para los estudiantes.

También resalta la función de los directivos en otorgar sentido pedagógico y flexibilidad a la evaluación. Plantea que la coherencia institucional no se alcanza de manera automática, esta necesita una toma de conciencia por parte de los directivos y docentes sobre sus ideas de evaluación, una discusión y alineación con los principios educativos. Lo anterior fundamenta la categoría de coherencia, por ello se necesita un liderazgo pedagógico para que la práctica evaluativa sea coherente con el enfoque crítico social declarado.

Por último, Poggi visiona la escuela como escenario donde todos evalúan a todos, docentes a estudiantes, estudiantes a docentes, padres a escuela, directivos a docentes, etc.). Esto da pie a que se replantee la evaluación como un fenómeno relacional y cultural.

Henry Giroux (1988), aporta la concepción de escuela como el sitio donde se lucha contra las inequidades y del docente como intelectual transformativo. En lo que respecta a la evaluación, resalta que las prácticas evaluativas no son neutrales, estas tienen la capacidad de prolongar las estructuras de poder existentes o enfrentarlas. Señala que en los ambientes educativos se pueden reproducir desigualdades por clase, raza, género, si no se hace una intervención crítica.

Esto implica la necesidad de aplicar procesos de evaluación contextualizados donde se reconozca la diversidad de los estudiantes y se ajusten las estrategias evaluativas para impregnarlas de relevancia cultural y justicia. En palabras del autor, una evaluación contextualizada tiene en cuenta la realidad social y económica del estudiante para valorar el aprendizaje de forma justa y equitativa. Esto apoya la categoría de justicia

educativa al considerar que implica no solo igualdad de criterios, sino la observación de las diferencias contextuales en lo que respecta a estilos y ritmos de aprendizaje, o la inclusión contenidos relacionados con la realidad del alumno.

En el contexto de la praxis en la evaluación visiona un docente transformativo donde este cuestione las políticas y tradiciones evaluativas que marginan a los alumnos, para plantear opciones más democráticas. La crítica y reflexión de su propia práctica evaluadora está en concordancia con la evaluación formativa y el acompañamiento pedagógico, porque el docente transformativo ajusta su evaluación para empoderar a sus estudiantes y no para clasificarlos.

Stephen Kemmis & Wilfred Carr (1988), complementan el marco al enfatizar la praxis reflexiva. Proponen que los docentes investiguen su propia práctica para ajustarla, como parte de un ciclo reflexivo. Estos autores refuerzan este constructo al plantear que la evaluación debe servir para retroalimentar la práctica docente y como insumo para un proceso de mejora continua. Esta gestión evaluativa participativa se puede interpretar como una forma de investigación acción colectiva, donde docentes y directivos realizan un análisis de los resultados de las evaluaciones para reflexionar sobre ellos y hacer ajustes su práctica.

La conceptualización de crítica y transformación de la práctica planteada implica una articulación de la evaluación con el contexto y un factor de cambio en la institución. Evaluar críticamente exige que los docentes se pregunten por qué evalúan, como evalúan y a quién beneficia o perjudica cierta práctica, para generar conocimiento desde su realidad y así ajustarla.

John Dewey y Donald Schön: Finalmente, la tradición del pragmatismo educativo (Dewey, 1916) y del profesional reflexivo (Schön, 1983) aportan bases para entender la evaluación como elemento inherente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Dewey concibió la educación como proceso continuo de investigación; en este contexto, la evaluación formativa y dialógica se ajustan perfectamente, porque conceptúan la enseñanza y el aprendizaje proceso investigativo donde maestros alumnos aprenden del proceso de retroalimentación. Este autor defendió la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación.

Por su parte, Schön describe cómo los docentes deben reflexionar en y sobre la acción al usar los resultados de la evaluación para reflexionar sobre su práctica y mejorarla y no para rotular al estudiante. Esto refuerza la categoría de acompañamiento pedagógico, pues no significa únicamente ayudar a los estudiantes, sino un ir y venir reflexivo donde el docente también aprende. Asimismo, la reflexión en la acción promueve que el docente detecte incoherencias entre lo que espera de sus estudiantes y lo que realmente evalúa, corrigiendo el curso para mantener la alineación con el enfoque crítico-social.

En síntesis, Dewey y Schön refuerzan la idea de la evaluación como parte del proceso de aprendizaje y desarrollo profesional, no un evento separado; con ello, cierran el círculo teórico que enlaza la práctica evaluativa con la transformación continua del docente, del estudiante y de la institución.

Es importante señalar que otros autores y teorías complementan esta red de conceptos, por ejemplo, la evaluación democrática de MacDonald, la evaluación iluminativa de Parlett & Hamilton, la perspectiva sociocrítica de Apple, entre otros, pero los desarrollados anteriormente tuvieron mayor relevancia en el proceso de triangulación teórica realizada. La compilación de sus ideas garantiza que el constructo se apoye bases conceptuales bien estructuradas.

En adición, la multiplicidad de referentes teóricos enfatiza el carácter integrador y crítico buscado, al no ceñirse en una sola postura de forma doctrinal, por el contrario se entretajan diversas perspectivas críticas para mostrar la multiplicidad de aspectos del fenómeno evaluativo. El producto es un marco teórico integrador que apoya la hermenéutica de las categorías emergentes y coloca a la evaluación, desde el enfoque crítico social, en un diálogo con la tradición intelectual existente.

### **Articulación entre prácticas evaluativas, enfoque crítico-social y contexto sociocultural**

Un elemento principal del constructo teórico es comprender cómo las prácticas evaluativas desde el enfoque crítico social se enlazan con el escenario sociocultural específico de la institución educativa. La evaluación no sucede en el vacío, está ligada a

una estructura de normas, valores y condiciones particulares de cada comunidad educativa. El enfoque crítico social demanda que se preste atención a esa circunstancia, para que la evaluación sea relevante, coherente y transformadora en su entorno particular.

En la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen de la ciudad de Cartagena, Colombia, en este caso, el contexto sociocultural presenta retos y particularidades como lo son la variedad de estratos socioeconómicos, brechas digitales, influencias culturales locales, entre otros. En este sentido, la coherencia institucional del enfoque crítico social exige el reconocimiento de estos factores contextuales la planeación e implementación de la evaluación. Para ilustrar, si en la comunidad se valoran principios como la solidaridad y la participación comunitaria, una práctica evaluativa crítica se enfocaría en la inclusión de proyectos de aprendizaje y servicio comunitario valorados de manera cualitativa, y no con la aplicación de pruebas individuales estandarizadas.

Esto daría coherencia a la evaluación con los valores socioculturales locales y con el enfoque pedagógico crítico que busca relevancia social. De hecho, se encontró que para mantener una coherencia crítico social se deben adaptar las evaluaciones a los requerimientos de la comunidad educativa local, como lo plantea Giroux (1997), al respaldar los currículos y evaluaciones que respondan al contexto de los estudiantes, sin imponer contenidos ajenos. Una evaluación contextualizada es más significativa y justa si tiene en cuenta las realidades sociales y económicas de los estudiantes, evitando sesgos culturales.

Asimismo, el enfoque crítico social en los procesos de evaluación genera la problematización del contexto. En este aspecto, se usa la evaluación para generar una reflexión sobre la realidad en estudiantes y docentes. Por ejemplo, en una sociedad con desigualdades marcadas, las tareas evaluativas podrían involucrar análisis de problemas comunitarios (desigualdad, justicia, ambiente) y propuestas de acción, generando aprendizaje auténtico y conciencia social.

Esto transforma la evaluación en una herramienta importante en el propósito de transformación de la sociedad desde la escuela. La categoría de evaluación dialógica hace posible este objetivo ya que a través del diálogo evaluativo se atienden las

propuestas y expectativas de los estudiantes acerca de los temas pertinentes de su contexto. igualmente, la evaluación formativa se contextualiza al enfocarse no solo en contenidos académicos, sino en la forma cómo los estudiantes transfieren los conocimientos a su vida, fomentando una práctica real.

En este orden de ideas, cobra importancia la dimensión de justicia educativa relacionada con el contexto. En este sentido, la equidad en evaluación requiere del reconocimiento de las diferencias contextuales. Un enfoque crítico social plantea medidas como la diversificación de instrumentos de evaluación, la observación de las circunstancias del estudiante la interpretación de resultados, y directrices institucionales de apoyo para aquellos en desventaja.

Esto se relaciona con la categoría de acompañamiento pedagógico, porque en contextos socioculturales complejos, el acompañamiento personalizado es indispensable para nivelar el campo de juego. Los directivos y los docentes deben configurar la evaluación de manera inclusiva, incluyendo estrategias como las evaluaciones orales para atender a aquellos con deficiencia en el proceso de escritura, o actividades grupales para reforzar el sentido comunitario y el aprendizaje colaborativo y cooperativo en ambientes donde la competencia individual resultaría excluyente.

Por su parte, la gestión evaluativa participativa tiene una característica contextual, al sugerir la inclusión de la comunidad en la configuración de la evaluación. En el enfoque crítico social la escuela se abre a su entorno, de ahí que la socialización de los criterios de evaluación con los padres o cuidadores o la inclusión de otros miembros de la comunidad aumentan la pertinencia cultural de la evaluación. De igual modo, la participación invita a que las políticas evaluativas sean definidas de manera colectiva para reflejar la identidad de la institución.

Esto se corresponde con lo planteado por Poggi quien señala que los equipos directivos que deben reflexionar permanentemente acerca de sus prácticas evaluativas, para compartir sus perspectivas y así enriquecerlas. La construcción de un sistema evaluativo contextualizado quiere decir que las reglas de evaluación, los instrumentos y la interpretación de resultados tengan sentido en ese contexto sociocultural específico y sirvan a la transformación de esa comunidad.

En este orden de ideas, el constructo teórico integrador plantea que la praxis evaluativa, el enfoque crítico social y contexto se entrelazan sin posibilidad de separación. Si esta relación es sólida, los procesos de evaluación se configuran en motor de cambio educativo contextualizado porque se refuerza la coherencia entre los lineamientos adoptados por la institución y lo que hace al evaluar.

Adicionalmente, si la evaluación muestra necesidades o brechas, la escuela, en concordancia con los principios del enfoque crítico, activaría los recursos comunitarios, revisaría prácticas de enseñanza y promovería un debate más amplio sobre cómo brindar apoyo a esos estudiantes. Esto es un claro ejemplo de practica reflexiva contextualizada, la teoría crítica llevada a la acción local a través de la evaluación como herramienta diagnóstica y formativa a la vez.

Un caso concreto derivado de los hallazgos interpretativos es la importancia de la coherencia institucional en entornos con discursos innovadores pero prácticas tradicionales. El estudio evidenció, por ejemplo, la falta de coherencia entre los lineamientos institucionales y las actividades planteadas, cuando los docentes planeaban con un enfoque pero evaluaban con otro.

Para solucionar esto, el constructo propone lineamientos teóricos como la formación docente continua en evaluación crítica, conformación de equipos de práctica docente para socializar estrategias evaluativas alineadas al enfoque, y liderazgo directivo que monitoree y apoye la innovación en evaluación. Así, la teoría crítica (Giroux, Freire, etc.) desciende al quehacer cotidiano de la escuela mediante políticas y prácticas específicas, ajustadas a su realidad.

En conclusión, el constructo teórico desarrollado tiene un carácter integrador, crítico y situado al integrar las categorías emergentes en un marco coherente, someterlas a la mirada crítica de la teoría, y situarlas en el contexto sociocultural donde cobran vida. Fundamenta el fenómeno de las prácticas evaluativas desde el enfoque crítico social señalando que tales prácticas no son una simple técnica evaluativa, sino que configuran un proceso socio pedagógico complejo.

Dicho proceso exige coherencia institucional, participación democrática, orientación formativa, búsqueda de justicia, diálogo activo y acompañamiento constante, todo ello visionado desde las teorías críticas de la educación y concretizado en las realidades de la comunidad escolar. Así, este constructo teórico no se limita a la descripción de las prácticas evaluativas halladas, ofrece una visión normativa sobre cómo se deberían plantear las evaluaciones en contextos educativos críticos sociales, es decir, integrales, emancipadoras y contextualmente relevantes, en favor de una educación más justa y transformadora para todos los involucrados.

Figura 5.

Representación gráfica del conocimiento generado



Nota. Elaborado por el autor

## **CONSIDERACIONES FINALES**

La presente tesis doctoral permitió comprender las prácticas evaluativas desarrolladas en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, desde una mirada hermenéutica sustentada en el enfoque pedagógico crítico social. En relación con los propósitos de la investigación, se logró develar, comprender e interpretar los significados que los actores socioeducativos (directivo, docente y estudiante) asignan a la evaluación, dejando claro que esta se configura como una práctica compleja, permeada por dimensiones éticas, políticas, culturales y pedagógicas que influyen de manera directa en los procesos de formación de los estudiantes y en la reproducción o transformación de la realidad educativa.

En este orden de ideas, el desarrollo de la investigación hizo posible develar que, a pesar de que en los discursos institucionales se encuentra registrado el enfoque pedagógico crítico social, la apropiación del mismo en la práctica evaluativa se da de manera incipiente y fragmentada. Se observó una ruptura entre lo expuesto en los documentos rectores, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), y lo experimentado de manera cotidiana en las aulas, donde se evidencia la práctica de enfoques tradicionales centrados en la calificación y el control del aprendizaje. Esto pone de presente que la transformación de los procesos de evaluación depende de condiciones estructurales que se asocian a la gestión institucional, la formación docente y las culturas evaluativas históricamente arraigadas, y no únicamente de la intención pedagógica.

Desde la visión interpretativa, se comprendió que los actores socioeducativos reconocen la necesidad de avanzar hacia prácticas evaluativas más formativas, participativas y contextualizadas. Sin embargo, esta expectativa convive con limitaciones del contexto que complican su puesta en marcha, tales como la falta de formación

continúa en evaluación crítica, la ausencia de lineamientos institucionales consolidados y la permanencia de esquemas evaluativos tradicionales. En este ámbito, la evaluación surge como un escenario de tensiones entre lo que se desea transformar y lo que efectivamente se logra en la práctica pedagógica.

En este orden de ideas, la investigación permitió interpretar que la evaluación no es un acto neutral, sino una práctica social cargada de intencionalidad, que puede contribuir tanto a la reproducción de desigualdades como a la construcción de escenarios educativos más justos. Así, la justicia educativa se erige como un eje que atraviesa todo proceso evaluativo, dejando clara la necesidad del reconocimiento de la diversidad de los estudiantes y del diseño de estrategias evaluativas que tengan en cuenta sus contextos y particularidades. De esta forma, la evaluación se resignifica como un acto ético que incluye a todos los actores socioeducativos de la institución.

De igual modo, se logró identificar que la participación de los estudiantes en los procesos evaluativos, se reconoce en el discurso, pero se limita en la práctica, lo que limita el potencial de los procesos evaluativos como espacio de construcción colectiva de conocimiento. La evaluación dialógica surge como alternativa fundamental para la transformación de las relaciones pedagógicas, al promover el diálogo, la reflexión crítica y la corresponsabilidad en el aprendizaje. En esta línea, el acompañamiento pedagógico se afianza como un elemento clave para la orientación del proceso evaluativo, fomentando una retroalimentación continua y un desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas.

Con relación al propósito general de la investigación, se logró generar un constructo teórico sustentado en el enfoque pedagógico crítico social, el cual resignifica la evaluación como una práctica pedagógica formativa, dialógica, justa y contextualizada. Este constructo “Evaluación desde una visión hermenéutica multivocal” integra categorías como la evaluación formativa, la justicia educativa, la evaluación dialógica y el acompañamiento pedagógico, constituyéndose en una propuesta teórica que orienta el cambio filosófico de los procesos evaluativos hacia una educación más comprometida con el aprendizaje y la transformación social.

Este constructo teórico permite asimilar la evaluación como una praxis educativa construida en la interacción entre los actores socioeducativos, de manera dialógica con el contexto y alineada con principios éticos y pedagógicos enfocados a la emancipación. En esta consecuencia, la evaluación se estructura como un espacio de generación de sentido, donde se negocian significados, se reconocen identidades y se generan oportunidades para el aprendizaje significativo.

Por último, esta investigación hace énfasis en que la transformación de las prácticas evaluativas se fundamenta, además de los cambios en los instrumentos y procedimientos, en una transformación de las concepciones sobre el aprendizaje, el rol del docente, la participación del estudiante y la función social de la educación. En este contexto, la evaluación, desde el enfoque pedagógico crítico social, emerge como un motor de cambio educativo, capaz de contribuir a la formación de sujetos críticos, autónomos y comprometidos con la transformación de su realidad.

En suma, la tesis no solo permitió comprender la realidad evaluativa de la institución objeto de estudio, sino que ofrece una propuesta teórica orientada a la construcción de prácticas evaluativas más humanas, democráticas y socialmente justas, dando respuesta al propósito central de la investigación y abriendo nuevas posibilidades para el desarrollo de procesos educativos coherentes con los desafíos contemporáneos de la educación.

## REFERENCIAS

- Acevedo, R. (2005). *Currículo y evaluación: entre lo prescrito y lo vivido*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ahumada, A. P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Alzate, A., y López, D. (2018). *El estado del arte y el marco teórico en la investigación: una base para el desarrollo de trabajos de grado*. Bogotá: Fundación Universidad de América.  
<https://editorial.uamerica.edu.co/index.php/editorial/catalog/download/5/6/69?inline=1>
- Apple, M. W. (2004). *Ideología y currículo* (3.<sup>a</sup> ed.). Madrid, España: Akal.
- Black, P., y William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5(1), 7-74.
- Bolívar, A. (2020). *Análisis del discurso en educación: Fundamentos y perspectivas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brown, S., & Glasner, A. (2003). *Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse approaches*. McGraw-Hill Education.
- Bunge, M. (2000). *La investigación científica: su estrategia y su filosofía*. Siglo XXI. [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=iDjRhR82JHYC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Bunge,+M.+\(1991\).+La+investigaci%C3%B3n+cient%C3%ADfica:+Su+estrategia+y+su+filosof%C3%ADa+\(3.%C2%AA+ed.\).+Barcelona:+Ariel.&ots=cNcqS8s2Ng&sig=7q3Xe2yiqxRqljAiOLwtnL78HvU&redir\\_esc=y#v=snippet&q=procedimiento%20para%20tratar&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=iDjRhR82JHYC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Bunge,+M.+(1991).+La+investigaci%C3%B3n+cient%C3%ADfica:+Su+estrategia+y+su+filosof%C3%ADa+(3.%C2%AA+ed.).+Barcelona:+Ariel.&ots=cNcqS8s2Ng&sig=7q3Xe2yiqxRqljAiOLwtnL78HvU&redir_esc=y#v=snippet&q=procedimiento%20para%20tratar&f=false)
- Cabral, J. R. (2022). *Estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes en entornos virtuales de aprendizaje en la universidad abierta para adultos* (Doctoral dissertation, Universitat de les Illes Balears). [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/674720/Rodriguez\\_Cabral\\_Jovanny\\_Maria.pdf?cookiesession8341=CBEBEF68C5A7FB01A3FD14B177010365](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/674720/Rodriguez_Cabral_Jovanny_Maria.pdf?cookiesession8341=CBEBEF68C5A7FB01A3FD14B177010365)

- Cabrera, F., & Aguilar, M. (2010). *La triangulación metodológica en investigación cualitativa*. Revista de Investigación Educativa.
- Carabajo, R. A. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. Revista de investigación educativa, 26(2), 409-430. [https://www.academia.edu/80623372/La\\_metodolog%C3%ADa\\_fenomenol%C3%B3gica\\_hermen%C3%A9utica\\_de\\_M\\_van\\_Manen\\_en\\_el\\_campo\\_de\\_la\\_investigaci%C3%B3n\\_educativa\\_Posibilidades\\_y\\_primeras\\_experiencias](https://www.academia.edu/80623372/La_metodolog%C3%ADa_fenomenol%C3%B3gica_hermen%C3%A9utica_de_M_van_Manen_en_el_campo_de_la_investigaci%C3%B3n_educativa_Posibilidades_y_primeras_experiencias)
- Clavijo, R., y Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. Alteridad, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). Making sense of qualitative data: Complementary research strategies. Sage Publications.
- Congreso de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No. 48.674, de 15 de marzo de 2013.
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial.
- Congreso de Colombia. (2001). *Ley 715 de 2001, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias en el sector educativo y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 44.654, de 21 de diciembre de 2001.
- Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (4a ed.). SAGE Publications.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2022). Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026: Colombia, potencia mundial de la vida. Bogotá: Gobierno de Colombia. <https://colaboracion.dnp.gov.co>
- Díaz-Barriga, Á. (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. Perfiles Educativos, 37, 3-15. Recuperado de [https://www.academia.edu/4796385/D%C3%ADaz\\_Barriga\\_%C3%81ngel\\_1987\\_PROBLEMAS\\_Y\\_RETOS\\_DEL\\_CAMPO\\_DE\\_LA\\_EVALUACI%C3%93N\\_EDUCATIVA\\_en\\_Perfiles\\_Educativos\\_No.\\_37\\_pp.\\_3-15](https://www.academia.edu/4796385/D%C3%ADaz_Barriga_%C3%81ngel_1987_PROBLEMAS_Y_RETOS_DEL_CAMPO_DE_LA_EVALUACI%C3%93N_EDUCATIVA_en_Perfiles_Educativos_No._37_pp._3-15)
- Díaz, M. (2018). Impacto de la retroalimentación y la evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de Biociencias. Educación Médica Superior, 32(3), 147-156. Recuperado en 21 de agosto de 2023, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S086421412018000300012&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421412018000300012&lng=es&tlng=es).
- Díaz, K. y Osuna, C. (2016). Las evaluaciones estandarizadas del aprendizaje y la mejora de la calidad educativa. Temas de educación, 22(1), 131-146.

- Edel, N, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/551/55110208/>
- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. University of Illinois. [https://www.pdcnet.org/collection-ng/fshow?id=inquiryct\\_2011\\_0026\\_0002\\_0005\\_0019&pdfname=inquiryct\\_2011\\_0026\\_0002\\_0005\\_0019.pdf&file\\_type=pdf](https://www.pdcnet.org/collection-ng/fshow?id=inquiryct_2011_0026_0002_0005_0019&pdfname=inquiryct_2011_0026_0002_0005_0019.pdf&file_type=pdf)
- Faneite, S. F. A. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. Revista Latinoamericana Ogmios, 3(8), 82-95. <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/226/237>
- Feyerabend, P. (1975). *Against method*. Verso Books.
- Feyerabend, P. (1987). *Farewell to reason*. Verso Books.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª ed.). Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva. [https://asslliub.noblogs.org/files/2013/09/freire\\_educaci%C3%B3n\\_como\\_pr%C3%A1ctica\\_libertad.pdf\\_-1.pdf](https://asslliub.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf)
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber* (7.ª ed., trad. Ulises Guiñazú). Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.G. (2012) *Verdad y Método I*, traducción de Ana Agud de Aparicio y Rafael de Agapito, España, Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (1995). *Verdad y método I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (4.ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1998). *\*Verdad y método\**. Salamanca: Sígueme
- Gamero, E. A. P., & Muskus, S. S. G. (2019). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis & Saber*, 10(22), 71-88.
- Gaviria Salazar, M. A. (2021). Concepciones sobre evaluación de los maestros de las instituciones educativas públicas del municipio de Bolívar, Valle del Cauca y su impacto en la evaluación de los aprendizajes en la escuela, enmarcadas en el modelo pedagógico constructivista. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/ba4fe570-ef9e-4f9b-9c34-69e55501bd74/content>
- Giroux, H. A. (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*.

- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Paidós.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- González, L. (2004). *Evaluación educativa y calidad: un enfoque crítico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gore, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías: discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Gilberto Pérez del Blanco.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa. vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Tauro.
- Hamilton, D. (1976). *Curriculum Evaluation*. London: Open Books.
- Hernández, A., Ponsoda, V., Muñiz, J., Prieto, G. y Elosua, P. (2016). Revisión del modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España. *Psychologist Papers*, 37(3), 192-197. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/678025>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *\*Técnicas de investigación cualitativa\**. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Méndez Valencia, S., Mendoza Torres, C. P., & Cuevas Romo, A. (2017). *Fundamentos de Investigación* (primera). McGRAWHILL.
- House, E. R. (1993). *Professional evaluation: Social impact and political consequences*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Hurtado, J. (1998). *Metodología de la investigación: guía para la comprensión holística de la ciencia* (p. 113). Editorial/Editoriales
- Husserl, Edmund. (1913) *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*. FCE. México. 1986.
- Jiménez, J. (2016). El papel de la evaluación a gran escala como política de rendición de cuentas en el sistema educativo mexicano. *Revista Iberoamericana De*

- Kerlinger, F. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Latorre, A. (1996). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leal, D. (2011). *La investigación cualitativa. Epistemología, metodología y técnicas*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Leal, D. (2005). *La investigación cualitativa: epistemología, metodología y técnicas*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Lynch, K. (1999) "Equality Studies: The Academy and the Role of Research in Emancipatory Social Change", en *Economic and Social Review*, 30(1): 41-69.
- López, N., & Voltaire, R. (2018). *La evaluación educativa: entre la cultura de la medición y la práctica pedagógica reflexiva*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), 145–162.
- MacDonald, B. (1976). *Evaluación y control de la educación* Washington, DC: American Association for the Advancement of Science
- Martínez Miguélez, M. (2009). Hacia una epistemología de la complejidad y transdisciplinariedad. *Utopía y Praxis latinoamericana*, 14(46), 11-31. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-52162009000300003](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162009000300003)
- Martínez Miguélez, M. (2006). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- MEN (2008) *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177745\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf)
- Mejía, D. & Mejía, E. (2020). *Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales* (v1-2020-09-01). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4412005>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Resolución 06695 de 2017, por la cual se definen los lineamientos técnicos y operativos para la organización del componente educativo en la atención integral a la primera infancia en el marco de la Estrategia De Cero a Siempre. Bogotá, D.C.: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013, julio). *Sistema nacional de indicadores educativos para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia* [Primera

edición]. Bogotá D.C.: MEN. Recuperado de:  
<https://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/286/download/4215>

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Diario Oficial No. 41.473.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La Educación en Colombia. OCDE, Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. Diario Oficial N° 47.339.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Lineamientos para la construcción del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes*. Bogotá: HOMBRES.

Ministerio de Educación Nacional. (1997). Decreto 3011 de 1997, por el cual se establece el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media. Diario Oficial No. 43.180, de 19 de diciembre de 1997.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075 de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Diario Oficial No. 49.523.

Molina, M. (2023). *La importancia de la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/61905/TESIS-2209-231005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. [https://www.uam.mx/difusion/editorial/libros/evaluacion\\_del\\_aprendizaje\\_y\\_para\\_el\\_aprendizaje.pdf](https://www.uam.mx/difusion/editorial/libros/evaluacion_del_aprendizaje_y_para_el_aprendizaje.pdf)

Mora, D. P. y Bejarano, G. A. (2016). Prácticas educativas en ambientes virtuales de aprendizaje. Revista Aletheia, 8(2), 48-63. Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/320> [ Links]

Muñoz, J. J. D. y Londoño, D. A. (2017). El reto de los directivos docentes: desarrollo integral a través de las prácticas educativas de la IE Román Gómez. Katharsis: Revista de Ciencias Sociales, (23), 109-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5888115> [ Links ]

Narvaja, S. (2021). Codificación y análisis en investigaciones cualitativas: Guía práctica para investigadores sociales. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

- Nieto, M., & López, C. (2021). *La semiótica en la investigación educativa: claves para interpretar significados*. Bogotá: Editorial Aula Magna.
- ONU, (2015), Asamblea General. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Parlett, M., & Hamilton, D. (1977). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs. In D. Hamilton et al. (Eds.), *\*Beyond the Numbers Game\** (pp. 6–22). London: Macmillan.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3a ed.). SAGE Publications.
- Pérez, J. I. (2008). *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés* (Tesis doctoral). Universidad de Girona, España
- Pherez, G., Vargas, S., & Jerez, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. [Artículo Retractado]. *Civilizar*, 18(34), 149–166. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.1/a10>
- Pimienta, J. (2008) *Evaluación de los aprendizajes: Un enfoque basado en competencias*. Pearson Educación de México
- Rigal, L. (2011). Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación. Hilert, f., Ameijeiras, Mj & Graziano, N.[comp.]: *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teoría, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Bs. As. Secretaría de Investigación y Posgrado.
- Rogers, C. (1978). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2.ª ed.). Aljibe.
- Rodríguez, D. (2024). *La evaluación del aprendizaje fundamentada en enfoques pedagógicos contemporáneos*. tesis doctorales. <https://mail.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1261/1140>
- Romero Caballero, S. C. (2024). *Modelo teórico metodológico para el desarrollo de competencias genéricas desde el aprendizaje basado en retos*. <https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/89f702ed-45b7-41b7-8728-d9877ed9fad4/content>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

- Salatino, M. (2017). La estructura del espacio latinoamericano de revistas científicas (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales).
- Sánchez, M. (2020). *Educación por competencias en América Latina: tensiones entre formación humana y demandas del mercado*. Revista [Ihttps://doi.org/10.35362/rie8313776](https://doi.org/10.35362/rie8313776)
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Santos Guerra, M.A. (1996), Evaluación educativa 2: un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Sarduy, L. (2007). Metodología de la investigación cualitativa: Análisis de la información. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Sarmiento, A. (2007). Enfoques pedagógicos contemporáneos . Bogotá: Magisterio.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*; 29 (7), 4-14.
- Sosa – Martínez, José (1990). Método científico. México: Sitesa.
- Spiegelberg, H. (1975). *Doing phenomenology: Essays on and in phenomenology*. Martinus Nijhoff.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York: The Guilford Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stiggins, R. J. (2001). *Student-involved classroom assessment*, 3a ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.  
[https://books.google.com.co/books?id=TmgvTb4tiR8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_summar&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=TmgvTb4tiR8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_summar&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.  
<https://paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/5880/Asignaturas/2626/Archivo2.5797.pdf>
- Trejos Pinzón, D. (2024). La evaluación formativa como estrategia para humanizar, asegurar la comprensión y generar pensamiento crítico, creativo y ético.  
<https://repositorio.utp.edu.co/bitstreams/c50465fa-4891-4616-9c02-8b018669227b/download>

- Trujillo, L. M. (2017). Teorías pedagógicas contemporáneas. Fondo editorial Areandino.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/326425474.pdf>
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida: Pensar la pedagogía como forma de vida. Buenos Aires: Altamira. (Obra original publicada en 2002)
- Vigo, M. (2014). *Evaluación educativa: nuevos enfoques para nuevos desafíos* . Lima: Fondo Editorial de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2006). Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Editorial Brujas.

## **ANEXOS**

### **Anexo A. Lista de temas generadores actor socioeducativo directivo – corpus de la entrevista**

#### **ENTREVISTA A PROFUNDIDAD**

##### **LISTA DE TEMAS GENERADORES**

Dirigida a: BENJAMIN MADRID

Seudónimo: ACTOR SOCIEDUCATIVO DIRECTIVO

Proposición de Investigación: Generar un constructo teórico sustentado en el enfoque pedagógico crítico social que fomente el cambio filosófico de los procesos de evaluación como alternativa didáctica hacia el aprendizaje en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen de la ciudad de Cartagena, Colombia.

##### **Lista de temas generadores.**

1. Abordaje institucionalmente el enfoque pedagógico crítico social
2. Acciones institucionales se han adelantado para promover prácticas evaluativas coherentes con este enfoque
3. Percepción de la coherencia entre la planeación, la enseñanza y la evaluación en su institución
4. Mecanismos existentes para acompañar o supervisar las prácticas evaluativas de los docentes
5. Reflejo en el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) de su institución de los principios del enfoque crítico social
6. Cambios o ajustes considera necesarios para ajustar el SIE

7. Formación continua recibida por los docentes en procesos de evaluación con enfoque crítico social
8. Papel del liderazgo pedagógico para transformar la cultura evaluativa en la institución
9. Impacto de las prácticas evaluativas actuales en la equidad e inclusión educativa
10. Experiencias que destacarían como transformadoras en la evaluación institucional

## **CORPUS**

El enfoque pedagógico crítico social se aborda a través de la filosofía institucional lo que es el PEI. También podemos mirar lo que es el diseño curricular en la práctica docente participativa, en la gestión democrática y el trabajo con la comunidad, con el fin de formar ciudadanos capaces de comprender, también de gestionar y transformar su propia realidad. Siempre se ha trabajado lo primero la revisión y actualización de los lineamientos institucionales, eso tiene que ver con ajustar el PEI, el sistema de evaluación de los estudiantes, el manual de convivencia, también la formación y acompañamiento docente. La otra estrategia de la diversificación de estrategias de evaluación, también tenemos la participación estudiantil, la articulación con la comunidad que también en este aspecto el otro es que nunca debe faltar es el seguimiento y retroalimentación institucional Toda institución educativa, especialmente la nuestra en esa parte primero es acompañar y supervisar las prácticas evaluativas de los docentes que es clave para garantizar que estén alineados con el enfoque pedagógico, en este caso el crítico social, y también con el sistema institucional de evaluación de estudiantes. Bueno existen muchos mecanismos que suelen implementarse, la revisión documental que ya sabemos que siempre se hace un análisis de la planeaciones del aula, la revisión también de los instrumentos de evaluación como son las pruebas, las guías, los proyectos, el seguimiento académico, también se ve la observación y el acompañamiento en el aula , en este caso las clases acompañadas por los coordinadores académicos o los pares docentes para observar también como se aplican las evaluaciones, comité y los espacios colegiados, entonces si existe también la promoción que se revisan los casos los criterios de calificación, también se presentan las autoevaluaciones y coevaluación docente ya sabemos que eso les va a servir a cada docente para que

realice su autoevaluación en su práctica evaluativa y con base en los criterios que tienen las instituciones, la retroalimentación a los estudiantes también, en lo que es la aplicación de encuestas, entrevistas y todo lo que tiene que ver con un estudiante para tener una claridad y una pertinencia de cómo se utilizan las evaluaciones y la formación y acompañamiento pedagógico en a los profesores lo que tiene que ver con las capacitaciones sobre evaluación formativa, el diseño de rúbricas y por último lo que es el seguimiento y la continua que eso no debe faltar, entonces ahí tenemos siempre la elaboración de los informes periódicos de seguimiento parte de la coordinación académica y la instrucción sobre las reflexiones y los planes de mejoramiento institucionales. Nuestro sistema de evaluación institucional refleja parcialmente los principios del enfoque crítico social ya que como todos sabemos que la evaluación debe ser participativa, formativa, contextualizada, transformadora y crítica, pero a la realidad de nuestra institución aún mantenemos las prácticas tradicionales dando esto como un límite al carácter de crítico social. Hay que mirar que lo primero que necesitamos mayores ajustes para ser coherentes con el enfoque crítico social, tendríamos que fortalecer la participación colectiva, la retroalimentación cualitativa y la vinculación de la evaluación como la transformación de las prácticas pedagógicas y el enfoque social. Bueno los profesores debieran recibir para esos talleres, diplomados en capacitaciones en normativa educativa en espacio de reflexión pedagógica en procesos de actualización pedagógica además en información en enfoque crítico y social, pero aún esta formación es esporádica y más normativa que reflexiva. Bueno el liderazgo pedagógico juega un papel muy importante y central en la transformación de la cultura educativa, primero porque orienta y sensibiliza la comunidad y genera coherencia institucional, también acompaña y capacita a los demás docentes, fomenta la participación, inspira con el ejemplo y promueve la mejora continua en otras palabras es como el motor que impulsa al verdadero cambio crítico. Bueno, el impacto en las prácticas evaluativas actuales en que inclusión educativa ser opositiva o negativa ahí va a depender de cómo se conciben y cómo se apliquen, porque hay impactos positivos, por ejemplo, cuando promueve la equidad al reconocer los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, también puede favorecer la inclusión porque considera que la particularidad de estudiantes son necesidades educativas, también fomenta la justicia social ya que valora no solo lo

académico sino también el pensamiento crítico, ese es sería una parte muy importante en lo que el impacto que genera. Lo primero serían los procesos de las notas porque ya los estudiantes no serían valorados únicamente por los exámenes, sino que ellos aplicarían lo aprendido en proyectos de impacto social, en campañas ambientales, feria de ciencias, proyectos comunitarios, también otro sería la participación del estudiante en la construcción de los criterios de evaluación, entonces sería una transparencia y un sentido de más corresponsabilidad, también podemos mirar otro que es la diversidad de evidencia, porque ya empieza a mirarse la investigación la misma creatividad, el trabajo en equipo, la comunicación, la reflexión crítica, todo eso va a tener un resultado mucho mejor, otro impacto sería la retroalimentación que nunca debe faltar porque ahí hay una mejora continua en los espacios también de autoevaluación del mismo estudiante la coevaluación de los mismos, el diálogo también con el mismo docente y también no debe faltar lo que es la inclusión real, los estudiantes ya difieren de muchas habilidades entonces es más beneficioso para ellos porque pueden demostrar su aprendizaje y se fortalece la equidad

## **Anexo B. Lista de temas generadores actor socioeducativo docente – corpus de la entrevista**

### **ENTREVISTA A PROFUNDIDAD**

Dirigida a: ARGELIO ESTREMOR WILCHEZ

Seudónimo: ACTOR SOCIEDUCATIVO DOCENTE

Proposición de Investigación: Generar un constructo teórico sustentado en el enfoque pedagógico crítico social que fomente el cambio filosófico de los procesos de evaluación como alternativa didáctica hacia el aprendizaje en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen de la ciudad de Cartagena, Colombia.

#### **Lista de temas generadores.**

- 1 Significado otorgado a la evaluación en la práctica docente
- 2 Evolución de la forma de evaluar a lo largo de su carrera
- 3 Conceptualización del enfoque pedagógico crítico social
- 4 Alineación de la práctica evaluativa con el enfoque crítico social.
- 5 Tipos de instrumentos de evaluación utilizados y sus propósitos
- 6 Importancia le atribuye al contexto y a la diversidad de los estudiantes al momento de evaluar
- 7 Cambios que considere necesarios para que las prácticas evaluativas sean más coherentes con los principios del enfoque crítico social
- 8 Formación institucional en enfoque pedagógico crítico social y su impacto
- 9 Contribución de la evaluación al desarrollo crítico y social de sus estudiantes
- 10 Abordaje de la evaluación en términos de equidad y justicia

#### **Corpus**

La evaluación en la práctica docente es un proceso que permite indicar el estado de ese proceso, que permite indicar cuánto han aprendido en términos académicos y humanos los estudiantes para, eso es la evaluación de tal manera que una vez la evaluación me indique lo que los estudiantes han progresado puede ir hacienda ajustes en esa misma evaluación para que el aprendizaje académico y formativo sea cada vez mejor. Desde luego la forma de evaluar ha ido cambiando, yo creo que en mis primeros tiempos, en

mis primeros momentos de maestro mi evaluación respondía más a intereses de carácter académico o academicista sin descartar la parte humana, pero hoy día no solo es para responder algunos conocimientos de carácter académico sino también responde al desarrollo de procesos y de habilidades en los estudiantes. Hoy mi evaluación es una evaluación mucho más humana que apunta a las capacidades que los muchachos puedan adquirir en ese proceso. El enfoque pedagógico crítico social, sin consultar ningún libro, me atrevo a asegurar que el estudiante debe tener una razón de ser o debe tener un objetivo o digamos una debe tener un objeto de estudio pero que ese objeto de estudio no puede ser de carácter mecánico, no puede ser de carácter objetivo nada más, sino que el estudiante debe tener la capacidad de reflexionar en razón de ese objeto de estudio, de criticar, de proponer y que de alguna forma la digamos de la calidad de ese aprendizaje debiera ser debiera impactar en la humanidad del estudiante y de la misma sociedad. Mi práctica educativa en gran medida está alineada con el enfoque crítico social porque intento programar, organizar mi práctica pedagógica en función de que no solamente yo sea crítico sino que los estudiantes adquieran esa capacidad de estudiar y a partir de sus estudios asumir una crítica propositiva de la sociedad, una crítica transformadora de la sociedad, de su escuela, de su ciudad, de sus condiciones de vida, del estado en términos generales. Como lo que yo enseño es filosofía desde luego en el área de filosofía se requieren textos escritos, textos de la vida cotidiana es decir, a través del área de filosofía se invita a los estudiantes que no solamente lean los textos que están en prosa, aquellos que encuentran en sus libros sino que también puedan leer los textos que la vida cotidiana les presenta para que a partir de allí los estudiantes puedan evaluar y dar alternativa de solución a los problemas de la ciudad, del país, entre otras. Ahora bien, instrumento a través de los estudiantes pueden digamos sintetizar demostrar su capacidad de análisis y sobre todo de síntesis en donde pueden englobar unas series de temáticas hay diversos, muchísimos mapas conceptuales se pueden utilizar incluso los videos que proporcionan las redes, lluvias de ideas, cuadros sinópticos, obras de teatro, escenificaciones que tengan que ver con la temática para que a partir de ahí se puedan hacer los análisis, bueno una cantidad de dramatizaciones, exposiciones, mesas redondas, fichas de lectura críticas entre otras. Vamos a ser realistas, si estamos hablando de contexto empezamos diciendo que yo trabajo en la

ciudad de Cartagena y trabajo con estudiantes que viven en su gran mayoría en la zona suroriental de la ciudad, es una zona marginal en términos económicos y sociales, ese contexto de alguna manera termina afectando negativamente el rendimiento académico y la formación de carácter personal y humana de nuestros estudiantes, esa no es una constante y que necesariamente en todos los estudiantes suceda eso, pero el contexto de pobreza en que viven trae como consecuencia que los muchachos no den lo que deben dar a la hora de estudiar porque en ese contexto en términos físicos van a encontrar dificultades, pero también en ese contexto en términos económicos van a encontrar dificultades, porque también en ese contexto en términos culturales van a encontrar dificultades que les permiten desarrollar un buen proceso académico y humano de tal manera que el contexto es fundamental y eso lo podemos comprobar comparando ese contexto de la zona suroriental con otros contextos de Cartagena que efectivamente no tienen esas dificultades. Es verdad que en otros contextos donde no hay esas dificultades también tiene otras pero no comparables con esta y que habrán algunos en contextos distintos que dan malos resultados, bueno eso obedece también a otras situaciones específicas y lo que tiene que ver con la diversidad, fuera una cosa muy buena decir que nosotros educamos, formamos y llevamos el proceso teniendo en cuenta la diversidad de cada uno de los estudiantes, podemos hacer el esfuerzo de entender las condiciones étnicas y geográficas de donde proceden los estudiantes y lo hacemos en la medida de nuestras posibilidades pero la gran verdad es que a la larga nosotros terminamos haciendo una educación para todos independientemente de que en nuestros salones hayan personas raizales, indígenas, igual la clase, por decirlo de alguna manera de filosofía no es una clase que esté encaminada de acuerdo a la diversidad de cada uno de los estudiantes eso es una clase para todos. es ideal, es maravilloso que se tuvieran en cuenta todos esos tipos de diferencias que hay entre cada uno de los estudiantes, sin embargo, uno intenta comprender la actitud del comportamiento, el ritmo de aprendizaje de los estudiantes incluso comprender el contexto de carácter religioso de dónde vienen cada uno de ellos que algunas veces también termina afectando su formación y su rendimiento académico. Hombre, lo primero considero yo acá desde mi desde mi ignorancia es que lo primero que debe suceder al interior de la escuela para que la práctica evaluativa sea coherente con el con el enfoque

sociocrítico es que debe ser una escuela bien dotada, una escuela bien dotada, no sola, no solo bien dotada de excelentes maestros que desde luego se requieren, sino que también se necesita que la escuela dotada de material bibliográfico, de material audiovisual, de todas aquellas herramientas que se requiere el estudiante para desarrollar ese proceso. Eso en cuanto en cuanto al estudiante de igual manera, el profesor necesita entender qué quiere decir ese enfoque sociocrítico y el profesor en la medida de las posibilidades no debe tratar de imponer lo que él considera pertinente por encima del enfoque sociocrítico, es decir, si la escuela tiene un enfoque, un enfoque sociocrítico, el maestro debiera casarse con ese enfoque porque ese es un enfoque institucional y de esa manera no terminó, no terminaríamos enfrentando el estudiante a los enfoques que a cada maestro se le ocurra. Ciertamente, eso como podría, eso podría ser ventajoso y también podría tener su desventaja, porque entonces nos volvemos dogmáticos creyendo que el enfoque sociocrítico es la es la solución a todos los problemas que tienen los estudiantes y que no se pueden experimentar a través de otro tipo de enfoque. Ciertamente, entonces eso sería también de alguna forma desventajoso. Lo otro es que el maestro, el mismo maestro, como se debe casar con el enfoque sociocrítico, debe averiguar, debe estudiar, debe leer a los autores que han propuesto ese enfoque y mirar a ver en qué consiste el enfoque para que pueda hacer coherente sus actividades con el enfoque. Y entonces sí, transmitirlo o digamos el concepto transmitir, no, pero sí compartirlo con sus estudiantes, aplicarlo y permitirles a los mismos estudiantes que sean, digamos, un producto, entre comillas, de ese enfoque sociocrítico y que se note a la hora de las acciones, del comportamiento, de las participaciones de los estudiantes en el aula, en la escuela, en la ciudad, de que están formados bajo ese enfoque. Digamos que el estudiante que sale de una escuela que tiene el enfoque sociocrítico debe salir como con una marca registrada y con ese tipo de formación. O si es ecléctico, bueno, también tendría que demostrar eso. Bueno si, en algunos momentos si hemos tenido formación sobre el enfoque sociocrítico sobre todo con la coordinadora Deana hacía sus participaciones en las jornadas pedagógicas, citábamos ahí a Pablo Freire y a otros autores. El impacto que de alguna forma ha tenido el enfoque sociocrítico para quienes de alguna manera nos hemos cazado con él, en la gran mayoría de nuestras actividades es lo que reflejan nuestros a la hora de participar no solamente al

interior de la escuela sino cuando les corresponde participar en digamos el caso mío en foros de filosofía en otras escuelas. Entonces encontramos estudiantes que hacen uso del aprendizaje activo como diría Aristóteles, no son estudiantes pasivos, son estudiantes que argumentan que leen en términos literales pero van más allá de la literalidad. Son críticos y propositivos, saben lo que están planteando y proponen alternativas de solución a muchísimos problemas como por ejemplo la última vez que participé con mis estudiantes que vinieron con resultados positivos que nos dieron que nos reconocieron nuestra participación, los estudiantes llevaron una propuesta de cómo superar la aporofobia en la escuela como territorio de paz, entendiendo que la aporofobia es lo que la filósofa Adela Cortina llama el rechazo a los pobres, el miedo a los pobres y cómo desde las creencias de carácter religioso llámese como se quieran llamar se puede atacar la aporofobia. Por supuesto que si por que dependiendo de la formulación, digamos de las premisas, como diría Fabio Jurado, dependiendo del instrumento que usted utilice, así mismo el estudiante va a poder desarrollar el pensamiento crítico. Va a enfocar sus acciones académicas hacia la parte sociocrítica esto ahí yo creo que depende mucho de la manera en que el profesor oriente su práctica pedagógica, eso es fundamental. Yo creo que en primera instancia la evaluación viene o está presente en los momentos en que se desarrollan, digámoslo así, los contenidos y eso se asocia con la parte humana. Entonces si hablamos de equidad y de justicia el profesor debe hacer lo que le corresponde, le toca hacer todo lo posible para que sus estudiantes aprendan, eso es justicia, dice Platón, hacer cada quien lo que le toca hacer, cada quien lo que le corresponde y al docente le corresponde hacer todo lo posible para que sus estudiantes le aprendan y con ese aprendizaje sean capaces de transformar su propia realidad. Ahora bien esto tiene que ver también con la justicia y la equidad, si yo entiendo lo que es equidad mi evaluación debe ser proporcionada, mi ser incluso conversada, negociada si se quiere con los estudiantes porque el profesor debe llegar a acuerdos con los estudiantes respecto a la evaluación es decir, a la hora de proponer una evaluación el profesor no puede ser un dictador quien comunica y lo que comunica debe cumplir y ya, sin contar con la opinión, con el concepto, con la pregunta, con la inquietud que el estudiante tiene respecto a la evaluación, es decir, que esa evaluación debe tener toda la claridad del mundo, el profesor puede decirle al estudiante en la medida en que vamos

desarrollando como este es un proceso vamos evaluando y evaluando todo no solo los académicos sino todos los aspectos que implica la evaluación. Así es que bueno, yo creo entonces que la actividad pedagógica debe ser una actividad democrática acordada y no impuesta, todo lo que de alguna manera en pedagogía se impone termina fracasando porque nadie está dispuesto a hacer cosas obligadas de la mejor manera.

## **Anexo C. Lista de temas generadores actor socioeducativo estudiante – corpus de la entrevista**

### **ENTREVISTA A PROFUNDIDAD**

#### **LISTA DE TEMAS GENERADORES**

Dirigida a: EILEN NICOLL GODOY

Seudónimo: ACTOR SOCIEDUCATIVO ESTUDIANTE

Proposición de Investigación: Generar un constructo teórico sustentado en el enfoque pedagógico crítico social que fomente el cambio filosófico de los procesos de evaluación como alternativa didáctica hacía el aprendizaje en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen de la ciudad de Cartagena, Colombia.

#### **Lista de temas generadores.**

- 1 Percepción de la forma cómo los docentes aplican la evaluación
- 2 Actividades evaluativas realizadas con más frecuencia por los docentes
- 3 Percepción de la justicia en las evaluaciones
- 4 Participar en los procesos de diseño de evaluaciones
- 5 Percepción de la evaluación como instrumento de mejora
- 6 Tipos de evaluación que considera motivadoras
- 7 Relación entre docentes y estudiantes al momento de la evaluación
- 8 Proceso de retroalimentación en el aula
- 9 Propuestas para mejorar la evaluación
- 10 Tipo de evaluación que le gustaría que se practicara más en la institución

#### **CORPUS**

Pues es una metodología la cual me parece muy buena porque tratan de que todos los períodos sean evaluados y que a la final a sumatoria de esto de resultado del final, o sea que en cada periodo nos tenemos que forzar de igual manera. El tipo de actividades que realizaría con frecuencia sería la autoevaluación, ya que así le damos el criterio a los estudiantes de que ellos digan en realizad como sintieron que se destacaron en el período En lo personal yo pienso que sí, la verdad es que las evaluaciones tienen que ver mucho con los temas que ya hemos dado anteriormente y se encargan de evaluar

cómo nos hemos desarrollado en cada período. En la mayoría de las asignaturas si, bueno unas más que otras, pero si he tenido la oportunidad. Pues en lo personal yo diría que esto más allá de una calificación sino de nosotros como estudiantes autoevaluarnos y mirar los conocimientos que hemos adquirido. En lo personal me motiva más la evaluación colaborativa ya que esto incita a los estudiantes a ser unos estudiantes activos y participativos. Pues en el momento de evaluación la relación sigue siendo igual ya que ellos se encargan de evaluar según su criterio y lo que nosotros demostramos en cada evaluación. En algunos casos si recibimos retroalimentación, y en la mayoría que recibimos si nos ayudan de mucho ya que ahí nos estamos dando cuenta de los errores que cometimos en cada evaluación. Pues cambiaría la metodología de entregar las actividades, que las actividades que sean realizadas fuera de la institución al momento de ser entregadas sean sustentadas de y de esa forma crear debate con todos los compañeros. Me gustaría una evaluación abierta, como así?, que todos nos reunamos para hacer mesas de trabajo y de esa forma cada quien de su punto de vista y su criterio hacia los demás.

## Anexo D. Resumen curricular del investigador

### DATOS PERSONALES

**Nombre:** Eli Frank Angulo Diaz

**C.C.** 9.096.598

**Expedida en:** Cartagena, Colombia

**Fecha de nacimiento:** 05 de mayo de 1977

**Lugar de nacimiento:** Cartagena de Indias, Colombia.

**Estado civil:** Casado

**Dirección electrónica:** [eliangulo3@hotmail.com](mailto:eliangulo3@hotmail.com)

**Teléfono móvil:** 3002479974



### EDUCACIÓN FORMAL

TIPO	INSTITUCIÓN	TÍTULO	FECHA DE GRADUACION
DOCTORADO EN EDUCACIÓN	Universidad Pedagógica Experimental Libertador	Doctorante	
MAESTRIA	Universidad San Buenaventura-Cartagena	Magister en Ciencias de la Educación	11/12/2019
ESPECIALIZACIÓN	Universidad de Cartagena	Especialista en Revisoría Fiscal	24/06/2009
ESPECIALIZACIÓN	Universidad Abierta y a Distancia UNAD	Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo	15/12/2001
PROFESIONAL	Universidad de Cartagena	Contador Público	07/04/2006
PROFESIONAL	Universidad Mariana de Pasto	Licenciado en Comercio y Contaduría	16/10/1998
SECUNDARIOS	INEM de Cartagena	Bachiller Comercial-Modalidad Contabilidad	07/12/1993

### PUBLICACIONES

TITULO	REVISTA	DATO DE PUBLICACIÓN
Evaluar para transformar: una revisión crítica sobre las prácticas evaluativas desde el enfoque pedagógico crítico social	Revista Sinopsis Educativa	Volumen Enero – Junio 2026 (año N° 26, N° 1)

## CURSOS DE ACTUALIZACIÓN

EMPRESA / INSTITUCIÓN	NOMBRE DEL CURSO	DURACIÓN	FECHAS	
			INICIO	CULMINACIÓN
INCONFA-INSTITUTO DE CONTABILIDAD Y FINANZAS	Seminario Declaración de Renta Persona Natural AG 2024. junio de 2025	12 horas	04/06/2025	06/06/2025
AMERICAN COUNCIL OF CERTIFICATION, INSPECTION AND TRAINING	Oficial de Cumplimiento LA/FT Y PTEE - 2023	90 horas	06/09/2023	19/09/2023
AMERICAN COUNCIL OF CERTIFICATION, INSPECTION AND TRAINING	Auditor en Gestión del Riesgo LA/FT Basado en la norma ISO 31000:2018 e ISO 19011:2018	32 horas	20/09/2023	27/09/2023
AMERICAN COUNCIL OF CERTIFICATION, INSPECTION AND TRAINING	Diplomado en LA/FT - FPADM Y PTEE - 2023	120 horas	04/09/2023	25/10/2023

## EXPERIENCIA LABORAL

INSTITUCIÓN	CARGO	TIEMPO LABORADO	
		INICIO	CULMINACION
Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen	Docente	2006	Actual
Fundación Universitaria UNITECNAR	Docente	2024	Actual
Institución Educativa Ambientalista	Docente	2017	2017
Universidad San Buenaventura-Cartagena	Docente	2009	2011
Instituto Pestalozzi	Docente	2007	2008
Universidad de Pamplona-Cartagena	Docente	2003	2006