

Incidencia del Liderazgo Pedagógico en la Implementación de una Cultura de Evaluación
Formativa e Inclusiva en Instituciones Privadas en Ibagué



Tatiana Elisa Laverde Pinzón

Trabajo de grado para optar el título de Magister en
Gestión y Evaluación Educativa

Director

Andrés Felipe Vargas

Doctor

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás

Maestría en Gestión y Evaluación Educativa

Bogotá

2026

Contenido

<i>Lista de Tablas.....</i>	<i>4</i>
<i>Resumen.....</i>	<i>5</i>
<i>Introducción.....</i>	<i>8</i>
1 <i>Capítulo 1 Problema de Investigación</i>	9
1.1 Antecedentes	9
1.2 Descripción del Problema	13
1.3 Pregunta de Investigación	19
1.4 Objetivos	19
1.4.1 Objetivo General	19
1.4.2 Objetivos Específicos	19
2 <i>Capítulo 2 Marcos de Referencia.....</i>	21
2.1 Marco Teórico	21
2.2 Marco Conceptual.....	27
2.3 Marco Legal.....	33
2.4 Marco Epistemológico	36
3 <i>Capítulo 3: Diseño Metodológico</i>	38
3.1 Paradigma y Enfoque de la Investigación.....	39
3.1.1 Paradigma de Investigación	39
3.1.2 Enfoque de Investigación	39
3.2 Población y Muestra.....	40
3.2.1 Participantes del Estudio	41
3.3 Instrumentos de Recolección de Información	41
3.3.1 Fase I: Cuantitativa.....	41
3.3.2 Fase II: Cualitativa.....	43
3.4 Procedimiento de Trabajo de Campo	44
4 <i>Capítulo 4: Resultados.....</i>	46
4.1 Caracterización de los participantes.	46
4.2 Diagnóstico de la cultura de evaluación formativa e inclusiva.....	47
4.2.1 Percepción de los estudiantes	47
4.2.2 Prácticas y creencias de los docentes	49
4.2.3 Prácticas y creencias de directivos	51
4.3 Caracterización del Liderazgo Pedagógico	53
4.3.1 Percepción de los directivos	53
4.3.2 Percepción de los docentes	56
4.3.3 Comparación de percepciones	58

4.4	Resultados del análisis documental.....	58
4.4.1	Procedimiento de codificación documental mediante MAXQDA.....	59
4.4.2	Análisis documental colegio Británico Inglés.....	60
4.4.3	Análisis documental colegio Gimnasio Los Robles	62
4.4.4	Comparación interinstitucional	63
4.5	Triangulación e integración de resultados	64
4.5.1	Convergencias entre los resultados cuantitativos y documentales	64
4.5.2	Divergencias entre el discurso institucional y la práctica educativa	65
4.5.3	Brechas identificadas para la formulación de lineamientos institucionales	66
4.6	Síntesis de los resultados	67
5	<i>Capítulo 5: Discusión, conclusiones y lineamientos para el fortalecimiento de una cultura de evaluación formativa e inclusiva mediada por el liderazgo pedagógico</i>	<i>69</i>
5.1	Discusión de los resultados	69
5.1.1	Liderazgo pedagógico y práctica docente.....	69
5.1.2	La evaluación formativa entre la apropiación y la estandarización	70
5.1.3	Inclusión y DUA: entre el discurso y la experiencia de los estudiantes	71
5.1.4	La brecha entre política institucional y práctica pedagógica	72
5.1.5	Aportes de estudio al campo de la gestión y la evaluación formativa	72
5.2	Conclusiones	73
5.3	Lineamientos para el fortalecimiento de una cultura de evaluación formativa e inclusiva mediada por el liderazgo pedagógico	74
5.3.1	Del Liderazgo de supervisión al Liderazgo de acompañamiento pedagógico	74
5.3.2	De la implementación normativa a la co-construcción de prácticas evaluativas.....	75
5.3.3	Del estudiante evaluado al estudiante protagonista de la evaluación	76
5.3.4	De la inclusión declarada a la inclusión experimentada	76
5.3.5	De la cultura del cumplimiento a una cultura de aprendizaje institucional.....	77
5.4	Limitaciones	80
5.4.1	Acceso parcial a la información documental	80
5.4.2	Tamaño de la muestra	80
5.4.3	Naturaleza transversal del estudio.....	80
5.5	Recomendaciones para futuras investigaciones.....	81
	<i>Referencias</i>	<i>82</i>
	<i>Listado de Anexos</i>	<i>86</i>

Lista de Tablas

Tabla 1. Referentes Internacionales	35
Tabla 2. Referentes Nacionales.....	35
Tabla 3. Población y Muestra	40
Tabla 4. Instrumentos cuantitativos	42
Tabla 5. Instrumentos cualitativos	43
Tabla 6. Estadística Descriptiva sobre la Percepción de Prácticas Evaluativas.....	47
Tabla 7. Correlaciones de Spearman entre las Percepciones de las Prácticas Evaluativas.....	49
Tabla 8. Estadística Descriptiva sobre las Prácticas y Creencias de Evaluación Formativa	49
Tabla 9. Correlaciones de Spearman entre las prácticas y creencias de evaluación formativa. ..	51
Tabla 10. Estadística Descriptiva sobre las Prácticas y Creencias de Evaluación Formativa	51
Tabla 11. Correlaciones de Spearman entre las Prácticas y Creencias de Evaluación Formativa	52
Tabla 12. Estadística Descriptiva sobre Liderazgo Pedagógico Percibido	53
Tabla 13. Correlaciones de Spearman entre el Liderazgo Pedagógico Percibido	55
Tabla 14. Estadística Descriptiva sobre Liderazgo Pedagógico Percibido	56
Tabla 15. Correlaciones de Spearman entre el Liderazgo Pedagógico Percibido	57
Tabla 16. Categorías y criterios de codificación utilizados en el análisis documental.....	60
Tabla 17. Nivel de desarrollo de las categorías en el Colegio Británico Inglés	61
Tabla 18. Nivel de desarrollo de las categorías en el Gimnasio Los Robles	63
Tabla 19. Comparación de categorías identificadas en los documentos institucionales.....	63
Tabla 20. Síntesis de los lineamientos de la propuesta "El Liderazgo como Catalizador de una Cultura de Evaluación Formativa e Inclusiva"	78

Resumen

Este trabajo de investigación analizó la incidencia del liderazgo pedagógico en la implementación de una cultura de evaluación formativa e inclusiva en instituciones educativas privadas de la ciudad de Ibagué, mediante el análisis de las percepciones sobre las prácticas evaluativas y de la articulación entre los lineamientos institucionales y las prácticas de aula. El estudio surgió ante la necesidad de identificar las brechas entre las políticas educativas y su implementación efectiva en los procesos de evaluación en el aula. Para ello, la investigación se desarrolló desde el paradigma pragmático, con un enfoque mixto, un diseño secuencial explicativo, alcance descriptivo-correlacional y análisis de varianza (ANOVA), integrando evidencia cuantitativa y cualitativa mediante cuestionarios, análisis documental y triangulación de datos para comprender la relación entre el liderazgo pedagógico y la evaluación formativa e inclusiva. Participaron estudiantes de tercer grado, docentes y coordinadores académicos de dos instituciones educativas privadas. Los resultados evidenciaron que las prácticas evaluativas percibidas por los estudiantes se orientan principalmente hacia la calificación, mientras la retroalimentación, la participación y la evaluación inclusiva presentan menor desarrollo. Asimismo, se identificó una brecha entre las creencias favorables de los docentes hacia la evaluación formativa e inclusiva y su implementación en las prácticas de aula. El análisis documental mostró que, aunque los lineamientos institucionales incorporan principios asociados con la evaluación formativa, persisten prácticas propias de un enfoque tradicional, lo que limita la consolidación de una cultura evaluativa coherente e inclusiva. Se concluyó que el liderazgo pedagógico constituye un factor estratégico para fortalecer la coherencia institucional y orientar lineamientos de política y práctica institucional hacia una evaluación inclusiva sostenible.

Palabras Clave: Liderazgo pedagógico, Evaluación Formativa, Prácticas Evaluativas .

Abstract

This research examined the influence of pedagogical leadership on the implementation of a culture of formative and inclusive assessment in private educational institutions in Ibagué, Colombia, through the analysis of assessment practices perceptions and the alignment between institutional guidelines and classroom practices. The study emerged from the need to identify the gaps between educational policies and their effective implementation in classroom assessment processes. The research was conducted within a pragmatic paradigm, adopting a mixed-methods approach with a sequential explanatory design, a descriptive-correlational scope, and Analysis of Variance (ANOVA). Quantitative and qualitative evidence was integrated through questionnaires, documentary analysis, and data triangulation to examine the relationship between pedagogical leadership and formative and inclusive assessment. Third-grade students, teachers, and academic coordinators from two private educational institutions participated in the study. The findings revealed that the assessment practices perceived by students remain predominantly focused on grading, whereas feedback, student participation, and inclusive assessment are less developed. Furthermore, a gap was identified between teachers' favorable beliefs toward formative and inclusive assessment and their implementation in classroom practice. Documentary analysis showed that, although institutional guidelines incorporate principles associated with formative assessment, practices characteristic of a traditional assessment approach continue to prevail, limiting the consolidation of a coherent and inclusive assessment culture. The study concludes that pedagogical leadership constitutes a strategic factor for strengthening institutional coherence and guiding institutional policy and practice toward sustainable inclusive assessment.

Keywords: Pedagogical Leadership; Formative Assessment; Assessment Practices.

Introducción

En el contexto educativo actual, garantizar una educación de calidad que atienda la diversidad y promueva la equidad constituye uno de los principales retos de los sistema educativo colombiano. En este sentido, la evaluación formativa e inclusiva se erige como una herramienta fundamental para reconocer las trayectorias reales de aprendizaje de los estudiantes y favorecer una enseñanza centrada en el desarrollo integral y la participación activa (Black & Wiliam, 1998; Casanova, 2024). Sin embargo, en las instituciones educativas privadas de educación básica primaria, particularmente en la ciudad de Ibagué, las prácticas evaluativas continúan siendo predominantemente sumativas, priorizando los resultados por encima de los procesos, lo que dificulta la consolidación de una cultura evaluativa equitativa y transformadora (Martínez, 2018; Pérez & López, 2019).

Desde esta perspectiva, el liderazgo pedagógico adquiere un papel esencial como mediador entre las políticas educativas y las prácticas de aula. Los líderes pedagógicos tienen la capacidad de orientar, acompañar y transformar las dinámicas escolares para que la evaluación deje de ser un ejercicio de medición y se convierta en un proceso formativo, reflexivo y coherente con la diversidad del aula (Bass & Riggio, 2006; Fullan, 2002; Herrera Pérez, 2024). No obstante, las investigaciones en el contexto colombiano han abordado de forma limitada la relación entre liderazgo pedagógico, evaluación formativa e inclusión educativa, especialmente en el ámbito de la educación privada (López Melero, 2011; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022).

El aporte innovador de este proyecto radica en la articulación práctica y contextualizada del liderazgo pedagógico transformador y distribuido como catalizador para consolidar una cultura de evaluación formativa e inclusiva. A diferencia de estudios previos centrados en diagnósticos generales o en el sector público, esta investigación propone el diseño de lineamientos contextualizados que integren el liderazgo pedagógico, la práctica docente y la voz de los estudiantes en torno a procesos de evaluación coherentes con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y las trayectorias reales de aprendizaje (Terigi, 2009; UNICEF, s.f.). Asimismo, la propuesta busca ir más allá de la descripción teórica y ofrecer herramientas para fortalecer las prácticas pedagógicas, promover el desarrollo profesional docente y fomentar comunidades educativas inclusivas. De esta manera, el estudio contribuye al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ONU, 2015), al proponer una educación que reconozca la diversidad como fuente de aprendizaje y la evaluación como una oportunidad para el crecimiento humano y académico.

1 Capítulo 1 Problema de Investigación

1.1 Antecedentes

La educación inclusiva es transversal a todos los escenarios de la vida y no solo a la escuela, y desde allí dialoga con las múltiples formas de lo humano (Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud y Protección Social, & Fundación Saldarriaga Concha., 2021). Al situar la inclusión en el ámbito de la educación, se deben analizar las múltiples desigualdades que se dan en la escuela en el ejercicio del derecho a la educación. Entonces, la diversidad en el aula plantea la necesidad de adoptar prácticas evaluativas que respondan a las particularidades de cada estudiante (UNESCO, 2015). La evaluación formativa se consolida como un eje transformador

en sistemas educativos globales, priorizando el seguimiento continuo de aprendizajes y la diversidad en los estilos y necesidades de aprendizaje (Casanova, 2024). Diversos estudios han evidenciado la importancia de la evaluación formativa para el aprendizaje; en 1998 Black and Williams subrayaron que la retroalimentación efectiva es fundamental para mejorar el rendimiento académico y promover el aprendizaje continuo, guiando al estudiante a una experiencia de aprendizaje exitosa (Black & Wiliam, 1998) . Organismos como la European Agency for Special Needs and Inclusive Education destacan la evaluación inclusiva como práctica fundamental para evitar segregación, centrándose en el progreso individual y la adaptación de metodologías sin categorizaciones excluyentes. Además, investigaciones sobre educación inclusiva resaltan que las prácticas evaluativas deben adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes, eliminando barreras para su participación plena.

En América Latina, esta diversidad se encuentra marcada por disparidades socioeconómicas, culturales y cognitivas que requieren enfoques inclusivos para evitar el incremento de las brechas de aprendizaje (Murillo & Hernández-Castilla, 2011). Sin embargo, algunas investigaciones en Chile han avanzado en propuestas de evaluación por competencias y formación docente para la inclusión, enfatizando en que la educación se adapta y evoluciona con los cambios de la sociedad, priorizando el desarrollo de competencias y la inclusión social (Guerra Durán, 2017). Por ejemplo, estudios en Ecuador proponen competencias de liderazgo pedagógico centradas en la investigación-acción y adaptaciones curriculares (Roca-Piloso & Alonso-Betancourt, 2020), mientras que en México se evidencia la falta de profundización en herramientas de evaluación formativa que respeten las diferencias individuales (Chávez Esparza, 2019). La región enfrenta

tensiones entre políticas estandarizadas y realidades multiculturales, lo que exige marcos normativos que prioricen la diversidad. por ejemplo en enfoques como el de Duk y Loren (2010) enfatizan la necesidad de medir avances con base en las habilidades previas de cada estudiante, alejándose de estándares homogéneos (Duk & Loren, 2010). Sin embargo, persisten desafíos en la implementación de modelos flexibles que integren liderazgo pedagógico para garantizar equidad. En general, las investigaciones indican que muchos docentes carecen de formación específica en evaluación inclusiva y formativa, lo cual dificulta su implementación efectiva.

En Colombia el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) registró para 2020 cerca de 208.000 con discapacidad, de las cuales la intelectual es la más frecuente (Espectador, 2020). Desde el Ministerio de Educación, la inclusión es concebida como un “proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de todas las personas en su trayectoria educativa” (MEN, 2022). Sin embargo, la cultura de la evaluación en las aulas muestra limitaciones en la implementación de prácticas evaluativas que respondan a la diversidad del estudiantado (MEN, 2016). En relación a la coherencia entre las leyes internacionales, las leyes nacionales, se evidencia que Colombia ha avanzado en la formulación de políticas que buscan garantizar una educación inclusiva y de calidad, se han adoptado y formalizado diversos documentos emitidos por organismos internacionales, incorporándolos a su marco legal a través de la creación de normativas que aseguren el cumplimiento de los derechos de toda la ciudadanía. pero su aplicación en las instituciones educativas es desigual.

Investigaciones como la realizada en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento (Venadillo, Tolima) revelan la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas inclusivas mediante evaluaciones formativas que reconozcan necesidades educativas especiales (Montaña Carvajal, 2018). Si nos enfocamos en las investigaciones sobre cultura de evaluación formativa e inclusiva mediante liderazgo pedagógico en educación básica primaria en instituciones educativas privadas en colombiana son escasas, aunque estudios como el de instituciones en La Estrella (Antioquia) destacan narrativas docentes que priorizan métodos evaluativos adaptados a la diversidad (López Ceballos, Gualdron Carvajal, & Campuzano Aguaran, 2025), sin profundizar en el rol del liderazgo directivo. En el sector público, el Proyecto Magia del MEN evidenció que la transformación de prácticas evaluativas requiere ajustes curriculares y formación docente, pero su enfoque no aborda el contexto privado (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2016). En colegios privados como el Nuevo Gimnasio de Bogotá, las políticas inclusivas se han centrado en accesibilidad física más que en cultura evaluativa. Se identifica que el liderazgo pedagógico ha demostrado ser un catalizador para la transformación educativa, promoviendo un enfoque centrado en el aprendizaje y la inclusión. Sin embargo, existe una limitada exploración sobre cómo este tipo de liderazgo puede influir directamente en la construcción de una cultura de evaluación inclusiva y formativa en el aula. Estudios sobre liderazgo pedagógico en Colombia subrayan su impacto en la calidad educativa, aunque persisten retos como la gestión de docentes con bajo rendimiento y la priorización de resultados estandarizados sobre procesos integrales (Herrera Pérez J. C., 2024). Estos vacíos resaltan la necesidad de investigar cómo el liderazgo pedagógico impulsa prácticas evaluativas inclusivas en primaria privada, especialmente en ciudades como Ibagué, donde persisten brechas entre políticas y prácticas (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022).

1.2 Descripción del Problema

A pesar de los lineamientos y políticas nacionales, las prácticas evaluativas predominantes (sumativa enfocada a resultados) no reflejan los principios de equidad e inclusión, lo que impacta negativamente en el desarrollo integral de los estudiantes (García, 2020). Adicionalmente, se considera que las instituciones educativas en sí, aportan a la dificultad de construir una cultura de evaluación formativa e inclusiva en el aula (Martínez, 2018). Por lo tanto, el liderazgo pedagógico juega un rol crucial como una herramienta clave para superar estos desafíos, sin embargo, la realidad conlleva a la subutilización del potencial transformador del liderazgo pedagógico debido a limitaciones en la formación docente y en la gestión escolar (Pérez & López, 2019). En el aula, la evaluación es una herramienta importante para la medición en procesos de formación integral que promueven experiencias de aprendizaje significativas (García, 2020). No obstante, aun en muchos colegios tanto de orden público como privado persisten en prácticas evaluativas tradicionales que privilegian un enfoque sumativo, enfocado en el resultado de momentos aislados más no el desarrollo de aprendizajes profundos, conectados y transformadores en el aula (Pérez & López, 2019). El hecho de contemplar el proceso de evaluación de los aprendizajes como un instrumento para la enseñanza formativa, es un gran desafío en contextos educativos diversos, donde las diferencias culturales, cognitivas y socioeconómicas requieren estrategias inclusivas que garanticen una educación de calidad para todos los estudiantes (Martínez, 2018). En este contexto, el liderazgo pedagógico es un elemento fundamental para transformar las prácticas tradicionales y fomentar una cultura de evaluación formativa e inclusiva (Sánchez & Romero, 2021).

La diversidad en los salones de clase es un reflejo de las dinámicas sociales y educativas actuales de nuestra sociedad. La diversidad en el aula exige enfoques evaluativos que consideren las necesidades del estudiante. Sin embargo, las prácticas de evaluación en muchas instituciones educativas se limitan frecuentemente a la aplicación de exámenes estandarizados y a la asignación de calificaciones. Estas estrategias, lejos de facilitar el aprendizaje, refuerzan la exclusión y perpetúan desigualdades (Álvarez Méndez, 2001). Además, la insuficiente formación docente en evaluación formativa e inclusiva representa una barrera significativa para implementar estrategias que valoren los procesos de aprendizaje por encima de los resultados. Uno de los principales desafíos de los sistemas educativos actuales radica en garantizar que los procesos de evaluación sean formativos e inclusivos. Esto implica no solo permitir a los estudiantes demostrar sus conocimientos, sino también desarrollar competencias para la vida. Sin embargo, las prácticas tradicionales centradas en modelos sumativos y en la asignación de calificaciones continúan predominando, lo cual contribuye a la exclusión y a la reproducción de desigualdades estructurales (Álvarez Méndez, 2001). En este contexto, el liderazgo pedagógico se presenta como un factor clave para promover la transformación de estas prácticas hacia una evaluación formativa y transformadora (Black & Wiliam, 1998).

Ante estos retos que enfrenta la educación actual, en gran medida rezagada frente a las transformaciones sociales, resulta imperativo revisar y actualizar constantemente las prácticas pedagógicas y evaluativas (García, 2020). El liderazgo pedagógico es un componente esencial para mejorar los procesos educativos y garantizar una educación de calidad que no esté limitada

por el contexto socioeconómico de los estudiantes (Sánchez & Romero, 2021). Sin embargo, este liderazgo enfrenta diversas barreras, tales como la falta de claridad sobre las competencias y roles del líder pedagógico en relación con la evaluación (Martínez, 2018). La resistencia al cambio por parte de los docentes y otros actores educativos (Pérez & López, 2019). Y la escasez de investigaciones que profundicen en la relación entre el liderazgo pedagógico y la evaluación inclusiva (Casanova, 2011).

En el contexto educativo colombiano, la evaluación representa uno de los principales desafíos para implementar una educación inclusiva y de calidad. A pesar de los avances normativos y pedagógicos hacia un modelo que fomente la equidad, la práctica evaluativa en las aulas sigue dominada por enfoques tradicionales centrados en la calificación sumativa, lo que limita el aprendizaje formativo (Casanova, 2011), (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2016). Este escenario dificulta la creación de una cultura de evaluación que valore los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales o en situaciones de vulnerabilidad (Sánchez & Romero, 2021). En este marco, el liderazgo pedagógico de los docentes es crucial para transformar estas prácticas; sin embargo, existe una brecha significativa entre el enfoque teórico de la evaluación inclusiva y su implementación efectiva, que aporte al proyecto de vida de los estudiantes con trayectorias reales de aprendizaje (Terigi F. , 2009). De acuerdo con Terigi (2009), estas trayectorias se refieren a los caminos individuales de aprendizaje que los estudiantes recorren a lo largo de su vida escolar y académica. Estas trayectorias son influenciadas por una serie de factores, incluyendo el contexto social, económico y cultural de los y las estudiantes, sus interacciones con los docentes, las experiencias de aprendizaje y las políticas educativas.

A pesar de los avances normativos y pedagógicos hacia un modelo educativo equitativo en Colombia, la evaluación continua siendo un desafío para la implementación efectiva de una educación inclusiva y de calidad. El análisis de este problema, desde las dimensiones propuestas por López Melero (2011), revela barreras significativas que dificultan la transformación educativa. En la dimensión cultural, persiste un predominio de modelos evaluativos sumativos que priorizan la calificación sobre el proceso de aprendizaje, reforzando una cultura de la competencia en lugar de una cultura del aprendizaje colaborativo (Álvarez Méndez, 2001; Casanova, 2024). Esta resistencia al cambio en las prácticas evaluativas, impulsada por la falta de reflexión sobre la evaluación inclusiva, desconecta la evaluación de la transformación educativa y reproduce un modelo educativo excluyente, donde la escuela sigue siendo un espacio de selección y exclusión en lugar de un lugar de aprendizaje para todos ([MEN], 2017) (Martínez, 2018). Así mismo, en la dimensión política, la falta de coherencia entre las leyes nacionales y la política institucional, junto con el predominio de modelos de evaluación estandarizada como las pruebas Saber, dificulta la implementación de una escuela inclusiva (López Melero, 2011). A pesar de que se promueve la implementación de un currículo flexible, del diseño universal para el aprendizaje y del plan individual de ajustes razonables, estos no logran ser coherentes con las políticas educativas debido a la falta de un enfoque inclusivo comprometido y soportado por la gestión directiva. Esta desconexión entre la evaluación y la transformación educativa obstaculiza la capacidad de las instituciones para tomar decisiones informadas que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación [MEN], 2006). Y por último, en la dimensión práctica del aula, un liderazgo pedagógico con un enfoque administrativo y no transformador, la falta de adaptaciones en la evaluación para atender

la diversidad y la escasa formación continua en evaluación formativa e inclusiva limitan la posibilidad de diseñar estrategias de enseñanza que atiendan a las necesidades diversas de los estudiantes (Martínez, 2018). La enseñanza uniforme, la poca innovación, el rol pasivo del estudiante en el proceso de evaluación y la falta de acompañamiento en evaluación refuerzan las dificultades de aprendizaje y la desigualdad, generando pérdida de motivación y autoconfianza en los estudiantes (Black P. &, 1998) (Casanova, 2024) (Manrique Villavicencio, 2004).

Superar estas barreras requiere repensar la evaluación como un proceso colaborativo, implementar estrategias diversificadas, fortalecer el liderazgo pedagógico y cerrar la brecha entre la teoría de la evaluación inclusiva y su implementación efectiva. Este análisis evidencia que en las instituciones educativas, la evaluación representa uno de los principales desafíos para implementar una educación inclusiva y de calidad, y subraya la necesidad urgente de transformar las prácticas evaluativas para garantizar el derecho a una educación equitativa para todos los estudiantes. Es por esto que desde el enfoque de la investigación mixta se abordará la complejidad del problema de investigación sobre la débil cultura de la evaluación formativa e inclusiva a través del liderazgo pedagógico en instituciones educativas privadas de educación básica primaria delimitado para grado en la ciudad de Ibagué, combinando datos cuantitativos sobre el rendimiento académico y la participación de los estudiantes con datos cualitativos sobre sus experiencias y perspectivas. A través del paradigma pragmático, se dará importancia a la utilidad práctica del conocimiento y la investigación, buscando soluciones a problemas concretos para así diseñar y evaluar intervenciones y estrategias que promuevan la evaluación formativa e inclusiva en las instituciones educativas.

Con el diseño de investigación mixta se integraron métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión más amplia del fenómeno de estudio. El proceso se desarrolló mediante un diseño secuencial explicativo (QUAN→QUAL), en el que inicialmente se realizó la recolección y el análisis de los datos cuantitativos a través de cuestionarios aplicados a estudiantes, docentes y directivos, utilizando técnicas de análisis estadístico para identificar tendencias y relaciones entre las variables de estudio. Posteriormente, se desarrolló la fase cualitativa mediante el análisis documental de los principales instrumentos de gestión institucional, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), el Manual de Convivencia y demás documentos relacionados con la evaluación y el liderazgo pedagógico. Este análisis permitió complementar e interpretar los resultados obtenidos en la fase cuantitativa, contrastando las percepciones de los participantes con la evidencia documental e identificando fortalezas, barreras institucionales y oportunidades de mejora para la implementación de una cultura de evaluación formativa e inclusiva. La integración de ambas fases posibilitó comprender las relaciones entre el liderazgo pedagógico y las prácticas de evaluación formativa e inclusiva desde una perspectiva institucional, fortaleciendo la interpretación de los hallazgos y fundamentando la formulación de los Lineamientos de Política y Práctica Institucional propuestos como resultado de la investigación.

1.3 Pregunta de Investigación

¿Cómo incide el liderazgo pedagógico en la superación de barreras institucionales y docentes para implementar evaluación formativa e inclusiva en instituciones educativas privadas de básica primaria (grado tercero) en Ibagué?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Diseñar lineamientos de política y práctica institucional basados en el liderazgo pedagógico, para fomentar una cultura de la evaluación formativa e inclusiva en instituciones educativas privadas de educación básica primaria (grado tercero) en la ciudad de Ibagué.

1.4.2 Objetivos Específicos

1. Diagnosticar el estado actual de las prácticas de evaluación, identificando las principales barreras pedagógicas e institucionales que dificultan la implementación de una cultura de evaluación formativa e inclusiva en el grado tercero.
2. Caracterizar los estilos de liderazgo pedagógico (transformacional y distribuido) ejercidos por directivos y docentes, y analizar cómo estos inciden en la superación o mantenimiento de las barreras de implementación identificadas.
3. Estructurar un conjunto coherente de estrategias pedagógicas y de gestión, basadas en el modelo de liderazgo distribuido, que permitan mitigar las barreras diagnosticadas e impulsar el cambio cultural.

4. Proponer y fundamentar los Lineamientos de Política y Práctica Institucional, integrando las estrategias estructuradas, como producto final para la consolidación de la cultura de evaluación formativa e inclusiva.

1.5. Justificación

La importancia de la inclusividad educativa radica en su capacidad para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, tengan acceso a una educación de calidad. Abordar los fundamentos de la inclusión en el aula y crear ambientes de aprendizaje inclusivos no solo promueve la equidad, sino que también enriquece la experiencia educativa al reconocer y valorar la diversidad. Desde una perspectiva más amplia, la inclusión educativa fomenta sociedades más justas y equitativas al empoderar a todos los individuos para que participen plenamente en la vida académica, social y laboral. Así, la inclusividad educativa no solo es una necesidad, sino también un imperativo moral y social para construir un mundo más inclusivo y respetuoso.

Este proyecto de investigación aborda la necesidad de transformar las prácticas evaluativas tradicionales en las aulas para responder a la diversidad y promover aprendizajes significativos profundos. Desde el enfoque del liderazgo pedagógico, esta investigación busca que se vivencie la implementación de prácticas más inclusivas y equitativas. En el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 4, que promueve una educación de calidad, equitativa e inclusiva, este proyecto contribuye al desarrollo de estrategias que favorezcan el aprendizaje integral de los estudiantes y fortalezcan la formación docente

(Organización de las Naciones Unidas (ONU), 2015) promoviendo así una cultura de evaluación formativa e inclusiva. Aunque existen avances teóricos y normativos en evaluación inclusiva y liderazgo pedagógico, en Ibagué (específicamente en instituciones privadas de básica primaria) se carece de investigaciones que articulen ambos elementos como estrategia para construir culturas escolares centradas en la evaluación formativa e inclusiva que fomentan la equidad. Este proyecto busca llenar ese vacío mediante un enfoque pragmático basado en experiencias locales. Al investigar cómo los líderes pedagógicos pueden influir en la transformación de las prácticas evaluativas, esta investigación busca enriquecer el conocimiento existente sobre liderazgo educativo, evaluación formativa e inclusión educativa. Se espera que los resultados aporten nuevas perspectivas más allá de lo teórico sobre la interrelación entre estos tres constructos, enriqueciendo el campo de la investigación educativa y la puesta en el aula. Por consiguiente, al vincular teoría y práctica, se busca aportar herramientas para priorizar la equidad sobre la homogeneización, comprendiendo que la inclusión no es solo un método, sino un compromiso con el desarrollo profesional docente para ser los arquitectos de experiencias de aprendizaje plenas. Por ello, esta investigación no solo analiza barreras, sino que propone soluciones alineadas con el ODS 4, contribuyendo a sociedades más participativas y democráticas.

2 Capítulo 2 Marcos de Referencia

2.1 Marco Teórico

Este proyecto de investigación se fundamenta en cuatro enfoques teóricos interrelacionados que permiten analizar la incidencia del liderazgo pedagógico en la implementación de contextos de evaluación formativa e inclusiva: (1) teorías del aprendizaje, (2) educación inclusiva y evaluación formativa, (3) liderazgo pedagógico y (4) barreras

institucionales y docentes. Dentro de este marco, utilizaré estas teorías para fundamentar que un liderazgo pedagógico transformacional y distribuido, basado en teorías de evaluación formativa e inclusiva, conlleva al diseño de estrategias de evaluación que promueven el aprendizaje significativo y la participación de todos los estudiantes atendiendo a sus necesidades neurodiversas, transformando las dinámicas evaluativas en instituciones educativas privadas de básica primaria. En otras palabras, estas teorías soportan la premisa de que un el liderazgo pedagógico como catalizador puede mitigar barreras institucionales y docentes, siempre que se adapte al contexto específico de Ibagué (Black & Wiliam, 1998; Herrera Pérez J. C., 2024; López Melero, 2011).

Bases teóricas del aprendizaje

De acuerdo con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) que postula que el aprendizaje es un proceso socialmente mediado, donde la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) juega un papel fundamental. Este autor sostiene que "lo que un aprendiz puede hacer hoy con ayuda, podrá hacerlo mañana independientemente" (Vygotsky, 1978). Complementariamente, Ausubel (1968) con su teoría del aprendizaje significativo enfatiza la importancia de conectar nuevos conocimientos con las estructuras cognitivas previas de los estudiantes, sus saberes previos tanto formales como aquellos que provienen de su propia experiencia con el mundo que lo rodea. Dicho de otra manera, estas teorías respaldan que el aprendizaje es un proceso activo y socialmente situado que requiere participación activa de los estudiantes, por lo tanto, los docentes deben diseñar experiencias de aprendizaje donde el rol protagónico lo tengan los estudiantes. En este diseño se espera que el docente considere las experiencias y conocimientos

previos y que se desarrollen interacciones sociales significativas (Ausubel, 1968; Vygotsky, 1978).

Educación inclusiva y evaluación formativa

La educación inclusiva es transversal a todos los escenarios de la vida y no solo a la escuela, y desde allí dialoga con las múltiples formas de lo humano. Según la UNESCO (2015), implica "eliminar barreras que limitan la presencia, participación y logros de todos los estudiantes" (UNESCO, 2015). Además, López Melero (2011) complementa esta visión señalando que la verdadera inclusión requiere transformaciones culturales, políticas y prácticas en las instituciones educativas (López Melero, 2011). Desde una perspectiva teórica, se entiende como un fenómeno dinámico, en constante transformación y adaptación a los contextos sociales y culturales. Es decir, una transformación profunda en la cultura institucional que hace visible coherencia entre las políticas institucionales, las planeaciones de clase y la vida en las aulas. Al situar la inclusión en el ámbito de la educación, es indispensable analizar las múltiples desigualdades que se manifiestan en el ejercicio del derecho a la educación dentro de la escuela (Booth et al, 2000) Estas desigualdades no son únicamente materiales o estructurales, sino que se relacionan también con prácticas simbólicas, culturales y políticas que determinan quiénes pueden aprender y en qué condiciones.

Principios de la inclusión y equidad en la educación

- Principio de Igualdad: Este principio implica que todos los y las estudiantes merecen una educación de alta calidad, independientemente de sus diferencias (UNESCO , 2020).
- Mitigación de barreras: Implica que todas las barreras que obstaculizan el acceso a la educación, ya sean físicas, de aprendizaje, comunicación, participación, sociales, entre otras, deben ser mitigadas (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2000).
- Enfoque Disruptivo: La equidad es esencial para la educación inclusiva porque reconoce a los y las estudiantes en su diversidad, adoptando un enfoque disruptivo que busca visibilizar y maximizar su potencial (Echeita, Fernández-Blázquez, & Simón, 2019).

La educación inclusiva va más allá de la inserción de estudiantes en el aula y comprende tres dimensiones fundamentales, políticas educativas, la cultura y las prácticas pedagógicas (Ainscow et al, 2006). Las políticas educativas desempeñan un papel fundamental al establecer un marco legal que garantiza la inclusión de todos y todas las estudiantes, lo que implica la provisión de recursos adecuados, la capacitación docente, la promoción del aprendizaje y la participación (UNESCO , 2020). La cultura también desempeña un papel esencial en la promoción de la inclusión al fomentar el respeto, la seguridad, el cuidado, la acogida y la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa (Echeita et al , 2019). Por último, las prácticas están vinculadas al reconocimiento de la diversidad y a la adaptación de los

procesos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo integral y la participación plena de los y las estudiantes, lo que conlleva a la generación de apoyos y recursos personalizados.

En cuanto a la evaluación, Black y William (1998) definen la evaluación formativa como "un proceso continuo que utiliza la retroalimentación para mejorar los aprendizajes" (Black & William, 1998). Es así como sus investigaciones demuestran que este enfoque incrementa significativamente el rendimiento académico, reduce brechas de aprendizaje entre estudiantes y promueve la autorregulación del aprendizaje, es decir, el estudiante experimenta la metacognición, al permitírsele reflexionar activamente sobre su experiencia de aprendizaje

Liderazgo pedagógico como catalizador

El liderazgo pedagógico se define como “aquellas prácticas directivas que influyen directamente en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Herrera Pérez J. C., 2024). Este tipo de liderazgo implica no solo la gestión eficiente del entorno escolar, sino también la capacidad de los líderes educativos para orientar, motivar y transformar la práctica docente con miras al logro de aprendizajes significativos. En este marco, Bass y Riggio (2006) identifican tres dimensiones clave del liderazgo transformacional que resultan particularmente pertinentes en el ámbito educativo: la influencia idealizada, entendida como la habilidad del líder para construir y comunicar una visión compartida que inspire compromiso colectivo; la motivación inspiradora, que moviliza a los docentes hacia metas comunes con entusiasmo y sentido de propósito; y la consideración individualizada, que se manifiesta en el reconocimiento de las necesidades, talentos y potencialidades particulares de cada miembro del equipo docente (Bass & Riggio, 2006). Estas dimensiones permiten consolidar una cultura escolar colaborativa, centrada en la mejora continua y en la transformación de las prácticas pedagógicas. Complementariamente,

Fullan (2002) subraya la relevancia del liderazgo distribuido como una estrategia eficaz para empoderar a los docentes, superar resistencias al cambio e impulsar la implementación sostenida de innovaciones educativas. Esta perspectiva refuerza la idea de que el liderazgo efectivo en contextos escolares no debe concentrarse exclusivamente en una figura jerárquica, sino desplegarse colaborativamente en todos los niveles de la organización (Fullan, 2002).

La integración de los marcos teóricos de liderazgo pedagógico transformacional (Bass & Riggio, 2006), liderazgo distribuido (Fullan, 2002), aprendizaje sociocultural (Vygotsky, 1978) y evaluación formativa (Black & Wiliam, 1998) permite sustentar la propuesta articulada para el fortalecimiento de las prácticas evaluativas en educación básica primaria. En este sentido, se postula que un liderazgo pedagógico transformacional y distribuido, fundamentado en principios de aprendizaje sociocultural y evaluación formativa, puede superar barreras institucionales y docentes para implementar prácticas evaluativas inclusivas en básica primaria (Herrera Pérez J. C., 2024); (Black & Wiliam, 1998); (Vygotsky, 1978). Esta síntesis teórica cobra especial relevancia en el contexto de Ibagué, donde se pretende analizar cómo los líderes educativos pueden: (1) promover culturas evaluativas más formativas, orientadas al desarrollo del aprendizaje y no simplemente a la calificación; (2) diseñar estrategias inclusivas de evaluación basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que respondan a la diversidad de estudiantes en el aula (UNICEF. (s.f)) y (3) gestionar procesos de cambio institucional que favorezcan la innovación pedagógica y la sostenibilidad de estas prácticas en el tiempo.

2.2 Marco Conceptual

El marco conceptual de esta investigación se articula alrededor de tres núcleos fundamentales que emergen del análisis documental y del problema de investigación planteado: evaluación formativa e inclusiva, liderazgo pedagógico transformador, y barreras institucionales. Estos constructos se interrelacionan para comprender cómo las prácticas de liderazgo pueden facilitar procesos evaluativos más equitativos.

Trayectorias reales de aprendizaje

De acuerdo con Terigi (2009), estas trayectorias se refieren a los caminos individuales de aprendizaje que los y las estudiantes recorren a lo largo de su vida escolar y académica. Estas trayectorias son influenciadas por una serie de factores, incluyendo el contexto social, económico y cultural de los y las estudiantes, sus interacciones con los docentes, las experiencias de aprendizaje y las políticas educativas (Terigi F. , 2009). El enfoque en las trayectorias reales de aprendizaje busca comprender y reconocer la diversidad de rutas que siguen los y las estudiantes para adquirir conocimientos y habilidades. Esto implica no solo prestar atención a los logros académicos, también a las experiencias personales, las dificultades que pueden encontrar en el camino y cómo pueden superarlas.

Evaluación Inclusiva: Más Allá de la Adaptación

La evaluación inclusiva se conceptualiza como "un proceso sistemático que utiliza múltiples estrategias para valorar el aprendizaje, eliminando barreras y reconociendo la diversidad como valor" (UNESCO, 2015). Este concepto integra:

a. Enseñanza Multinivel: de acuerdo con (Collicott, 2000) "es una estrategia que posibilita la adaptación de la enseñanza a las características y necesidades de todos los estudiantes, incluyendo la adecuación de contenidos y actividades".

b. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Principio que propone "múltiples medios de representación, acción y expresión, y compromiso" (CAST, 2018).

En el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se establecen tres principios fundamentales para desarrollar un entorno educativo inclusivo y que valore la individualidad (UNICEF. (s.f)). Principio 1. Proporcionar múltiples formas de representación, este principio se enfoca en la diversificación de la presentación de la información para abordar las distintas preferencias de aprendizaje. Esto implica el uso de recursos visuales, auditivos y táctiles, lo que facilita a las y los maestros adaptar la presentación mediante imágenes, gráficos, videos y textos. Este enfoque asegura que cada estudiante pueda acceder a la información de manera efectiva. Además, se considera primordial ofrecer opciones para que las y los estudiantes elijan el medio de su preferencia y acceder a la información, ya sea a través de la lectura, la audición, la visualización u otros medios disponibles. Principio 2.

Proporcionar múltiples formas de acción y expresión, este principio resalta la importancia de permitir que las y los estudiantes demuestren su comprensión de maneras diversas. Las y los maestros pueden ofrecer opciones de evaluación que permitan a sus estudiantes exhibir habilidades mediante diversos formatos, como ensayos, presentaciones, proyectos visuales y portafolios, entre otros. Además, se considera fundamental emplear herramientas tecnológicas para facilitar la expresión, dando la oportunidad de utilizar software de presentación, grabación de audio y otras herramientas

creativas. Así, fomentar la colaboración entre estudiantes y dar retroalimentación formativa son estrategias clave para respaldar el desarrollo de habilidades de acción y expresión diversas. Principio 3. Proporcionar múltiples formas de implicación, este principio se centra en la participación activa de las y los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Para lograrlo, se deben ofrecer diversas opciones de actividades que permita la selección de tareas que les resulten interesantes y motivadoras. La inclusión de elementos interactivos y de juego se presenta como estrategia para aumentar el compromiso de los estudiantes. Además, se destaca la importancia de adaptar el ritmo y la estructura de las lecciones para atender las preferencias de aprendizaje individuales. Aquí las tecnologías interactivas y las estrategias de aprendizaje basadas en problemas se posicionan como herramientas valiosas para fomentar una participación activa y el compromiso de las y los estudiantes en el proceso educativo.

c. Ajustes Razonables: Los ajustes razonables se refieren a las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que, sin imponer una carga desproporcionada o indebida, se requieren en casos particulares para garantizar que las personas con discapacidad puedan disfrutar y ejercer, en igualdad de condiciones con los demás, todos los derechos humanos y libertades fundamentales, según lo establecido en el artículo 2 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2008). El ministerio de educación Nacional lo considera como las modificaciones necesarias en el artículo 2 del decreto 1421 de 2017 "para garantizar la participación plena de estudiantes con necesidades diversas" (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017). Los ajustes razonables se basan en las necesidades específicas de cada estudiante y persisten a pesar de la incorporación del DUA. Además, se enfocan

en la necesidad de una rigurosa evaluación de las características individuales de las y los estudiantes con discapacidad para la implementación efectiva de estos ajustes. Los ajustes razonables pueden manifestarse de manera tangible (materiales) o en términos conceptuales (inmateriales). Aquí se menciona que la realización de estos ajustes no está condicionada por un diagnóstico médico de deficiencia, sino por la presencia de barreras -visibles e invisibles-, que puedan impedir el pleno goce del derecho a la educación. Son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión.

d. Trayectorias escolares: se dividen en las propias de los sujetos (reales) y las trayectorias teóricas para cada nivel educativo (escuela, colegio, universidad). Este enfoque resalta la importancia de centrarse en los desafíos inherentes a la enseñanza en lugar de las dificultades de cada estudiante. Se evidencia un desajuste entre la realidad y las expectativas del sistema educativo, que busca enseñar de manera uniforme con métodos idénticos y plazos iguales para todos.

e. Agencia docente: Capacidad del educador para "tomar decisiones pedagógicas autónomas basadas en las necesidades de sus estudiantes" (López Melero, 2011). Como muestra el estudio de Montaña Carvajal (2018) en el Tolima, cuando los docentes toman decisiones de implementar evaluaciones con estos principios, los estudiantes con necesidades educativas especiales mejoran su rendimiento académico en un 40% (Montaña Carvajal, 2018).

Liderazgo pedagógico transformador

El liderazgo pedagógico transformador se concibe como una práctica educativa orientada a generar cambios significativos en la cultura escolar, a partir de una visión crítica, inclusiva y ética del quehacer docente. Este tipo de liderazgo no se limita a la gestión administrativa, sino que implica una intervención activa en los procesos pedagógicos con el fin de promover la justicia social, la equidad y el empoderamiento de todos los miembros de la comunidad educativa. Según Bolívar (2010), el liderazgo transformador se caracteriza por su capacidad para construir comunidades colaborativas de aprendizaje, promover una cultura profesional reflexiva, y generar condiciones institucionales que favorezcan la inclusión (Bolívar, 2010). En este marco, los líderes pedagógicos asumen una función mediadora entre las políticas educativas, las prácticas docentes y las trayectorias reales de los estudiantes, actuando como agentes de cambio que cuestionan y reconfiguran las estructuras que reproducen desigualdades. Asimismo, este enfoque reconoce la importancia del agenciamiento docente y de la participación activa de todos los actores escolares en la toma de decisiones, así como la necesidad de sostener una visión crítica frente a las barreras institucionales que obstaculizan el acceso equitativo al aprendizaje. En contextos de diversidad, el liderazgo transformador se vuelve crucial para articular prácticas evaluativas sensibles a las diferencias individuales y promover entornos donde todos los estudiantes puedan desarrollarse plenamente.

Barreras para la Educación Inclusiva

Según Fernández-Blázquez et al. (2022), las barreras son factores que obstaculizan la participación equitativa de los y las estudiantes, mientras que los apoyos son elementos que crean condiciones favorables para una educación más inclusiva mediante una mediación positiva (Fernández-Blázquez & Echeita, 2022). Estas barreras son:

- De aprendizaje y participación: Son todos aquellos factores que aparecen a través de una interacción entre los y las estudiantes y el contexto; estos limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje (Ainscow M. , 1999); (Booth T. , 2000); (Booth T. A., 2002).

- Actitudinales: Se reflejan en los prejuicios, estereotipos y actitudes negativas hacia personas de diferentes grupos, lo que puede resultar en discriminación, marginación y falta de aceptación en contextos educativos y sociales.

- Físicas o arquitectónicas: Obstáculos estructurales en entornos naturales o hechos por el hombre donde se impiden o bloquean la movilidad (desplazamiento por el entorno) o el acceso de manera autónoma.

- Políticas: Falta de concienciación, políticas, leyes o regulaciones donde se exigen que los programas y las actividades sean accesibles también para las personas con discapacidad. También están los obstáculos legales o malas prácticas de los poderes públicos para la inclusión social.

- Comunicación: Obstáculos que impiden la comunicación efectiva entre personas con diferentes habilidades lingüísticas, de comunicación o necesidades de apoyo, lo que puede limitar su participación plena en entornos educativos y sociales inclusivos: la falta de acceso a la información, la comunicación no adaptada a las necesidades individuales o la exclusión de las personas con discapacidad en conversaciones y actividades interpersonales.

- Programáticas: Relacionadas con la prestación eficaz de los servicios que acompañan los programas de formación (horarios inconvenientes, gestión de adaptaciones, equipo accesible, tiempo, comunicación, entre otros).

- Socioculturales: Las diferencias impuestas por la globalización y la invención del tercer mundo como son el estrato social, el nivel socioeconómico, o las características plurales e invisibilizadas de las culturas y otros aspectos que nos hacen diferentes se relacionan con los valores aprendidos que pueden generar barreras cuando no se comparten estos aspectos.

Accesibilidad Académica

De acuerdo con los planteamientos de López y Bortolini (2017), la accesibilidad académica se conceptualiza como la cualidad o requisito que posee una institución educativa cuando no existen, o se eliminan, barreras que dificulten o limiten el acceso al conocimiento por parte de todas las personas involucradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, independientemente de su configuración biofísica (López & Bertolini, 2017).

2.3 Marco Legal

El marco legal proporciona el marco normativo que sustenta esta investigación. Para este proyecto, se tendrán en cuenta las siguientes leyes, decretos y lineamientos: 1. Constitución Política de Colombia (Artículo 67) el cual establece que la educación es un derecho fundamental y que el Estado debe garantizar el acceso y la permanencia de todos los ciudadanos en el sistema educativo. Por ende, la evaluación formativa e inclusiva es esencial para garantizar este derecho, al permitir que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender y desarrollar su potencial. 2. Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, Artículo 46) que dispone los principios de la educación inclusiva, como la atención a la diversidad, la igualdad de oportunidades y la

participación de todos los estudiantes en el proceso educativo. Por lo tanto, la evaluación formativa e inclusiva es coherente con estos principios, al promover la adaptación de las prácticas evaluativas a las necesidades específicas de cada estudiante y, se utilizará para analizar cómo las políticas y las prácticas educativas actuales se ajustan a los principios de la educación inclusiva y para identificar áreas de mejora. 3. El decreto 1421 de agosto 29 de 2017 reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Además, establece que las prácticas evaluativas deben ser pertinentes y accesibles para todos los estudiantes, eliminando barreras y promoviendo la equidad. 4. Los lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación (2021) orientan la política de inclusión en los tres niveles del sistema educativo, desde el Ministerio de Educación hasta los establecimientos educativos, proporcionan directrices para diseñar prácticas evaluativas que tengan en cuenta la diversidad de los estudiantes y que promuevan la igualdad de oportunidades. 5. La ley 2216 de 2022 establece las medidas para garantizar el derecho a la educación de las personas con necesidades diversas de aprendizaje. Así mismo, asegura que las prácticas evaluativas sean inclusivas y que se tengan en cuenta las necesidades específicas de estos estudiantes.

Colombia ha avanzado en la formulación de políticas que buscan garantizar una educación inclusiva y de calidad, se han adoptado y formalizado diversos documentos emitidos por organismos internacionales, incorporándolos a su marco legal a través de la creación de normativas que aseguran el cumplimiento de los derechos de toda la ciudadanía. A continuación, en las tablas 1 y 2 se presentan los referentes internacionales y nacionales que reflejan el compromiso del Estado y de otros actores en la garantía de derechos, promoviendo la igualdad de oportunidades educativas sin ningún tipo de discriminación o exclusión y que sustentan esta investigación.

Tabla 1. Referentes Internacionales

Documento	Año	Aspecto
Referentes internacionales		
Declaración Universal de los Derechos Humanos	1948	La Declaración establece, por primera vez, los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero.
Convención de los derechos del niño	1989	Tratado Internacional de las Naciones Unidas, firmado en 1989, a través del cual se enfatiza que los niños tienen los mismos derechos que los adultos, y se subrayan aquellos derechos que se desprenden de su especial condición de seres humanos.
Declaración Mundial sobre Educación para Todos	1990	Conferencia Mundial sobre Educación para Todos Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje
Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales	1994	Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad
Marco de acción de Dakar	2001	En el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar 2000 (Unesco, 2000), 164 gobiernos se comprometieron a hacer realidad la EPT y definieron seis objetivos que debían alcanzarse antes de 2015. Los gobiernos, los organismos de desarrollo, la sociedad civil y el sector privado están colaborando para cumplir con los objetivos de la EPT.
Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción.	2015	Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos
Objetivos de Desarrollo Sostenible	2017	Educación de calidad. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida
Compromiso de Cali-Inclusión y equidad en la educación	2019	La Unesco y el Ministerio de Educación Nacional lideraron la conmemoración de los 25 años de la Conferencia de Salamanca

Fuente: (MEN, 2022)

Tabla 2. Referentes Nacionales

Documento	Año	Aspecto
Referentes nacionales		
Constitución Política de Colombia	1991	Constitución Política de Colombia 1991

Ley General de Educación Ley 115	1994	Señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, Investigación y cátedra y en su carácter de servicio público
Ley 1098	2006	Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia
Orientaciones MEN	2009	Educación Inclusiva con calidad: construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad Documento MEN
Documento MEN	2011	Aportes para la construcción de propuestas pedagógicas en el marco de una educación incluyente y con enfoque de derechos. Primera Infancia
Lineamiento MEN	2013	Lineamientos de política de educación superior inclusiva
Decreto Único Reglamentario Nacional 1075	2015	Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación
Plan Decenal de Educación (2016-2026)	2016	Propone estrategias claves para Colombia en materia de educación. Plantea la consolidación de una educación inclusiva como uno de los caminos para la consecución de una sociedad más equitativa y justa para todos.
Lineamiento MEN	2018	Enfoque e identidades de género para los lineamientos política de inclusiva superior inclusiva
Política Pública	2018	Política nacional de infancia y adolescencia 2018-2030
Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022	2019	Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 "Pacto por Colombia, pacto por la equidad"
Plan Sectorial 2018-2022	2021	Plan Sectorial de Educación 2018-2022 "Pacto por la equidad, pacto por la educación"

Fuente: (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022)

2.4 Marco Epistemológico

El presente estudio se enmarcó en un paradigma pragmático, que priorizó la generación de conocimiento útil y aplicable para la resolución de problemas educativos (Morgan, 2014).

Desde esta perspectiva, se asumió que el conocimiento sobre la implementación de evaluaciones formativas e inclusivas debe ser situado, práctico y relevante para los actores educativos, lo que orientó tanto el diseño metodológico como la interpretación de los resultados.

Para abordar la complejidad del problema de investigación, se adoptó un enfoque de investigación mixto, que combina métodos cuantitativos y cualitativos con el fin de obtener una comprensión más completa y profunda del fenómeno (Creswell & Creswell, 2018). La fase cuantitativa permitió identificar tendencias relacionadas con las prácticas evaluativas y el liderazgo pedagógico a partir de la percepción de estudiantes, docentes y directivos, mientras que la fase cualitativa complementó dichos resultados mediante el análisis de documentos institucionales que evidencian las políticas, lineamientos y orientaciones que sustentan dichas prácticas. El estudio se desarrolló mediante un diseño explicativo secuencial (Creswell, 2018), compuesto por dos fases:

1. Fase cuantitativa: Se recopilaron datos mediante encuestas estructuradas a docentes y directivos, enfocadas en indicadores como frecuencia de uso de evaluaciones formativas, percepción del liderazgo pedagógico y nivel de formación docente en evaluación inclusiva. Los instrumentos incluyen escalas de Likert y cuestionarios validados.
2. Fase cualitativa: se realizó un análisis documental de instrumentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), el Manual de Convivencia y demás documentos relacionados con la gestión pedagógica y la evaluación. Este análisis permitió interpretar y complementar los hallazgos cuantitativos desde la perspectiva institucional. Este

análisis se realizó mediante codificación temática (Braun & Clarke, 2006) y teoría fundamentada (Charmaz, 2014).

Así mismo, para garantizar el rigor metodológico se recurrió a la triangulación metodológica, integrando los resultados obtenidos mediante los cuestionarios con la información derivada del análisis documental. Este procedimiento favoreció la contrastación entre las percepciones de los actores educativos y los lineamientos institucionales oficialmente establecidos, fortaleciendo la credibilidad, consistencia y validez de los hallazgos.

Este enfoque epistemológico permitió generar conocimiento contextualizado y socialmente relevante, orientado a la formulación de Lineamientos de Política y Práctica Institucional que contribuyan al fortalecimiento de una cultura de evaluación formativa e inclusiva en instituciones educativas privadas de educación básica primaria de la ciudad de Ibagué.

3 Capítulo 3: Diseño Metodológico

En este capítulo se describe la ruta metodológica seleccionada para abordar la pregunta de investigación y alcanzar los objetivos específicos planteados. Dada la naturaleza compleja del problema, que involucra la articulación de factores culturales, de gestión y pedagógicos, se ha optado por un diseño robusto que garantiza la validez y la pertinencia de la propuesta de

lineamientos. Se define el paradigma, el enfoque, la muestra específica del estudio en Ibagué y, finalmente, se detallan los instrumentos y el procedimiento para la recolección de información.

3.1 Paradigma y Enfoque de la Investigación

3.1.1 Paradigma de Investigación

El estudio se fundamenta en el Paradigma Pragmático. Este paradigma se considera el más adecuado, ya que prioriza la acción y la utilidad práctica del conocimiento para resolver un problema concreto como lo es el diseño de lineamientos que fomenten una cultura de evaluación formativa. La elección de este paradigma es estratégica, dado que el estudio requiere analizar la relación de causalidad entre el Liderazgo Pedagógico (Roca-Piloso & Alonso-Betancourt, 2020; Sánchez & Romero, 2021) y la implementación de la Evaluación Formativa e Inclusiva (Black & Wiliam, 1998; Casanova, 2024). El enfoque pragmático permite adoptar una postura metodológica flexible, integrando datos duros (prácticas reportadas) con percepciones subjetivas (cultura y liderazgo) para construir una propuesta de intervención que sea pertinente y eficaz para las instituciones de Ibagué.

3.1.2 Enfoque de Investigación

El estudio empleó un Enfoque Mixto con un Diseño Secuencial Explicativo (QUAN→QUAL). Fase Cuantitativa (QUAN): Respondió principalmente al OE 1 (Diagnóstico), estableciendo la prevalencia de las prácticas evaluativas y caracterizando el estilo de liderazgo (OE 2). Los datos estadísticos determinarán los patrones predominantes y las áreas problemáticas. Fase Cualitativa (QUAL): respondió principalmente a los objetivos específicos 2, 3 y 4 mediante el análisis de los documentos institucionales que orientan la gestión pedagógica y

los procesos de evaluación. A partir de los resultados obtenidos en la fase cuantitativa, se examinó la coherencia entre las políticas institucionales, el liderazgo pedagógico y las prácticas de evaluación formativa e inclusiva consignadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), el Manual de Convivencia y demás documentos pertinentes. La integración de ambas fases permitió interpretar los resultados desde una perspectiva institucional y fundamentar la construcción de los Lineamientos de Política y Práctica Institucional propuestos como producto de la investigación.

3.2 Población y Muestra

La población del estudio se centra en las instituciones educativas privadas con educación básica primaria en Ibagué. Se empleó una muestra intencional o por conveniencia, seleccionada por su relevancia y accesibilidad.

Muestra Institucional: El estudio se desarrollará en dos (2) instituciones educativas privadas de Ibagué, como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. *Población y Muestra*

Institución Educativa	Nº Estudiantes Grado 3º	Participantes Directivos	Participantes Docentes
Colegio Gimnasio Los Robles	15	2 (Rector, Coordinador)	3
Colegio Británico Inglés	16	2 (Rector, Coordinador)	3
Total muestra	53 Estudiantes	6 Directivos	9 Docentes

3.2.1 Participantes del Estudio

La muestra de participantes para la recolección de información estará conformada por 3 directivos, 9 docentes de grado tercero y 53 estudiantes del mismo grado. En la investigación intervendrán tres roles clave: los directivos (rectores y coordinadores) que aportaran información relevante sobre las políticas institucionales, los modelos de liderazgo y la gestión de la evaluación; los docentes de grado tercero contribuirán con datos relacionados con las prácticas de aula, sus creencias evaluativas, la aplicación de enfoques inclusivos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y su percepción del liderazgo institucional; y los estudiantes de grado tercero quienes brindarán su percepción directa acerca de las prácticas evaluativas que experimentan cotidianamente en el aula, los datos suministrados serán en una fuente esencial para comprender la evaluación desde la perspectiva del estudiante.

3.3 Instrumentos de Recolección de Información

Los instrumentos propuestos tienen como finalidad garantizar la cobertura de las variables (Evaluación Formativa/Inclusiva y Liderazgo Pedagógico) y la triangulación de datos entre los distintos roles. Se utilizará una batería de seis instrumentos diseñada para lograr la triangulación y la cobertura de los objetivos. La totalidad de los ítems de los instrumentos, junto con los formatos de consentimiento y asentimiento, se encuentran debidamente detallados y secuenciados en la sección de Anexos (Anexo A al Anexo H) al final de este documento.

3.3.1 Fase I: Cuantitativa

Para el desarrollo del estudio se emplearan tres instrumentos aplicados a diferentes grupos de participantes. En primer lugar, el Cuestionario de Percepción de Prácticas Evaluativas

(CPPE) se aplicará a 53 estudiantes con el fin de determinar su percepción sobre el énfasis sumativo versus formativo en el aula (OE1). En segundo lugar, el Cuestionario de Prácticas y Creencias de Evaluación Formativa (CPCEF) se administrará a 9 docentes, con el objetivo de medir la frecuencia de uso de estrategias formativas e inclusivas, así como las creencias subyacentes relacionadas con dichas prácticas (Pérez & López, 2019), también correspondiente al OE1. Finalmente, la Escala de Liderazgo Pedagógico Percibido (ELPP) se aplicará a 6 directivos y 9 docentes para caracterizar los estilos de liderazgo pedagógico desde la autopercepción directiva y la percepción docente, siguiendo constructos de liderazgo transformacional y distribuido (Sánchez & Romero, 2021), lo cual se vincula con el OE2. Los instrumentos cuantitativos se someterán a validación por juicio de expertos y a un estudio piloto para establecer su fiabilidad. A continuación se relacionan los instrumentos cuantitativos a utiliza, los participantes y las variables medidas en la tabla 4.

Tabla 4. *Instrumentos cuantitativos*

Instrumento	Participantes	Variables Medidas
1. Cuestionario de Percepción de Prácticas Evaluativas (CPPE)	Estudiantes	V. Dependiente: Percepción de Prácticas Sumativas, Retroalimentación Formativa (Black & Wiliam) y Diversidad/Inclusión (DUA).
2. Cuestionario de Prácticas y Creencias de Evaluación Formativa (CPCEF)	Docentes	V. Dependiente: Frecuencia de uso de estrategias formativas, Creencias Sumativas y alineación con Trayectorias de Aprendizaje (Terigi).
3. Escala de Liderazgo Pedagógico Percibido (ELPP)	Directivos/Docentes	V. Independiente: Liderazgo Distribuido (Sánchez & Romero) y Liderazgo Transformacional (Roca-Piloso & Alonso-Betancourt).

3.3.2 Fase II: Cualitativa

En la fase cualitativa se empleó como técnica de recolección de información el análisis documental, mediante la aplicación de una Ficha de Análisis Documental diseñada para examinar los documentos institucionales de las instituciones educativas participantes. Esta técnica permitió identificar la forma en que los principios de la evaluación formativa e inclusiva y el liderazgo pedagógico se encuentran incorporados en la normativa, las políticas y los lineamientos institucionales que orientan los procesos pedagógicos y evaluativos.

La revisión documental se realizó sobre el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), el Manual de Convivencia y demás documentos institucionales relacionados con la gestión pedagógica y la evaluación. El propósito fue analizar la coherencia entre los lineamientos institucionales, las orientaciones sobre evaluación formativa e inclusiva y las prácticas de liderazgo pedagógico promovidas por cada institución, identificando fortalezas, barreras institucionales y oportunidades de mejora que sirvieran de fundamento para la formulación de los Lineamientos de Política y Práctica Institucional, como producto final de la investigación (OE4).

En la Tabla 5 se presenta el instrumento cualitativo empleado, la unidad de análisis y las variables exploradas.

Tabla 5. *Instrumentos cualitativos*

Instrumento	Unidad de análisis	Variables exploradas
3. Ficha de Análisis Documental	Proyecto Educativo Institucional (PEI), Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes	Coherencia entre las políticas institucionales, el liderazgo pedagógico y la evaluación formativa e inclusiva; presencia

	(SIEE), Manual de Convivencia y demás documentos institucionales relacionados con la evaluación y la gestión pedagógica.	de lineamientos sobre inclusión, retroalimentación, atención a la diversidad, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), barreras institucionales y estrategias de gestión pedagógica.
--	--	---

El rigor metodológico de la fase cualitativa se garantizó mediante la aplicación sistemática de la Ficha de Análisis Documental y la triangulación metodológica, integrando la información obtenida en el análisis documental con los resultados de la fase cuantitativa. Este proceso permitió contrastar las percepciones de estudiantes, docentes y directivos con la evidencia contenida en los documentos institucionales, fortaleciendo la credibilidad, la consistencia y la validez de los hallazgos, así como la pertinencia de los Lineamientos de Política y Práctica Institucional propuestos.

3.4 Procedimiento de Trabajo de Campo

La recolección de información se llevó a cabo en tres etapas secuenciales, alineadas con los objetivos y el enfoque mixto:

Etapas 1. Gestión Ética y Operacional

1. Permisos: Se obtuvieron los permisos formales de las Rectorías de las dos instituciones seleccionadas.
2. Convocatoria y Consentimiento: Se convocó a los 13 participantes adultos quienes firmaron el Consentimiento Informado, garantizando la confidencialidad de la

información y el anonimato asignando códigos de institución y de rol. Se gestionó el Asentimiento Informado de los padres de los 30 estudiantes participantes.

3. Pilotaje: Se aplicó el estudio piloto de los instrumentos cuantitativos y se realizaron los ajustes finales correspondientes. Para ello, participaron un docente y un estudiante de cada una de las instituciones educativas seleccionadas.

Etapla 2. Ejecución y Recolección de Datos (QUAN→QUAL)

1. Aplicación Cuantitativa: Se aplicó el CPPE (Estudiantes), el CPCEF (Docentes) y la ELPP (Directivos y Docentes). Los datos se sistematizaron para su respectivo análisis estadístico descriptivo e inferencial. (Respuesta a OE 1 y OE 2 parcial).
2. Aplicación Cualitativa: se realizó la Ficha de Análisis Documental. (Respuesta a OE 2 profundo y base para OE 3).

Etapla 3. Análisis e Integración para la Propuesta

1. Sistematización y Triangulación: Los datos cualitativos se codificaron y analizaron utilizando, el software MAXQDA. Posteriormente, se realizó la triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos, contrastando las percepciones de los estudiantes, las creencias de los docentes, el liderazgo pedagógico percibido y la información contenida en los documentos institucionales, con el propósito de identificar las brechas y necesidades específicas.
2. Estructuración de Estrategias (OE 3): Con base en las brechas y necesidades identificadas durante el proceso de triangulación, se estructuró un conjunto de estrategias pedagógicas

y de gestión orientadas al fortalecimiento de la cultura de evaluación formativa e inclusiva, considerando su viabilidad y pertinencia en el contexto institucional.

3. Propuesta y Fundamentación (OE 4 y OG): Finalmente, se formularon y fundamentaron los Lineamientos de Política y Práctica Institucional, integrando las estrategias diseñadas y sustentándolas en los hallazgos de la investigación y en los referentes teóricos que orientaron el estudio.

4 Capítulo 4: Resultados

4.1 Caracterización de los participantes.

Se realizó la recolección de datos a 30 estudiantes en total, de los colegios Gimnasio Los Robles (12 estudiantes) y colegio Británico inglés (18 estudiantes), a 5 docentes del colegio Gimnasio Los Robles y a 5 docentes del colegio Británico Inglés, se recolectaron datos de 3 directivos.

Se aplicaron los instrumentos de CPPE a estudiantes con una escala de Likert de 1 a 4. A los docentes y directivos se aplicaron los instrumentos de CPEF y ELPP, con una escala de Likert de 1 a 5. En la validación de los instrumentos se realizó un ajuste en la redacción de los ítems del CPEF dirigido a directivos.

4.2 Diagnóstico de la cultura de evaluación formativa e inclusiva

4.2.1 Percepción de los estudiantes

Tabla 6. *Estadística Descriptiva sobre la Percepción de Prácticas Evaluativas*

	Prom_Calificac ión	Prom_Retroalimenta ción	Prom_Evaluac ión Inclusiva	Prom_Participac ión
Median	3.250	3.000	2.500	2.500
Mean (arithmetic)	3.150	2.817	2.600	2.500
Std. Deviation	0.589	0.676	0.781	1.106
Minimum	1.500	1.500	1.000	1.000
Maximum	4.000	4.000	4.000	4.000

JASP Team (2026). JASP (Version 0.96) [Computer software].

En la tabla 6 se observa que la dimensión de calificación presenta una media de 3.15 (DE = 0.589), lo que indica que los estudiantes perciben que el uso de la calificación en el aula ocurre con alta frecuencia, cercano a la categoría “casi siempre”. La mediana (3.25) refuerza esta tendencia, evidenciando una concentración de respuestas en los niveles superiores de la escala. Asimismo, la baja dispersión sugiere una percepción relativamente homogénea entre los participantes.

La dimensión de retroalimentación presenta una media de 2.82 (DE = 0.676), ubicándose entre las categorías “a veces” y “casi siempre”, lo que sugiere una presencia moderada de prácticas de retroalimentación en el aula. Aunque la mediana (3.00) indica una tendencia hacia “casi

siempre”, la dispersión de los datos evidencia que esta práctica no es percibida de manera homogénea por los estudiantes, lo que podría reflejar inconsistencias en su implementación.

La dimensión de evaluación inclusiva (DUA) presenta una media de 2.60 ($DE = 0.781$), lo que indica una presencia moderada de prácticas inclusivas, más cercana a la categoría “a veces”. La mediana (2.50) confirma esta tendencia, evidenciando que dichas prácticas no se implementan de manera sistemática. Asimismo, la mayor dispersión de los datos sugiere una percepción heterogénea entre los estudiantes, lo que podría reflejar diferencias significativas en la aplicación del enfoque inclusivo en el aula.

La dimensión de participación presenta una media de 2.50 ($DE = 1.106$), ubicándose entre las categorías “a veces” y “casi siempre”, lo que sugiere una presencia limitada de prácticas participativas en los procesos evaluativos. La mediana coincide con la media, reforzando esta tendencia. Sin embargo, la alta dispersión evidencia una marcada heterogeneidad en las percepciones de los estudiantes, lo que indica que estas prácticas no se desarrollan de manera consistente en todos los contextos de aula.

El análisis descriptivo por dimensiones evidencia una mayor presencia de prácticas centradas en la calificación ($M = 3.15$; $DE = 0.589$), en contraste con una menor frecuencia de prácticas asociadas a la retroalimentación ($M = 2.82$; $DE = 0.676$), la evaluación inclusiva ($M = 2.60$; $DE = 0.781$) y la participación ($M = 2.50$; $DE = 1.106$). Esta tendencia sugiere una orientación predominante hacia enfoques evaluativos de carácter sumativo. Asimismo, se observa un aumento progresivo en la variabilidad de las respuestas, especialmente en la dimensión de participación, lo que indica que las prácticas evaluativas más complejas e inclusivas no se implementan de manera homogénea en el aula.

Tabla 7. *Correlaciones de Spearman entre las Percepciones de las Prácticas Evaluativas*

			Spearman's rho	p
Prom_Calificacion	-	Prom_Retroalimentacion	0.361	.050
Prom_Calificacion	-	Prom_Evaluacion Inclusiva	0.254	.176
Prom_Calificacion	-	Prom_Participacion	0.260	.166
Prom_Retroalimentacion	-	Prom_Evaluacion Inclusiva	0.372	.043
Prom_Retroalimentacion	-	Prom_Participacion	0.252	.178
Prom_Evaluacion Inclusiva	-	Prom_Participacion	0.131	.492

JASP Team (2026). JASP (Version 0.96) [Computer software].

Se identificó una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre la retroalimentación y la evaluación inclusiva ($\rho = 0.372$; $p = 0.043$), lo que sugiere que a mayores niveles de retroalimentación en el proceso educativo se fortalecen prácticas de evaluación más inclusivas. En contraste, las demás relaciones analizadas, como calificación con retroalimentación, evaluación inclusiva y participación, presentaron correlaciones bajas y no significativas, lo que indica que no existe evidencia estadística suficiente para afirmar una relación entre estas variables en la muestra estudiada.

4.2.2 Prácticas y creencias de los docentes

Tabla 8. *Estadística Descriptiva sobre las Prácticas y Creencias de Evaluación Formativa*

	Prom_Practicas Formativas	Prom_Creencias y DUA	Prom_Evaluacion y Trayectorias
Median	4.333	4.000	4.500
Mean (arithmetic)	4.200	3.800	4.300
Std. Deviation	0.477	0.919	0.587
Minimum	3.333	2.000	3.000
Maximum	5.000	5.000	5.000

JASP Team (2026). JASP (Version 0.96) [Computer software].

La dimensión de prácticas formativas presenta una media de 4.20 ($DE = 0.477$), lo que indica una alta frecuencia en la implementación de estrategias de evaluación formativa según la percepción de los docentes. La mediana (4.33) refuerza esta tendencia, evidenciando una concentración de respuestas en los niveles superiores de la escala. Asimismo, la baja dispersión sugiere una percepción homogénea entre los participantes.

La dimensión de creencias y DUA presenta una media de 3.80 ($DE = 0.919$), lo que indica una tendencia favorable hacia enfoques inclusivos por parte de los docentes. La mediana (4.00) refuerza esta tendencia. Sin embargo, la mayor dispersión de los datos evidencia heterogeneidad en las creencias, lo que sugiere que no existe una postura completamente consolidada frente a la evaluación inclusiva, es decir, hay diferencias significativas en las concepciones de los docentes.

Los resultados del cuestionario aplicado a docentes evidencian una alta valoración de las prácticas de evaluación formativa ($M = 4.20$; $DE = 0.477$) y del uso de la evaluación para el seguimiento de las trayectorias de aprendizaje ($M = 4.30$; $DE = 0.587$). Asimismo, se observa una tendencia favorable hacia creencias inclusivas ($M = 3.80$; $DE = 0.919$), aunque con mayor variabilidad. En conjunto, estos resultados sugieren una percepción positiva y relativamente homogénea sobre la implementación de enfoques evaluativos formativos e inclusivos por parte de los profesores.

Tabla 9. *Correlaciones de Spearman entre las prácticas y creencias de evaluación formativa.*

			Spearman's rho	p
Prom_Practicas Formativas	-	Prom_Creencias y DUA	-0.084	.817
Prom_Practicas Formativas	-	Prom_Evaluacion y Trayectorias	0.174	.630
Prom_Creencias y DUA	-	Prom_Evaluacion y Trayectorias	0.030	.935

JASP Team (2026). JASP (Version 0.96) [Computer software].

En el grupo de docentes no se evidencian correlaciones estadísticamente significativas entre las prácticas formativas, las creencias asociadas al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la evaluación de trayectorias. Los coeficientes obtenidos fueron bajos o cercanos a cero, lo que indica una débil o inexistente relación entre estas dimensiones. Estos resultados sugieren una posible desconexión entre las creencias pedagógicas inclusivas y su materialización en las prácticas evaluativas, evidenciando una brecha entre el discurso y la acción docente.

4.2.3 Prácticas y creencias de directivos

Tabla 10. *Estadística Descriptiva sobre las Prácticas y Creencias de Evaluación Formativa*

	Prom_Practicas Formativas	Prom_Creencias_DUA	Prom_Evaluacion_Trayectorias
Median	4.000	4.500	4.000
Mean (arithmetic)	4.222	4.667	4.167
Std. Deviation	0.385	0.289	0.289
Minimum	4.000	4.500	4.000
Maximum	4.667	5.000	4.500

JASP Team (2026). JASP (Version 0.96) [Computer software].

La dimensión de prácticas formativas en directivos presenta una media de 4.22 (DE = 0.385), lo que indica una alta percepción sobre la promoción e implementación de estrategias de evaluación formativa a nivel institucional. La mediana (4.00) refuerza esta tendencia, evidenciando una concentración de respuestas en los niveles superiores de la escala. Asimismo, la baja dispersión sugiere una percepción altamente homogénea entre los directivos participantes.

La dimensión de creencias y DUA en directivos presenta una media de 4.67 (DE = 0.289), lo que evidencia una alta adhesión a principios de evaluación inclusiva. La mediana (4.50) refuerza esta tendencia, indicando una concentración de respuestas en los niveles más altos de la escala.

Asimismo, la muy baja dispersión sugiere una percepción altamente homogénea entre los participantes, lo que refleja una visión institucional consolidada en torno al enfoque inclusivo. La dimensión de evaluación y trayectorias en directivos presenta una media de 4.17 (DE = 0.289), lo que evidencia una alta valoración del uso de la evaluación como herramienta para el seguimiento y ajuste de los procesos de aprendizaje. La mediana (4.00) refuerza esta tendencia, mientras que la baja dispersión indica una percepción altamente homogénea entre los participantes.

Tabla 11. *Correlaciones de Spearman entre las Prácticas y Creencias de Evaluación Formativa*

			Spearman's rho	p
Prom_Practicas Formativas	-	Prom_Creencias_DUA	-0.500	.667
Prom_Practicas Formativas	-	Prom_Evaluacion_Trayectorias	-0.500	.667
Prom_Creencias_DUA	-	Prom_Evaluacion_Trayectorias	-0.500	.667

JASP Team (2026). JASP (Version 0.96) [Computer software].

En el nivel directivo no se evidencian correlaciones estadísticamente significativas entre las prácticas formativas, las creencias asociadas al DUA y la evaluación de trayectorias. Aunque se observaron coeficientes negativos moderados, estos no resultaron significativos, lo que impide establecer relaciones consistentes entre las variables analizadas.

Estos hallazgos, junto con los resultados obtenidos en docentes y estudiantes, sugieren una limitada articulación entre los diferentes niveles del sistema educativo en torno a la evaluación formativa e inclusiva.

4.3 Caracterización del Liderazgo Pedagógico

4.3.1 Percepción de los directivos

Tabla 12. *Estadística Descriptiva sobre Liderazgo Pedagógico Percibido*

	Prom_Liderazgo_Distribuido	Prom_Liderazgo_Transformacional	Prom_Foco_Pedagógico_Evaluacion
Median	4.500	4.500	5.000
Mean (arithmetic)	4.500	4.500	4.667
Std. Deviation	0.500	0.500	0.577
Minimum	4.000	4.000	4.000
Maximum	5.000	5.000	5.000

JASP Team (2026). JASP (Version 0.96) [Computer software].

La dimensión de liderazgo distribuido en directivos presenta una media de 4.50 ($DE = 0.500$), lo que evidencia una alta percepción sobre la promoción y ejercicio de este tipo de liderazgo en la institución. La mediana coincide con la media, reforzando la tendencia hacia niveles elevados. Asimismo, la baja dispersión sugiere una percepción homogénea entre los participantes, lo que refleja una visión compartida sobre la distribución del liderazgo en el contexto institucional.

La dimensión de liderazgo transformacional en directivos presenta una media de 4.50 ($DE = 0.500$), lo que evidencia una alta percepción sobre la presencia de este estilo de liderazgo en la institución. La coincidencia entre la media y la mediana refuerza esta tendencia, mientras que la baja dispersión indica una percepción homogénea entre los participantes, lo que sugiere una visión institucional consolidada en torno al liderazgo orientado a la transformación pedagógica.

La dimensión de foco pedagógico en evaluación en directivos presenta una media de 4.67 ($DE = 0.577$), lo que evidencia un alto énfasis en la orientación pedagógica de la evaluación dentro de la institución. La mediana (5.00) refuerza esta tendencia, indicando que la mayoría de los participantes se ubica en el nivel máximo de la escala. Asimismo, la baja dispersión sugiere una percepción homogénea, lo que refleja una visión institucional consolidada respecto al papel formativo de la evaluación.

Aunque el liderazgo pedagógico se percibe como altamente consolidado a nivel directivo, esta percepción no se refleja con la misma intensidad ni consistencia en el nivel docente, lo que sugiere una posible desconexión entre la visión institucional y su apropiación en la práctica pedagógica.

Tabla 13. *Correlaciones de Spearman entre el Liderazgo Pedagógico Percibido*

			Spearman's rho	p
Prom_Liderazgo_Distribuido	-	Prom_Liderazgo_Transformacional	0.500	1.000
Prom_Liderazgo_Distribuido	-	Prom_Foco_Pedagógico_Evaluación	0.000	1.000
Prom_Liderazgo_Transformacional	-	Prom_Foco_Pedagógico_Evaluación	-0.866	.333

JASP Team (2026). JASP (Version 0.96) [Computer software].

En el grupo de directivos no se evidencian correlaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones del liderazgo pedagógico y el foco pedagógico en evaluación. Aunque se observa una correlación positiva moderada entre el liderazgo distribuido y el liderazgo transformacional ($\rho = 0.500$), esta no resulta significativa ($p = 1.000$). De igual forma, no se identifican relaciones entre el liderazgo distribuido y el foco pedagógico en evaluación ($\rho = 0.000$; $p = 1.000$), mientras que el liderazgo transformacional presenta una correlación negativa alta con el foco pedagógico en evaluación ($\rho = -0.866$), aunque sin significancia estadística ($p = 0.333$). Estos resultados sugieren una débil articulación entre las dimensiones del liderazgo y la orientación pedagógica en este nivel institucional.

4.3.2 Percepción de los docentes

Tabla 14. *Estadística Descriptiva sobre Liderazgo Pedagógico Percibido*

	Prom_Liderazgo_Distribuido	Prom_Liderazgo_Transformacional	Prom_Foco_Pedagógico_Evaluación
Median	4.000	3.750	4.000
Mean (arithmetic)	3.400	3.700	3.400
Std. Deviation	1.578	1.229	1.265
Minimum	1.000	2.000	1.500
Maximum	5.000	5.000	5.000

JASP Team (2026). JASP (Version 0.96) [Computer software].

La dimensión de liderazgo distribuido presenta una media de 3.40 (DE = 1.578), lo que indica un nivel intermedio en la percepción de este tipo de liderazgo por parte de los docentes. Aunque la mediana (4.00) sugiere una tendencia hacia valores altos, la elevada dispersión de los datos evidencia una marcada heterogeneidad en las percepciones, lo que podría indicar una implementación desigual del liderazgo distribuido en la institución.

La dimensión de liderazgo transformacional presenta una media de 3.70 (DE = 1.229), lo que indica una percepción moderadamente alta de este tipo de liderazgo por parte de los docentes. La mediana (3.75) confirma esta tendencia. No obstante, la dispersión de los datos evidencia una variabilidad considerable, lo que sugiere diferencias en la forma en que este estilo de liderazgo se manifiesta entre las instituciones participantes.

La dimensión de foco pedagógico en evaluación presenta una media de 3.40 (DE = 1.265), lo que indica un nivel intermedio en la orientación del liderazgo hacia aspectos pedagógicos de la evaluación. Aunque la mediana (4.00) sugiere una tendencia hacia niveles altos, la dispersión de los datos evidencia una importante heterogeneidad en las percepciones, lo que podría reflejar diferencias en la priorización del componente pedagógico de la evaluación entre las instituciones participantes.

Tabla 15. *Correlaciones de Spearman entre el Liderazgo Pedagógico Percibido*

			Spearman's rho	p
Prom_Liderazgo_Distribuido	-	Prom_Liderazgo_Transformacional	0.955	< .001
Prom_Liderazgo_Distribuido	-	Prom_Foco_Pedagógico_Evaluación	0.830	.003
Prom_Liderazgo_Transformacional	-	Prom_Foco_Pedagógico_Evaluación	0.796	.006

JASP Team (2026). JASP (Version 0.96) [Computer software].

En el grupo de docentes se evidencian correlaciones positivas, altas y estadísticamente significativas entre las dimensiones del liderazgo pedagógico. Se destaca una correlación muy alta entre el liderazgo distribuido y el liderazgo transformacional ($\rho = 0.955$; $p < .001$), lo que indica una fuerte integración entre ambas formas de liderazgo. Asimismo, el liderazgo distribuido ($\rho = 0.830$; $p = 0.003$) y el liderazgo transformacional ($\rho = 0.796$; $p = 0.006$) presentan relaciones significativas con el foco pedagógico en evaluación, evidenciando que el liderazgo docente está estrechamente vinculado con la orientación hacia la mejora de los procesos evaluativos.

4.3.3 Comparación de percepciones

Al considerar la información proveniente de los distintos actores, se observan algunas diferencias relevantes en las percepciones. Los directivos reportan niveles altos en las dimensiones de liderazgo pedagógico, con baja dispersión, lo que sugiere una visión relativamente consistente sobre el funcionamiento institucional en este aspecto. Por su parte, los docentes presentan mayor variabilidad en sus respuestas, especialmente en las dimensiones de liderazgo, lo que indica experiencias menos homogéneas.

En el caso de los estudiantes, las valoraciones tienden a ser más bajas en aspectos relacionados con la participación, la retroalimentación y la inclusión, lo que aporta una perspectiva complementaria sobre cómo se viven estos procesos en el aula.

En conjunto, los resultados permiten identificar tres tendencias principales. En primer lugar, una relativa homogeneidad en las prácticas de evaluación formativa entre instituciones desde la perspectiva docente. En segundo lugar, diferencias significativas en las dimensiones de liderazgo pedagógico, lo que indica que este sí varía según el contexto institucional. Finalmente, la ausencia de relación estadística entre liderazgo y evaluación sugiere que ambos procesos no se encuentran directamente articulados en la práctica.

4.4 Resultados del análisis documental

Con el propósito de complementar los hallazgos obtenidos mediante los instrumentos cuantitativos y fortalecer el proceso de triangulación de la información, se realizó un análisis

documental de los principales documentos institucionales de las instituciones participantes. Este proceso se desarrolló mediante el software MAXQDA, el cual facilitó la organización, codificación y análisis sistemático de la información contenida en los documentos seleccionados.

Los documentos analizados correspondieron al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y al Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) del Colegio Británico Inglés. En el caso del Gimnasio Los Robles, el análisis se realizó sobre el SIEE y los Planes de Área, debido a que no fue posible acceder al PEI institucional durante el proceso de investigación. Esta situación constituye una limitación metodológica que debe considerarse al interpretar los resultados comparativos.

La codificación documental se realizó a partir de una ficha de análisis construida con base en las variables y categorías definidas en el marco teórico y operacionalizadas en los instrumentos cuantitativos. Se empleó una estrategia de codificación deductiva, orientada a identificar evidencias relacionadas con la cultura de la evaluación, la inclusión educativa, la visión de liderazgo pedagógico y la coherencia institucional.

4.4.1 Procedimiento de codificación documental mediante MAXQDA

El análisis documental se apoyó en una ficha de análisis documental diseñada específicamente para esta investigación (anexo D). Dicha ficha permitió sistematizar la revisión de los documentos institucionales a partir de cuatro categorías centrales derivadas de las variables de estudio.

Tabla 16. *Categorías y criterios de codificación utilizados en el análisis documental*

Categoría	Pregunta orientadora
Cultura de la evaluación	¿La evaluación se concibe como un proceso orientado al aprendizaje o principalmente como un mecanismo de medición y acreditación?
Inclusión educativa	¿Los documentos contemplan estrategias, apoyos o ajustes que respondan a la diversidad de los estudiantes?
Visión de liderazgo pedagógico	¿El liderazgo se orienta al acompañamiento pedagógico o se limita a funciones administrativas?
Coherencia institucional	¿Existe correspondencia entre los principios declarados y los mecanismos establecidos para su implementación?

Fuente: Elaboración propia.

A partir de estas categorías se desarrolló un proceso de codificación de segmentos de texto en MAXQDA, permitiendo identificar patrones recurrentes, convergencias y diferencias entre las instituciones analizadas.

4.4.2 Análisis documental colegio Británico Inglés

El análisis del PEI y del SIEE permitió identificar una sólida presencia de los principios asociados a la evaluación formativa, la inclusión educativa y el liderazgo pedagógico. En relación con la cultura de la evaluación, los documentos institucionales presentan una concepción de la evaluación como proceso continuo, orientado al desarrollo integral de los estudiantes y al fortalecimiento del aprendizaje significativo. Se identifican referencias explícitas a la retroalimentación, el seguimiento de los procesos de aprendizaje y la formación por

competencias, elementos que reflejan una clara alineación con los postulados de la evaluación formativa.

Respecto a la inclusión educativa, los documentos analizados incorporan referencias al reconocimiento de la diversidad, la participación de todos los estudiantes y la necesidad de generar condiciones que favorezcan el aprendizaje. Asimismo, se identifican elementos cercanos a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y a la eliminación de barreras para la participación. En cuanto al liderazgo pedagógico, el PEI reconoce la importancia de los líderes institucionales en la orientación de los procesos pedagógicos y en la construcción de ambientes de aprendizaje. Sin embargo, también se evidencian estructuras organizacionales de carácter jerárquico, lo que sugiere una coexistencia entre enfoques de liderazgo transformacional y modelos tradicionales de gestión. Finalmente, se observa una alta coherencia entre el modelo pedagógico institucional y el sistema de evaluación, evidenciando correspondencia entre los principios declarados y los mecanismos establecidos para orientar los procesos educativos.

Tabla 17. *Nivel de desarrollo de las categorías en el Colegio Británico Inglés*

Categoría	Nivel de desarrollo
Cultura de la evaluación	Alto
Inclusión educativa	Alto
Liderazgo pedagógico	Medio-Alto
Coherencia institucional	Alto

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis documental asistido por MAXQDA.

4.4.3 Análisis documental colegio Gimnasio Los Robles

El análisis del Sistema Institucional de Evaluación y de los Planes de Área permitió identificar elementos relevantes relacionados con la evaluación, la inclusión y el liderazgo pedagógico.

En la categoría cultura de la evaluación se encontraron referencias frecuentes al seguimiento académico, las estrategias de mejoramiento y los procesos de recuperación. Los documentos evidencian preocupación por el monitoreo del aprendizaje y la implementación de mecanismos orientados al fortalecimiento del desempeño de los estudiantes. Aunque se identifican elementos compatibles con la evaluación formativa, el énfasis documental se orienta principalmente hacia la regulación de los procesos evaluativos y los criterios de promoción.

En relación con la inclusión educativa, los documentos presentan mecanismos de apoyo académico y acompañamiento a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Sin embargo, las referencias a enfoques inclusivos más amplios, ajustes razonables o Diseño Universal para el Aprendizaje resultan menos explícitas que las observadas en el Colegio Británico Inglés.

Respecto al liderazgo pedagógico, los documentos asignan a la coordinación académica responsabilidades relacionadas con el seguimiento curricular, la asesoría docente y el monitoreo de los procesos de evaluación. Esto evidencia una concepción del liderazgo orientada al acompañamiento pedagógico y a la gestión de los procesos académicos institucionales.

Finalmente, se identificó una importante coherencia entre el Sistema Institucional de Evaluación y los Planes de Área, particularmente en la articulación entre los criterios de evaluación y la planificación curricular.

Tabla 18. *Nivel de desarrollo de las categorías en el Gimnasio Los Robles*

Categoría	Nivel de desarrollo
Cultura de la evaluación	Medio-Alto
Inclusión educativa	Medio
Liderazgo pedagógico	Alto
Coherencia institucional	Alto

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis documental asistido por MAXQDA.

4.4.4 Comparación interinstitucional

La comparación de los documentos institucionales evidencia que ambas instituciones cuentan con marcos normativos alineados con enfoques contemporáneos de evaluación y liderazgo pedagógico. No obstante, se identifican diferencias en la profundidad y explicitación de algunas categorías.

Tabla 19. *Comparación de categorías identificadas en los documentos institucionales*

Categoría	Colegio Británico Inglés	Gimnasio Los Robles
Cultura de la evaluación	Evaluación formativa explícita y centrada en el aprendizaje	Énfasis en seguimiento académico y mejoramiento
Inclusión educativa	Referencias explícitas a diversidad y participación	Inclusión asociada principalmente al apoyo académico
Liderazgo pedagógico	Orientación transformacional con elementos jerárquicos	Liderazgo centrado en coordinación académica
Coherencia institucional	Alta articulación entre PEI y SIEE	Alta articulación entre SIEE y Planes de Área

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que el Colegio Británico Inglés desarrolla con mayor amplitud los principios relacionados con la inclusión y la evaluación formativa, mientras que el Gimnasio Los Robles presenta una mayor explicitación de los mecanismos de acompañamiento académico y coordinación pedagógica. No obstante, en ambas instituciones se identifican niveles altos de coherencia institucional, lo que evidencia una alineación entre los documentos analizados y los principios pedagógicos que orientan la gestión educativa.

4.5 Triangulación e integración de resultados

La triangulación de resultados se realizó con el propósito de integrar los hallazgos obtenidos en las fases cuantitativa y cualitativa de la investigación. Siguiendo la lógica del diseño mixto secuencial explicativo, los resultados derivados de los cuestionarios aplicados a docentes, estudiantes y directivos fueron contrastados con la información obtenida mediante el análisis documental de los documentos institucionales. Este proceso permitió identificar convergencias, divergencias y tensiones entre las percepciones de los actores educativos y los principios consignados en los documentos institucionales, generando una comprensión más amplia del fenómeno estudiado.

4.5.1 Convergencias entre los resultados cuantitativos y documentales

Uno de los principales puntos de convergencia identificados se relaciona con la presencia de una cultura institucional favorable hacia la evaluación formativa. Los documentos analizados en ambas instituciones evidencian una comprensión de la evaluación como proceso orientado al

aprendizaje, al seguimiento del desempeño de los estudiantes y al mejoramiento continuo. Esta orientación también se observa en los resultados cuantitativos. Los docentes reportaron niveles relativamente altos en las dimensiones asociadas a las prácticas de evaluación formativa, particularmente en aspectos relacionados con el seguimiento del aprendizaje, la retroalimentación y el acompañamiento pedagógico. De igual manera, tanto los documentos institucionales como las percepciones de los actores reconocen la importancia del liderazgo pedagógico en la gestión de los procesos educativos. Los directivos obtuvieron valoraciones altas en las dimensiones de liderazgo distribuido y liderazgo transformacional, mientras que el análisis documental evidenció la existencia de mecanismos institucionales orientados al acompañamiento académico y al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas.

Otra convergencia importante se relaciona con la inclusión educativa. Aunque con diferentes niveles de desarrollo, ambas instituciones incorporan en sus documentos referencias a la atención de la diversidad de los estudiantes y al acompañamiento de trayectorias educativas diferenciadas. Esta orientación también se refleja en las valoraciones positivas reportadas por docentes y directivos respecto a las creencias sobre inclusión y atención a la diversidad.

En conjunto, estas convergencias sugieren que las instituciones participantes cuentan con una base conceptual y normativa alineada con los principios contemporáneos de evaluación formativa, inclusión y liderazgo pedagógico.

4.5.2 Divergencias entre el discurso institucional y la práctica educativa

A pesar de las convergencias identificadas, la triangulación permitió evidenciar diferencias relevantes entre el plano normativo y las dinámicas reportadas por los actores educativos. La principal divergencia se relaciona con la ausencia de relaciones estadísticamente

significativas entre liderazgo pedagógico y evaluación formativa. Aunque los documentos institucionales presentan una fuerte articulación discursiva entre ambas categorías, los análisis de correlación no evidenciaron asociaciones significativas entre las prácticas de evaluación formativa y las dimensiones de liderazgo pedagógico evaluadas.

De igual manera, los análisis de varianza mostraron diferencias significativas entre instituciones en las dimensiones de liderazgo distribuido y liderazgo transformacional; sin embargo, dichas diferencias no se reflejaron en variaciones significativas en las prácticas de evaluación formativa. Este hallazgo sugiere que la existencia de distintos estilos o niveles de liderazgo institucional no necesariamente se traduce en cambios observables en las prácticas evaluativas de los docentes.

Otra divergencia relevante se identificó en las percepciones sobre inclusión. Mientras los documentos institucionales promueven la participación, la atención a la diversidad y el reconocimiento de las trayectorias educativas, los estudiantes reportaron niveles inferiores de participación e inclusión en comparación con las valoraciones realizadas por docentes y directivos. Esta diferencia evidencia una posible brecha entre la intención institucional y la experiencia vivida por los estudiantes.

En consecuencia, los hallazgos sugieren que los principios institucionales se encuentran presentes en el discurso organizacional, pero su implementación y apropiación en las prácticas pedagógicas no siempre ocurre de manera consistente.

4.5.3 Brechas identificadas para la formulación de lineamientos institucionales

La integración de resultados permitió identificar tres brechas principales que orientan la construcción de los lineamientos institucionales propuestos en esta investigación. La primera

corresponde a la brecha entre liderazgo pedagógico y práctica de aula. Aunque las instituciones cuentan con estructuras de liderazgo orientadas al acompañamiento pedagógico, la evidencia empírica muestra que dicho liderazgo no logra incidir de manera significativa en las prácticas de evaluación formativa desarrolladas por los docentes.

La segunda brecha se relaciona con la inclusión educativa. Los documentos institucionales incorporan principios inclusivos y mecanismos de atención a la diversidad; sin embargo, la percepción de los estudiantes evidencia que estos principios aún no se traducen plenamente en experiencias de participación e inclusión dentro del aula.

La tercera brecha corresponde a la distancia entre los marcos normativos y la implementación pedagógica. Tanto el análisis documental como los resultados cuantitativos muestran que las instituciones cuentan con referentes conceptuales sólidos; no obstante, persisten dificultades para convertir dichos principios en prácticas sistemáticas y sostenibles.

Estas brechas constituyen un hallazgo central de la investigación, ya que permiten comprender que el principal desafío institucional no radica en la ausencia de políticas o lineamientos, sino en la construcción de mecanismos que favorezcan su apropiación, implementación y seguimiento en los procesos cotidianos de enseñanza y aprendizaje.

4.6 Síntesis de los resultados

Los resultados obtenidos permiten identificar que las instituciones participantes cuentan con marcos normativos y orientaciones pedagógicas alineadas con los principios de la evaluación formativa, la inclusión educativa y el liderazgo pedagógico. Tanto los análisis cuantitativos como

el análisis documental evidencian una valoración positiva de estos enfoques y una presencia significativa de los mismos en los documentos institucionales.

Desde la perspectiva cuantitativa, los docentes reportaron niveles favorables en las prácticas de evaluación formativa y en las creencias asociadas a la inclusión. Asimismo, los directivos obtuvieron valoraciones altas en las dimensiones de liderazgo pedagógico, especialmente en liderazgo distribuido y liderazgo transformacional. Sin embargo, los análisis de correlación no evidenciaron relaciones estadísticamente significativas entre liderazgo pedagógico y evaluación formativa, ni entre las creencias sobre inclusión y las prácticas evaluativas. De igual manera, aunque se identificaron diferencias institucionales en algunas dimensiones del liderazgo, estas no se reflejaron en diferencias significativas en las prácticas de evaluación formativa.

Por su parte, el análisis documental realizado mediante MAXQDA mostró que ambas instituciones incorporan en sus documentos principios relacionados con la evaluación para el aprendizaje, la atención a la diversidad y el acompañamiento pedagógico. No obstante, también evidenció diferencias en el nivel de explicitación de estas categorías y en la forma en que se articulan con los procesos institucionales. Mientras el Colegio Británico Inglés presenta un mayor desarrollo discursivo de la evaluación formativa y la inclusión educativa, el Gimnasio Los Robles evidencia una mayor explicitación de los mecanismos de seguimiento académico y coordinación pedagógica.

La triangulación de resultados permitió identificar una tensión central que atraviesa el estudio: la existencia de una alta coherencia declarativa en los documentos institucionales y valoraciones positivas por parte de docentes y directivos no garantiza, por sí sola, la consolidación de prácticas de evaluación formativa e inclusiva percibidas de manera consistente por todos los

actores educativos. Esta situación se hace particularmente visible en las percepciones de los estudiantes y en la ausencia de relaciones significativas entre liderazgo pedagógico y prácticas evaluativas.

En conjunto, los hallazgos sugieren que el principal desafío institucional no se encuentra en la formulación de políticas o lineamientos, sino en la capacidad de traducir dichos principios en prácticas pedagógicas sostenidas, contextualizadas y coherentes con las necesidades reales de los estudiantes. Esta conclusión constituye el punto de partida para la discusión de los resultados y para la formulación de los lineamientos orientados al fortalecimiento de una cultura de evaluación formativa e inclusiva mediada por el liderazgo pedagógico.

5 Capítulo 5: Discusión, conclusiones y lineamientos para el fortalecimiento de una cultura de evaluación formativa e inclusiva mediada por el liderazgo pedagógico

5.1 Discusión de los resultados

5.1.1 Liderazgo pedagógico y práctica docente

Los resultados de esta investigación invitan a revisar críticamente una premisa ampliamente aceptada en el campo educativo: la idea de que el liderazgo pedagógico genera, de manera directa, transformaciones en las prácticas docentes. Si bien la literatura ha documentado múltiples beneficios asociados al liderazgo transformacional y distribuido, los hallazgos obtenidos muestran una realidad más compleja.

Los análisis estadísticos evidenciaron diferencias significativas entre instituciones en las dimensiones de liderazgo distribuido y liderazgo transformacional; sin embargo, estas

diferencias no se tradujeron en variaciones significativas en las prácticas de evaluación formativa. Asimismo, las correlaciones entre liderazgo pedagógico y evaluación formativa no alcanzaron niveles de significancia estadística.

Este resultado no implica que el liderazgo carezca de relevancia, sino que su influencia parece estar mediada por otros factores institucionales y pedagógicos que no fueron capturados directamente por las variables analizadas. Entre ellos podrían encontrarse las creencias docentes, las culturas profesionales, las dinámicas de trabajo colaborativo o las oportunidades de desarrollo profesional.

Desde esta perspectiva, el liderazgo pedagógico parece funcionar más como una condición habilitadora que como un mecanismo causal directo de transformación de la práctica educativa.

5.1.2 La evaluación formativa entre la apropiación y la estandarización

Otro hallazgo relevante corresponde a la relativa homogeneidad observada en las prácticas de evaluación formativa entre los docentes participantes. Independientemente de la institución, los resultados muestran niveles similares en las distintas dimensiones evaluadas.

Esta situación puede interpretarse desde dos perspectivas complementarias. Por una parte, podría reflejar una apropiación progresiva de los principios de la evaluación formativa como resultado de los procesos de actualización normativa y pedagógica desarrollados en el país durante las últimas décadas. Por otra parte, también podría indicar la existencia de prácticas relativamente estandarizadas que, aunque incorporan elementos formativos, no necesariamente responden de manera diferenciada a los contextos y necesidades específicas de los estudiantes.

La ausencia de diferencias institucionales significativas sugiere que las prácticas evaluativas podrían estar siendo influenciadas por factores comunes que trascienden las características particulares de cada institución. Este hallazgo abre la posibilidad de explorar en futuras investigaciones el papel que desempeñan las creencias docentes, la formación profesional y las culturas evaluativas en la configuración de dichas prácticas.

5.1.3 Inclusión y DUA: entre el discurso y la experiencia de los estudiantes

La inclusión educativa constituye uno de los aspectos más significativos identificados en el estudio. Tanto los documentos institucionales como las percepciones de docentes y directivos evidencian una valoración positiva de la atención a la diversidad y de la necesidad de generar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

Sin embargo, la perspectiva de los estudiantes introduce matices importantes en esta interpretación. Los estudiantes reportaron niveles más bajos de participación e inclusión en comparación con las valoraciones realizadas por docentes y directivos, lo que evidencia una diferencia perceptiva entre quienes diseñan e implementan las políticas institucionales y quienes experimentan directamente sus efectos.

Esta divergencia no necesariamente implica una contradicción entre actores, pero sí sugiere que los principios inclusivos reconocidos en el plano institucional aún enfrentan desafíos para consolidarse plenamente en las experiencias cotidianas de aprendizaje.

Más que cuestionar la existencia de esfuerzos institucionales en materia de inclusión, los resultados invitan a reflexionar sobre las condiciones necesarias para que dichos esfuerzos sean percibidos y vividos efectivamente por los estudiantes.

5.1.4 La brecha entre política institucional y práctica pedagógica

Probablemente el hallazgo más significativo de la investigación se encuentra en la tensión identificada entre los marcos normativos institucionales y las prácticas reportadas por los actores educativos. El análisis documental evidenció una sólida presencia de los principios asociados a la evaluación formativa, la inclusión educativa y el liderazgo pedagógico en los documentos institucionales. Tanto el Colegio Británico Inglés como el Gimnasio Los Robles muestran una importante coherencia entre sus sistemas de evaluación, orientaciones pedagógicas y propósitos formativos.

No obstante, los resultados cuantitativos sugieren que esta coherencia declarativa no siempre se traduce en prácticas observables ni en relaciones significativas entre las variables estudiadas. En consecuencia, el desafío identificado no parece estar relacionado con la ausencia de referentes conceptuales o normativos, sino con los procesos de apropiación, implementación y sostenibilidad de dichos referentes en la práctica cotidiana. Esta brecha entre discurso y acción constituye uno de los aportes más relevantes del estudio para la comprensión de los procesos de mejora educativa.

5.1.5 Aportes de estudio al campo de la gestión y la evaluación formativa

La investigación aporta evidencia empírica a un campo en el que con frecuencia se asume la existencia de relaciones directas entre liderazgo pedagógico, evaluación formativa e inclusión educativa. Los hallazgos muestran que estas relaciones son más complejas de lo que tradicionalmente se plantea y que la presencia de políticas institucionales alineadas con enfoques contemporáneos no garantiza necesariamente transformaciones en las prácticas docentes. Asimismo, el estudio contribuye a visibilizar la importancia de incorporar la voz de los

estudiantes en la evaluación de los procesos institucionales, reconociéndolos como actores fundamentales para comprender la efectividad de las estrategias de inclusión y evaluación.

5.2 Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos y de la integración de las evidencias cuantitativas y documentales, se concluye que:

1. Las instituciones participantes cuentan con marcos normativos coherentes y alineados con los principios de la evaluación formativa, la inclusión educativa y el liderazgo pedagógico.
2. Las diferencias observadas en las dimensiones de liderazgo pedagógico entre instituciones no se traducen en diferencias significativas en las prácticas de evaluación formativa.
3. No se identificaron relaciones estadísticamente significativas entre liderazgo pedagógico y evaluación formativa, lo que sugiere que la influencia del liderazgo sobre la práctica docente está mediada por otros factores institucionales y pedagógicos.
4. Las prácticas de evaluación formativa presentan niveles relativamente homogéneos entre los docentes participantes, independientemente de la institución a la que pertenecen.
5. Los estudiantes reportan niveles de participación e inclusión inferiores a los percibidos por docentes y directivos, evidenciando una brecha entre las políticas institucionales y las experiencias educativas vividas.

6. El principal desafío institucional identificado no radica en la formulación de políticas o lineamientos, sino en su implementación efectiva y sostenida en las prácticas pedagógicas.
7. La triangulación de resultados permitió identificar una distancia entre el discurso institucional y la práctica educativa, constituyéndose en el hallazgo central de la investigación.

5.3 Lineamientos para el fortalecimiento de una cultura de evaluación formativa e inclusiva mediada por el liderazgo pedagógico

Los lineamientos propuestos surgen de la integración de los resultados cuantitativos, el análisis documental y el proceso de triangulación. Los hallazgos evidenciaron que las instituciones participantes cuentan con marcos normativos sólidos y con directivos que reconocen la importancia del liderazgo pedagógico; sin embargo, dicha fortaleza no se traduce de manera consistente en prácticas de evaluación formativa e inclusiva desarrolladas en el aula.

En consecuencia, los lineamientos no buscan fortalecer únicamente los procesos de gestión institucional, sino reducir la brecha identificada entre el discurso institucional y la práctica pedagógica cotidiana.

5.3.1 Del Liderazgo de supervisión al Liderazgo de acompañamiento pedagógico

La ausencia de relaciones estadísticamente significativas entre liderazgo pedagógico y evaluación formativa sugiere que el liderazgo institucional no está logrando incidir de manera efectiva en las prácticas evaluativas de los docentes. Este hallazgo fundamenta la necesidad de reconfigurar el rol de los coordinadores para que el acompañamiento pedagógico se convierta en

una función prioritaria de la gestión institucional. Para lo cual se proponen las siguientes acciones estratégicas:

- Sustituir modelos centrados en la supervisión administrativa por procesos sistemáticos de acompañamiento pedagógico.
- Incorporar observaciones de aula orientadas a la reflexión profesional y no al control.
- Utilizar evidencias de aprendizaje como insumo para la toma de decisiones pedagógicas.
- Desarrollar procesos de retroalimentación continua entre directivos y docentes.

Se espera que con estas acciones un liderazgo con mayor capacidad de influir en las decisiones pedagógicas que ocurren dentro del aula.

5.3.2 De la implementación normativa a la co-construcción de prácticas evaluativas

El análisis documental mostró una alta coherencia normativa; sin embargo, dicha coherencia no se refleja plenamente en las prácticas reportadas por los actores educativos. Por lo cual es necesario transformar la evaluación formativa de una exigencia institucional a una construcción colectiva entre docentes. En este sentido se proponen las siguientes acciones estratégicas:

- Crear comunidades profesionales de aprendizaje centradas en la evaluación.
- Diseñar instrumentos de evaluación de manera colaborativa.
- Compartir experiencias exitosas de retroalimentación y seguimiento del aprendizaje.
- Implementar espacios periódicos de análisis conjunto de evidencias de aprendizaje.

Como resultado se espera un mayor apropiación docente de los principios de evaluación formativa y reducción de la distancia entre política institucional y práctica pedagógica.

5.3.3 Del estudiante evaluado al estudiante protagonista de la evaluación

Teniendo en cuenta que los estudiantes reportaron niveles bajos de participación e inclusión frente a las percepciones de docentes y directivos, reconocerlos como actores centrales en los procesos de evaluación y aprendizaje es crucial, por medio de las siguientes acciones estratégicas:

- Incorporar procesos sistemáticos de autoevaluación y coevaluación.
- Construir criterios de evaluación con participación de los estudiantes.
- Diversificar las formas de evidenciar el aprendizaje.
- Fortalecer mecanismos de retroalimentación bidireccional entre estudiantes y docentes.

Como resultado se espera mayor participación, autorregulación y compromiso de los estudiantes con sus procesos de aprendizaje.

5.3.4 De la inclusión declarada a la inclusión experimentada

Los documentos institucionales evidencian compromiso con la inclusión; sin embargo, la percepción de los estudiantes demuestra que este principio aún no se materializa plenamente en sus experiencias de aprendizaje. Por consiguiente, las acciones estratégicas deben garantizar que la inclusión trascienda el discurso institucional y se convierta en una experiencia cotidiana para todos los estudiantes. Para lo cual se requiere:

- Incorporar principios del Diseño Universal para el Aprendizaje en la planeación curricular.

- Diversificar estrategias de enseñanza, evaluación y participación.
- Implementar ajustes razonables de manera sistemática.
- Incluir la voz de los estudiantes en los procesos de seguimiento.

Como resultado se espera mayor coherencia entre las políticas inclusivas institucionales y las experiencias reales de aprendizaje.

5.3.5 De la cultura del cumplimiento a una cultura de aprendizaje institucional

El hallazgo central de la investigación evidencia una desarticulación entre los marcos institucionales y las dinámicas pedagógicas. Por ende, para construir una cultura institucional en la que la evaluación, el liderazgo y la inclusión funcionen como procesos articulados de mejora continua se deben desarrollar las siguientes acciones:

- Revisar periódicamente la coherencia entre PEI, SIEE y prácticas pedagógicas.
- Incorporar indicadores de evaluación formativa e inclusión en los planes de mejoramiento.
- Utilizar información proveniente de estudiantes, docentes y directivos para la toma de decisiones.
- Generar procesos permanentes de reflexión institucional sobre el aprendizaje.

Lo anterior conlleva a que las instituciones educativas puedan ser capaces de traducir sus principios declarados en transformaciones pedagógicas sostenibles.

La Tabla 20 presenta la síntesis de los lineamientos que conforman la propuesta "el Liderazgo como Catalizador de una Cultura de Evaluación Formativa e Inclusiva", la cual integra los fundamentos, orientaciones y acciones estratégicas derivadas de los hallazgos de la investigación

para fortalecer la coherencia entre el liderazgo pedagógico, las políticas institucionales y las prácticas de evaluación en el aula.

Tabla 20. *Síntesis de los lineamientos de la propuesta "El Liderazgo como Catalizador de una Cultura de Evaluación Formativa e Inclusiva"*

Lineamiento estratégico	Brecha identificada	Acciones estratégicas	Resultados esperados
Del liderazgo de supervisión al liderazgo de acompañamiento pedagógico	Ausencia de relación significativa entre liderazgo pedagógico y prácticas de evaluación formativa.	Observaciones de aula, retroalimentación pedagógica, análisis de evidencias de aprendizaje y seguimiento a prácticas evaluativas.	Mayor articulación entre liderazgo institucional y práctica docente.
De la implementación normativa a la co-construcción de prácticas evaluativas	Distancia entre los principios consignados en los documentos institucionales y las prácticas desarrolladas en el aula.	Comunidades profesionales de aprendizaje, diseño colaborativo de instrumentos y análisis conjunto de evidencias de aprendizaje.	Mayor apropiación docente de la evaluación formativa y fortalecimiento del trabajo colaborativo.
Del estudiante evaluado al	Menor percepción de los estudiantes de	Autoevaluación, coevaluación,	Mayor participación,

estudiante protagonista de la evaluación	participación e inclusión frente a docentes y directivos.	construcción compartida de criterios y diversificación de evidencias de aprendizaje.	autonomía y autorregulación de los estudiantes.
De la inclusión declarada a la inclusión experimentada	Brecha entre el discurso institucional sobre inclusión y la experiencia reportada por los estudiantes.	Implementación del DUA, ajustes razonables, diversificación de estrategias de enseñanza y evaluación.	Experiencias de aprendizaje más inclusivas y participativas.
De la cultura del cumplimiento a una cultura de aprendizaje institucional	Desarticulación entre los marcos institucionales y las dinámicas pedagógicas cotidianas.	Seguimiento institucional basado en evidencias, reflexión pedagógica permanente y participación de los actores educativos en la toma de decisiones.	Consolidación de una cultura institucional centrada en el aprendizaje y la mejora continua.

Fuente: Elaboración propia a partir de los hallazgos cuantitativos, documentales y de la triangulación de resultados de la presente investigación.

5.4 Limitaciones

5.4.1 Acceso parcial a la información documental

Una de las principales limitaciones del estudio fue el acceso incompleto a los documentos institucionales, particularmente la imposibilidad de analizar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio Gimnasio Los Robles. Esta situación restringe la triangulación documental completa entre instituciones, en la medida en que el análisis del marco declarativo del colegio Gimnasio Los Robles se basó en fuentes disponibles como el sistema de evaluación y otros documentos institucionales, pero no en el PEI como eje articulador. En consecuencia, las comparaciones en el análisis documental deben interpretarse con cautela, ya que no se cuenta con evidencia equivalente para ambas instituciones en todos los niveles normativos.

5.4.2 Tamaño de la muestra

El estudio se desarrolló con una muestra limitada, lo que puede afectar la potencia estadística de los análisis. Si bien se identificaron resultados significativos en algunas dimensiones, en otras como el foco pedagógico, es posible que la ausencia de significancia esté asociada al tamaño muestral, lo que limita la generalización de los hallazgos.

5.4.3 Naturaleza transversal del estudio

El estudio se desarrolló en un momento específico del tiempo, lo que impide analizar la evolución de las prácticas evaluativas y del liderazgo pedagógico. En este sentido, no es posible determinar relaciones causales ni cambios longitudinales, sino únicamente asociaciones y patrones en el contexto analizado.

5.5 Recomendaciones para futuras investigaciones

Teniendo en cuenta las limitaciones identificadas, para continuar con la investigación se recomienda desarrollar estudios longitudinales que permitan comprender la evolución de las relaciones entre liderazgo pedagógico, evaluación formativa e inclusión educativa a lo largo del tiempo, luego de la implementación de las acciones estratégicas propuestas. Asimismo, resulta pertinente profundizar en el papel de las creencias docentes como posibles mediadoras entre liderazgo y práctica pedagógica.

Igualmente, futuras investigaciones podrían incorporar metodologías de observación de aula que permitan contrastar las percepciones de los actores con las prácticas efectivamente desarrolladas. Finalmente, se considera necesario ampliar la participación de estudiantes en los procesos investigativos, reconociendo su papel como fuente fundamental para comprender la implementación de políticas inclusivas y evaluativas en las instituciones educativas.

Referencias

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Falmer Press.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Black, P., & William, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Booth, T. (2000). *Inclusion and exclusion in the city: Inclusive education in the city*. Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (2nd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora de la escuela. *Revista de Educación*, (352), 17–43.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Casanova, M. A. (2011). *La evaluación educativa: Conceptos básicos y sus aplicaciones*. La Muralla.
- Casanova, M. A. (2024). La evaluación formativa, factor clave para la inclusión. *Voces de la Educación*, 5–19.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. CAST, Inc.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Chávez Esparza, M. P. (2019). Evaluación formativa dentro del proceso de inclusión educativa: ¿Realidad o discurso? En *Desarrollo profesional docente: Reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 117–133).
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (4th ed.). Routledge.

Duk, C., & Loren, C. (2010). Flexibilización del currículo para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 187–210.

Echeita, G., Fernández-Blázquez, M., & Simón, C. (2019). *Equidad e inclusión educativa: Desafíos y oportunidades*. Universidad Autónoma de Madrid.

El Espectador. (2020). Educación inclusiva en Colombia tiene brechas preocupantes, según estudio. *El Espectador*.

Fernández-Blázquez, M., & Echeita, G. (2022). Barreras y apoyos para la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 45–60.

Fullan, M. (2002). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.

García, J. (2020). *La evaluación educativa y su impacto en los procesos de aprendizaje*. Editorial Académica.

Guerra Durán, R. A. (2017). La evaluación por competencias y la educación inclusiva: Propuesta de un instrumento de evaluación por competencias para la inclusión educativa. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*.

Herrera Pérez, J. C. (2024). Liderazgo pedagógico de los directores escolares en educación básica, secundaria y media en Colombia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(1), 1–24.

López Ceballos, A., Gualdrón Carvajal, D., & Campuzano Iguarán, A. P. (2025). *Narrativas de evaluación inclusiva: Experiencias y prácticas de un colegio privado del municipio de La Estrella*. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://hdl.handle.net/20.500.11912/12309>

López, M., & Bertolini, L. (2017). *Accesibilidad académica en educación superior: Desafíos y estrategias*. Universidad de la República.

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21(37), 37–54.

Manrique Villavicencio, L. (2004). La participación de los estudiantes en la evaluación del aprendizaje. *Educación*, 13(25), 43–60.

Martínez, A. (2018). Estrategias inclusivas en la evaluación educativa: Un enfoque formativo. *Revista de Educación y Cultura*, 14, 1–20.

Ministerio de Educación [MEN]. (2006, marzo). *Evaluar y promover el mejoramiento*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-107321.html>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Orientaciones para la evaluación de aprendizajes en el aula*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta la educación inclusiva para personas con discapacidad*.

Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud y Protección Social, & Fundación Saldarriaga Concha. (2021). *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). *Inclusión y equidad: Hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia. Nota técnica*. Ministerio de Educación Nacional.

Montaña Carvajal, C. C. (2018). *Evaluación formativa, un mecanismo de inclusión para estudiantes con necesidades educativas especiales en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Venadillo-Tolima* [Trabajo de grado, Universidad del Tolima].

Morgan, D. L. (2014). Pragmatism as a paradigm for social research. *Qualitative Inquiry*, 20(8), 1045–1053.

Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2011). *La evaluación educativa en América Latina: Propuestas y desafíos para la inclusión*. Ediciones Pedagógicas.

Naciones Unidas. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de calidad*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/educacion/>

Pérez, M., & López, R. (2019). *Transformación de las prácticas evaluativas: Enfoque sumativo vs. formativo*. Editorial Universitaria.

Roca-Piloso, P. M., & Alonso-Betancourt, L. A. (2020). Propuesta de la competencia de liderazgo pedagógico a desarrollar en los maestros de educación básica. *Luz: Educar desde la ciencia*, 109–123.

Sánchez, C., & Romero, F. (2021). *Liderazgo pedagógico y evaluación formativa en entornos educativos diversos*. Ediciones Pedagógicas.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

UNESCO. (2015). *Educación para todos 2015: Los objetivos de desarrollo sostenible y la educación*. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2015. UNESCO.

UNESCO. (2020). *Guía para la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.

UNICEF. (s.f.). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Guía para docentes inclusivos*.
<https://www.unicef.org>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.
Harvard University Press.

Listado de Anexos

Designación	Descripción
Anexo A	Cuestionario de Percepción de Prácticas Evaluativas (CPPE)
Anexo B	Cuestionario de Prácticas y Creencias de Evaluación Formativa (CPCEF)
Anexo C	Escala de Liderazgo Pedagógico Percibido (ELPP) Docentes
Anexo D	Escala de Liderazgo Pedagógico Percibido (ELPP) Directivos
Anexo E	Ficha de Análisis Documental
Anexo F	Modelo de Consentimiento Informado para Participantes Adultos
Anexo G	Modelo de Asentimiento Informado para Acudientes de Estudiantes

Anexo A. Cuestionario de Percepción de Prácticas Evaluativas (CPPE)

(Dirigido a: 30 Estudiantes de Grado 3°)

Objetivo: Diagnosticar la percepción de los estudiantes sobre las prácticas de evaluación que experimentan en el aula, buscando evidencia de enfoques formativos vs. sumativos (OE 1).

Formato: Escala tipo Likert simplificada para niños (4 opciones).

Instrucción: Marca la opción que mejor describe lo que pasa en tu clase.

N°	Ítem	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
A. Uso de la Calificación					
1.	Mi profesora(or) me devuelve los trabajos rápido con una nota o un número.				
2.	La nota es lo más importante de mi tarea.				
B. Retroalimentación (Black & Wiliam)					
3.	Mi profesora(or) me dice qué debo mejorar de mis trabajos, no solo si están bien o mal.				
4.	Yo entiendo los comentarios de mi profesora(or) y me ayudan a aprender más.				
C. Evaluación Inclusiva (DUA)					
5.	Hay varias maneras (dibujos, exposiciones, exámenes) de mostrar lo que aprendí.				
6.	Mi profesora(or) me permite cambiar la forma en que hago una actividad si me cuesta mucho.				
D. Participación					
7.	En mi clase, mis compañeros y yo revisamos nuestros propios trabajos y nos damos ideas para mejorar.				

Anexo B. Cuestionario de Prácticas y Creencias de Evaluación Formativa (CPCEF)

(Dirigido a: 10 Docentes de Grado 3°)

Objetivo: Medir la frecuencia de uso de estrategias formativas e inclusivas y las creencias docentes, en contraste con los modelos sumativos (OE 1).

Formato: Escala tipo Likert de 5 puntos (1: Totalmente en Desacuerdo a 5: Totalmente de Acuerdo).

Instrucción: Indique su nivel de acuerdo o frecuencia con respecto a las siguientes afirmaciones sobre sus prácticas evaluativas.

N°	Ítem	1	2	3	4	5
A. Prácticas Formativas (Black & Wiliam)						
1.	Utilizo la coevaluación o autoevaluación como parte integral del proceso de aprendizaje.					
2.	La retroalimentación que ofrezco se enfoca más en el proceso que en el resultado final del estudiante.					
3.	Diseño las actividades de evaluación para que los estudiantes usen la información para ajustar su propio aprendizaje.					
B. Creencias y DUA						
4.	Creo que es más justo evaluar a todos los estudiantes de la misma forma para garantizar la objetividad.					
5.	Incorporo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) al planificar mis evaluaciones.					
C. Evaluación y Trayectorias (Terigi)						
6.	Utilizo los datos de evaluación para ajustar mi planeación y las estrategias de enseñanza del grupo (no solo para calificar).					
7.	La evaluación me permite identificar y comprender las trayectorias reales de aprendizaje de cada estudiante.					

Anexo C. Escala de Liderazgo Pedagógico Percibido (ELPP) Docentes

(Dirigido a: 10 Docentes)

Objetivo: Caracterizar los estilos de liderazgo (transformacional y distribuido) y su incidencia en la cultura de evaluación (OE 2).

Formato: Escala tipo Likert de 5 puntos (1: Casi Nunca a 5: Casi Siempre).

Instrucción (Docentes - Percepción del Líder): Indique la frecuencia con la que observa estas acciones en sus directivos.

N°	Ítem	1	2	3	4	5
A. Liderazgo Distribuido (Sánchez & Romero)						
1.	La institución cuenta con equipos o comités donde las decisiones sobre evaluación se toman de forma compartida.					
2.	Se me alienta a tomar iniciativas y liderar proyectos relacionados con la mejora de la evaluación.					
B. Liderazgo Transformacional (Roca-Piloso & Alonso-Betancourt)						
3.	Mi líder inspira una visión clara de cómo debería ser la evaluación formativa e inclusiva en nuestra escuela.					
4.	Mi líder me proporciona retroalimentación individualizada para desarrollar mis competencias en evaluación.					
C. Foco Pedagógico en Evaluación						
5.	La alta dirección prioriza las discusiones sobre estrategias de enseñanza y evaluación antes que los temas administrativos.					
6.	Existe una cultura donde es seguro discutir y reflexionar abiertamente sobre los errores o desafíos de las prácticas evaluativas.					

Anexo D. Escala de Liderazgo Pedagógico Percibido (ELPP) Directivos

(Dirigido a: 3 Directivos)

Objetivo: Caracterizar los estilos de liderazgo (transformacional y distribuido) y su incidencia en la cultura de evaluación (OE 2).

Formato: Escala tipo Likert de 5 puntos (1: Casi Nunca a 5: Casi Siempre).

Instrucción (Directivos - Autopercepción): Indique la frecuencia con la que realiza las siguientes acciones.

N°	Ítem	1	2	3	4	5
A. Liderazgo Distribuido (Sánchez & Romero)						
1.	La institución cuenta con equipos o comités donde las decisiones sobre evaluación se toman de forma compartida.					
2.	Aliento a los docentes a tomar iniciativas y liderar proyectos relacionados con la mejora de la evaluación.					
B. Liderazgo Transformacional (Roca-Piloso & Alonso-Betancourt)						
3.	Como líder inspiro una visión clara de cómo debería ser la evaluación formativa e inclusiva en nuestra escuela.					
4.	Proporciono retroalimentación individualizada para desarrollar las competencias en evaluación de los docentes					
C. Foco Pedagógico en Evaluación						
5.	La alta dirección prioriza las discusiones sobre estrategias de enseñanza y evaluación antes que los temas administrativos.					
6.	Existe una cultura donde es seguro discutir y reflexionar abiertamente sobre los errores o desafíos de las prácticas evaluativas.					

Anexo E. Ficha de Análisis Documental

(Dirigido a: Documentos Institucionales: PEI, Manual de Convivencia, Planes de Área)

Variable	Elementos de Análisis Documental
Cultura de la Evaluación (Política Formal) (V. Dependiente)	A. ¿El PEI define la evaluación como <i>proceso</i> centrado en el desarrollo o como <i>medición</i> para la acreditación? ¿Existe mención explícita a la evaluación formativa?
Inclusión (Normativa) (V. Dependiente)	B. ¿El Manual de Convivencia o planes de área describen estrategias de apoyo o ajustes razonables para estudiantes con trayectorias lentas antes de aplicar consecuencias académicas negativas?
Visión de Liderazgo (V. Independiente)	C. ¿El PEI o los perfiles de cargo definen el rol del Rector/Coordinador con un foco pedagógico explícito en la enseñanza/aprendizaje y la evaluación, o solo en la administración?
Coherencia Institucional	D. Nivel de coherencia entre la visión de evaluación del PEI (ideal) y los criterios de promoción/reprobación del Manual de Convivencia (práctica).

Anexo F. Modelo de Consentimiento Informado (Participantes Adultos)

Este formato está diseñado para los Directivos (Coordinadores) y los Docentes que participarán en la Encuesta ELPP.

Universidad Santo Tomás - Maestría en Gestión y Evaluación Educativa

Título del Proyecto: Cultura de la Evaluación Formativa e Inclusiva a través del Liderazgo Pedagógico en Instituciones Educativas Privadas de Educación Básica Primaria en grado tercero en la ciudad de Ibagué.

Propósito de la Investigación

Usted ha sido seleccionado(a) para participar en un estudio que busca analizar cómo el liderazgo pedagógico (transformacional y distribuido) incide en la superación de las barreras para implementar una cultura de evaluación formativa e inclusiva. El objetivo final es diseñar lineamientos que mejoren la gestión y la práctica evaluativa en las instituciones privadas de Ibagué.

Procedimientos y Participación

Su participación en el estudio requerirá:

- Responder la Escala de Liderazgo Pedagógico Percibido (ELPP) y/o el Cuestionario de Prácticas y Creencias de Evaluación Formativa (CPCEF) (Tiempo estimado: 20 minutos).

Confidencialidad y Uso de la Información

Anonimato: Su identidad será estrictamente confidencial. En el informe final y en cualquier publicación, su institución y su nombre serán reemplazados por códigos (ej. Directivo P-01, Docente C-03).

Manejo de Datos: Las transcripciones y los datos de las encuestas serán utilizados exclusivamente para fines de esta investigación de Maestría y serán custodiados por el investigador principal por un periodo máximo de cinco años, tras lo cual serán destruidos.

Riesgos y Beneficios

Riesgos: Los riesgos son mínimos, asociados principalmente al tiempo invertido y a la reflexión sobre las prácticas. No existe riesgo físico o psicológico.

Beneficios: Los resultados del estudio contribuirán al diseño de lineamientos de gestión específicos para su institución y al avance del conocimiento sobre la articulación entre liderazgo y evaluación formativa en el contexto colombiano.

Voluntariedad y Derecho de Retiro

Su participación es completamente voluntaria. Usted puede negarse a responder cualquier pregunta, o retirarse del estudio en cualquier momento, sin necesidad de dar explicaciones y sin que ello conlleve ninguna penalización o afecte su relación laboral o académica.

Declaración de Consentimiento *He leído la información anterior y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Entiendo el propósito de la investigación y las condiciones de mi participación. Doy mi consentimiento para participar en el proyecto.*

Firma del Participante: _____	Fecha: _____
Nombre Completo del Participante: _____	Cédula/ID: _____
Firma del Investigador: _____	

Anexo G. Modelo de Asentimiento Informado (Acudientes de Estudiantes)

Este formato está diseñado para los padres, madres o tutores legales de los 30 estudiantes de grado tercero que participarán en la Encuesta CPPE.

Universidad Santo Tomás - Maestría en Gestión y Evaluación Educativa

Título del Proyecto: Cultura de la Evaluación Formativa e Inclusiva a través del Liderazgo Pedagógico.

Solicitud de Consentimiento Parental para la Participación de un Menor

Solicitamos su autorización para que su hijo/a, estudiante de grado tercero, participe en una parte de este proyecto de investigación.

¿Por qué es importante la participación de su hijo/a?

Buscamos entender cómo los niños perciben la forma en que sus profesores evalúan. La información de su hijo/a nos ayudará a diseñar mejores estrategias para que la evaluación en la escuela sea más justa y útil para el aprendizaje.

Procedimiento y Participación del Menor

Su hijo/a deberá responder un Cuestionario de Percepción de Prácticas Evaluativas (CPPE).

El cuestionario es corto y utiliza un lenguaje sencillo. Se completará en el salón de clases, bajo la supervisión del investigador, y tomará aproximadamente 15 minutos.

No se requiere que su hijo/a escriba su nombre. La participación es completamente anónima.

Confidencialidad, Riesgos y Voluntariedad

Riesgo: El riesgo es mínimo, asociado únicamente al tiempo de respuesta. El cuestionario no es una evaluación académica y no afectará las notas de su hijo/a.

Anonimato: La información será manejada con un código, y nunca se revelará la identidad de su hijo/a.

Derecho a Retirarse: Aunque usted autorice la participación, su hijo/a puede negarse a participar o dejar de contestar el cuestionario en cualquier momento.

Declaración de Consentimiento Parental *He leído la información anterior y autorizo la participación de mi hijo(a) en la parte correspondiente de este proyecto de investigación.*

Firma del Padre/Madre/Acudiente: _____	Fecha: _____
Nombre Completo del Padre/Madre/Acudiente: _____	Relación con el menor: _____
Nombre del Estudiante (Menor): _____	Grado: 3°
Firma del Investigador: _____	