

**Las Concepciones y Prácticas de la Evaluación del Aprendizaje en el Colegio San
Juan de Girón**

Mary Sixta Atencia Salcedo

Edna Rocío Atehortúa Granados

Kellys Johana Palacin Arévalo

Maestría en Educación

Humberto Sánchez

Universidad Santo Tomás de Aquino

2026

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

- **Resumen**

El presente proyecto aborda la necesidad de resignificar las comprensiones y prácticas que tienen los estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje desde un enfoque formativo y basado en los avances teóricos de grandes pedagogos. Bajo un enfoque tradicional, los estudiantes perciben el proceso evaluativo desde una perspectiva transaccional, reduciendo el aprendizaje a un intercambio utilitario de productos por calificaciones cualitativas o cuantitativas, conciben la evaluación del aprendizaje como un requisito para aprobar, recibir premios o castigos. Ante esta problemática, se diseñó e implementó una intervención pedagógica orientada a desarticular dicho paradigma, promoviendo la autonomía, la autorreflexión y la participación activa del alumnado en sus propios procesos de mejora. Metodológicamente, el estudio se estructuró a través del ciclo de la Investigación Acción que abarcó las fases de reflexión, plan, acción y observación. Los resultados preliminares, analizados de manera retrospectiva a la luz de las evidencias recolectadas, desvelan que el sistema evaluativo tradicional ha dejado huellas profundas en las aulas, dificultando la renovación de prácticas y uso de la evaluación como herramienta de aprendizaje y no de control. En consecuencia, este análisis permitió comprender que una única acción aislada resulta insuficiente para transformar las concepciones arraigadas en la cultura escolar. Por el contrario, es necesaria una articulación de actores educativos para que una verdadera transformación tenga lugar y se construyan ambientes formativos de evaluación.

- **Palabras clave:** evaluación del aprendizaje, investigación acción, evaluación formativa y sumativa.

Abstract

This project addresses the need to resignify students' understandings and practices regarding learning assessment through a formative approach rooted in the theoretical advancements of great pedagogues. Under a traditional framework, students perceive the assessment process from a transactional perspective, reducing learning to a utilitarian exchange of tasks for qualitative or quantitative grades, and conceiving learning assessment merely as a requirement to pass, or to receive rewards or punishments. To address this problem, a pedagogical intervention was designed and implemented to deconstruct this paradigm, promoting autonomy, self-reflection, and the active participation of students in their own improvement processes. Methodologically, the study was structured through the Action Research cycle, which encompassed the phases of reflection, planning, action, and observation. The preliminary results, analyzed retrospectively in light of the collected evidence, reveal that the traditional assessment system has left deep marks in the classrooms, hindering the renewal of practices and the use of assessment as a learning tool rather than one of control. Consequently, this analysis allowed for the understanding that a single, isolated action is insufficient to transform the deeply rooted conceptions within the school culture. Conversely, an articulation of educational stakeholders is necessary for a true transformation to take place and for formative assessment environments to be built.

Contenido

Introducción.....	6
1. Capítulo I, Problema de Investigación	11
1.1. Contextualización general del problema	11
1.2. Estado de la cuestión dentro del campo del conocimiento.....	12
1.3. Planteamiento y pregunta de investigación.	13
1.4. Justificación.....	18
1.5. Objetivos	20
2. Capítulo II, Marco Teórico o Referencial.....	21
2.1. Fundamentación conceptual de categorías principales	21
2.2. Categoría 1: Evaluación del aprendizaje.....	22
2.2.1. Evaluación como medición y calificación	24
2.2.2. Evaluación como proceso formativo	26
2.3. Categoría 2: Prácticas evaluativas en el aula.....	28
2.3.1. Uso de instrumentos (rúbricas, listas de chequeo).....	29
2.3.2. Tipos de actividades evaluadas	31
2.3.3. Momentos y frecuencia de evaluación	32
2.3.4. Estrategias de aprendizaje autónomo	33
2.4. Categoría 3: Transformación de las prácticas pedagógicas desde la investigación–acción... 34	
2.4.1. Identificación participativa de problemáticas evaluativas	35
2.4.2. Reflexión individual y colectiva sobre las prácticas evaluativas.....	36
2.4.3. Diseño y construcción colaborativa de propuestas de mejora.....	37
2.4.4. Implementación de acciones transformadoras en el aula	38
2.4.5. Cambios en las concepciones y en las prácticas pedagógicas.....	39
2.5. Estado del arte o antecedentes investigativos.....	40
2.5.1. Antecedentes Nacionales y Locales.....	40
2.5.2. Antecedentes Internacionales.....	45
2.5.3. Enfoques pedagógicos, didácticos o metodológicos clave	50
3. Capítulo III, Marco Metodológico	53
3.1. Enfoque cualitativo	53
3.2. La Hermenéutica.....	54
3.3. Investigación-Acción.....	56

3.3.1. El rol del investigador	57
3.3.2. El ciclo de I-A	58
3.4. Participantes	60
3.4.1. Muestra.....	61
3.4.2. Codificación y Anonimato.....	61
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección.....	61
3.5.1. Cuestionarios o encuestas.....	62
3.5.2. Entrevista estructurada	62
3.5.3. Grupo de discusión	62
3.5.4. Bitácora del estudiante (Diario de campo).....	63
3.5.5. Tests.....	63
3.6. Procedimientos (fase de diseño, implementación, análisis).....	64
3.7. Consideraciones éticas.....	65
3.7.1. Consentimiento informado.....	66
3.7.2. Análisis de Encuesta diagnostica.....	67
3.8. Diseño de Propuesta	84
3.8.1. Objetivo de la intervención.....	84
4. Capítulo IV, Resultados Preliminares	86
4.1. El diagnostico	86
4.2. La Acción.....	87
4.3. La Reflexión.....	88
5. Capítulo V, Proyecciones.....	89
6. Capítulo VI, Discusión y Conclusiones.....	94
6.1. Discusión.....	94
6.2. Conclusiones	98
Referencias Bibliográficas	104
Anexos	110
Anexo 1	110

Introducción

Hablar de evaluación en el ámbito escolar suele despertar diversas emociones y opiniones. Para muchos estudiantes, evaluar se asocia únicamente con exámenes, calificaciones y presiones; para otros, representa una oportunidad de mostrar lo que han aprendido y superarse a sí mismos. Sin embargo, la evaluación del aprendizaje es mucho más que un número en un boletín: es un proceso continuo que acompaña el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes, y que debería ser entendido como una herramienta para el crecimiento, no como un castigo ni una meta final. Esta tensión entre lo que debería ser la evaluación y la manera como suele ser percibida la convierte en un tema central de debate en la educación actual.

En Colombia, la historia de la evaluación ha mostrado una evolución importante: de ser un mecanismo de control y clasificación de los estudiantes, ha transitado hacia propuestas que buscan valorar procesos, reconocer logros individuales y promover la formación integral. A pesar de estos avances en el discurso pedagógico y normativo, en la práctica todavía persisten concepciones reduccionistas que limitan la evaluación a un examen o a una nota. Este desfase genera un impacto directo en la motivación de los estudiantes, en sus actitudes frente al aprendizaje y en las estrategias que utilizan para responder a las exigencias escolares.

En el Colegio San Juan de Girón, ubicado en Girón, Santander, este tema cobra especial relevancia con los estudiantes de grado noveno de la jornada tarde, quienes durante el año 2025 transitan una etapa decisiva en su formación. En este nivel no solo enfrentan mayores exigencias académicas, sino también cambios personales, sociales y emocionales

que influyen en la manera en que aprenden y se relacionan con su entorno educativo. Comprender cómo conciben la evaluación se vuelve fundamental para acompañarlos de manera más efectiva, ayudándoles a reconocer que aprender no significa memorizar contenidos para un examen, sino construir significados que les sirvan en su vida cotidiana.

Las observaciones cotidianas en el aula evidencian que algunos estudiantes muestran ansiedad ante las pruebas, desinterés frente a actividades que no son calificadas, y algunos se concentran únicamente en aprobar, sin detenerse a reflexionar sobre lo que realmente están aprendiendo. Estas actitudes reflejan concepciones diversas y, en algunos casos, limitadas sobre la evaluación. La situación plantea un problema central: mientras que desde el discurso institucional se promueve una evaluación formativa, participativa y orientada al aprendizaje, muchos estudiantes continúan percibiéndola como una obligación externa o un mecanismo de clasificación. Esta distancia entre el deber ser y la realidad de la práctica convierte el tema en un campo de investigación relevante y necesario.

De esta preocupación surge la pregunta de investigación que guía el presente trabajo:

¿Cuáles son las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje que poseen los estudiantes de grado noveno de la jornada tarde del Colegio San Juan de Girón y cómo se relacionan con las prácticas académicas desarrolladas en el aula?

Para responder a esta pregunta, se plantea como objetivo general: analizar las concepciones que tienen los estudiantes de grado noveno sobre la evaluación del aprendizaje y su relación con las prácticas académicas que viven en el aula.

Más allá de los aspectos técnicos, este estudio tiene una intención profundamente formativa y humana. Académicamente, busca aportar una mirada poco explorada: la de los propios estudiantes, quienes son protagonistas y no simples receptores de la evaluación. Socialmente, permite reconocer el impacto emocional y motivacional que tienen las prácticas evaluativas sobre los jóvenes, ayudando a construir espacios escolares más empáticos, justos y participativos. Institucionalmente, ofrece información valiosa para fortalecer el sistema de evaluación del colegio, de modo que esté más alineado con las necesidades reales de los estudiantes y con un enfoque pedagógico que valore los procesos tanto como los resultados.

En cuanto a la delimitación del estudio, se precisa que la investigación se llevará a cabo durante el año lectivo 2025, con los estudiantes de grado noveno de la jornada tarde del Colegio San Juan de Girón. El alcance espacial se restringe a esta institución educativa, mientras que el alcance temporal se ubica en el segundo semestre del año escolar. En el plano conceptual, la investigación se centra en estudiar las concepciones que tienen los estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje y su relación con las prácticas académicas cotidianas, sin abordar otros componentes institucionales que no estén directamente vinculados al objeto de estudio.

La pertinencia de este proyecto radica en la posibilidad de aportar a la transformación de las prácticas evaluativas dentro de la institución. Conocer las percepciones de los estudiantes permitirá a los docentes y directivos reconocer posibles incoherencias entre lo que se plantea en los discursos pedagógicos y lo que realmente se

vive en el aula, lo cual abre la puerta a diseñar estrategias más cercanas a las necesidades y expectativas de los jóvenes. Asimismo, escuchar las voces de los estudiantes contribuye a consolidar una cultura escolar más democrática e inclusiva, en la que ellos sean reconocidos como actores activos de su propio aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la investigación asume un enfoque cualitativo y hermenéutico, que privilegia la comprensión de los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias educativas. No se trata de cuantificar resultados, sino de interpretar las voces, emociones y percepciones de los estudiantes, reconociendo en ellas la esencia del proceso educativo. La hermenéutica permite acercarse a la realidad desde el diálogo y la empatía, buscando no solo describir, sino comprender e interpretar los sentidos que configuran las vivencias escolares.

Este trabajo se sustenta teóricamente en autores como Santos Guerra (2021), quien plantea que la evaluación debe entenderse como un acto ético y político, orientado al acompañamiento más que al control; Sanmartí (2007), quien concibe la evaluación como un proceso de aprendizaje compartido; y Díaz Barriga (2006), que invita a resignificar la enseñanza desde el aprendizaje significativo y la participación activa del estudiante. Estas perspectivas coinciden en afirmar que evaluar no es solo valorar un producto final, sino acompañar el proceso y reconocer la diversidad de ritmos, estilos y contextos de aprendizaje.

En coherencia con estos fundamentos, el proyecto se estructura en varios capítulos. En el Capítulo I, se aborda el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, los

objetivos y la justificación, en los cuales se evidencia la necesidad de analizar las concepciones de la evaluación desde la voz de los estudiantes. El Capítulo II presenta el marco teórico y referencial, donde se desarrollan las categorías conceptuales, los enfoques pedagógicos y didácticos que orientan la investigación, y el marco metodológico que define las rutas de análisis desde una mirada humanista e interpretativa. Finalmente, se proyecta la elaboración de una propuesta formativa que promueva prácticas evaluativas coherentes con la visión del aprendizaje como proceso de construcción y desarrollo humano integral.

De esta manera, la investigación busca no solo describir las concepciones de evaluación presentes en los estudiantes, sino también contribuir a la transformación de las prácticas pedagógicas, promoviendo una cultura evaluativa más justa, participativa y humanizada. Evaluar, en este sentido, es reconocer al otro, escuchar sus voces y comprender que cada aprendizaje tiene un valor único y profundo. Solo desde una evaluación con sentido humano será posible construir una escuela que eduque para la comprensión, la reflexión y la vida.

Como parte de los alcances de esta investigación, se incorpora un capítulo de proyecciones orientado a la continuidad y fortalecimiento de las acciones pedagógicas diseñadas dentro del plan de intervención. Si bien las condiciones temporales del contexto escolar permitieron únicamente la implementación parcial de las actividades propuestas, la estructura general de la propuesta conserva un importante potencial formativo que puede desarrollarse en futuros periodos académicos.

Las proyecciones constituyen una ruta de trabajo que contempla la culminación de las sesiones pendientes, el fortalecimiento de estrategias relacionadas con la autoevaluación, la coevaluación, la autorregulación del aprendizaje y la participación activa de los estudiantes en los procesos evaluativos. De igual manera, se plantean posibles líneas de continuidad institucional e investigativa que permitan profundizar en la resignificación de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje, favoreciendo la construcción progresiva de prácticas más coherentes con los principios de la evaluación formativa propuestos por autores como Santos Guerra (1995, 2014), Sanmartí (2007), López Pastor (2009) y Anijovich y González (2011).

1. Capítulo I, Problema de Investigación

1.1. Contextualización general del problema

La evaluación del aprendizaje es un elemento fundamental en la educación, tradicionalmente ha sido vista como un ejercicio de comprobación de resultados al final de la enseñanza; no obstante, en las últimas décadas nuevas teorías y reflexiones nos han llevado a una comprensión de la evaluación al servicio del aprendizaje y el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, las antiguas ideas de la evaluación se han arraigado en nuestro sistema educativo, impactando las prácticas académicas de estudiantes y docentes. Esta cuestión ha sido estudiada y se ha reconocido su importancia

en el ámbito educativo, Hidalgo y Murillo (2017) sostienen que “dado que las concepciones son las ideas previas que preceden a la acción, sólo conociendo y cambiando las concepciones podremos mejorar la práctica evaluativa y, con ello, el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes”. Por ello, el análisis de las concepciones que tienen los estudiantes de la evaluación es el primer paso para que las teorías que han pretendido renovarla, se hagan visibles en la práctica.

1.2. Estado de la cuestión dentro del campo del conocimiento

La discusión y reflexiones alrededor de la evaluación han favorecido la formulación de alternativas y surgimiento de nuevas interrogantes sobre la influencia de la evaluación en todo el proceso educativo. Autores como Hidalgo y Murillo (2017) hacen un profundo análisis de las concepciones de la evaluación que tienen los estudiantes y docentes a partir de diversos estudios hechos en Chipre, Nueva Zelanda, Taiwán, Egipto, China y Sudáfrica. Estos autores lograron describir cinco grandes percepciones de la evaluación: “la evaluación como mejora, la evaluación como rendición de cuenta de la escuela, la evaluación como rendición de cuentas de los estudiantes, la evaluación es irrelevante, y la evaluación tiene efectos negativos sobre el aprendizaje.” (p. 115) Además, analizan los elementos determinan estas concepciones: las políticas evaluativas de cada país, las directrices de las instituciones educativas y otros factores culturales, sociales y económicos del contexto en el que se desarrollan. Al final, proponen futuras líneas de investigación encaminadas a la comprensión del origen de las diferentes concepciones de evaluación de estudiantes, docentes y futuros docentes.

Por otro lado, Brown (2021) hizo una revisión de tres estudios hechos entre 2009 y 2011 en Nueva Zelanda, Brasil, Alemania y Estados Unidos, encontrando que:

“Las creencias adaptativas sobre los diferentes tipos de evaluación se asociaron con una serie de comportamientos y creencias autorreguladores positivas, como una mayor autoeficacia, un mayor uso de estrategias metacognitivas, una motivación autodeterminada más fuerte, un mayor valor por el rendimiento, un mayor esfuerzo, una reducción de la ansiedad y una menor falta de concentración.” (p. 131)

El análisis que hace Brown (2021) nos abre la perspectiva sobre la influencia que tiene una concepción positiva sobre la evaluación, el autor recalca que cuando los estudiantes perciben que la evaluación es justa, honesta, clara y formativa, son más proactivos al usar la información que esta provee y esto consigue aumentar el aprendizaje. Además, explica que aquellos estudiantes que aprovechan la retroalimentación positiva o negativa que reciban, son quienes mejor desempeño obtienen. Estos autores resaltan la importancia de dar continuidad a la investigación sobre la evaluación para mejorar la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje.

1.3. Planteamiento y pregunta de investigación.

Este proyecto se desarrolla en el Colegio San Juan de Girón, una institución de carácter oficial en Girón, Santander, con gran trayectoria en el municipio. El colegio ofrece formación integral desde el nivel preescolar hasta la media académica. Su quehacer pedagógico se fundamenta en el lema de su fundador, Monseñor Isaías Duarte Cancino, “*educar mente y corazón*” para formar ciudadanos competitivos que construyan sociedad.

Los estudiantes de media académica, en su mayoría, se han formado en medio de la filosofía humanista de la institución, han vivido los valores y principios que orientan los procesos formativos del colegio: la responsabilidad, eficiencia y eficacia, democracia, afecto y convivencia.

Sin embargo, al contrastar estos principios filosóficos con la realidad del aula, surge una tensión que se hace visible en la observación directa de la práctica docente y la interacción con los estudiantes: a pesar del discurso humanista institucional, se observan comportamientos y actitudes que permiten cuestionar el grado de apropiación de estos valores y principios. Existe una cultura generalizada de conformismo académico, los estudiantes acuden a estrategias de supervivencia académica con el único fin de obtener la nota mínima aprobatoria (32/50) y reducen el esfuerzo una vez ésta es alcanzada; además, aunque los docentes dan lugar a la autoevaluación del desempeño, este espacio se ha convertido en una forma de obtener 'puntos extra', ya que se completan rúbricas sin profundizar en la reflexión, análisis de fortalezas y oportunidades de mejora. Asimismo, sólo desarrollan tareas que traen consigo una valoración numérica en el sistema de calificaciones y solicitan notas extra por cumplir con sus deberes como estudiantes, participar en actividades del colegio y colaborar con la convivencia, es muy común escuchar expresiones como 'lo importante es pasar, así sea con 32', 'si no es nota, no participo'. Así es que esta discrepancia entre el 'deber ser' institucional y el 'ser' del estudiante sugiere que la cultura de la evaluación formativa no ha sido interiorizada, no obstante, este fenómeno no es un hecho aislado del Colegio San Juan, sino que responde a

una herencia histórica nacional que ha moldeado las concepciones y prácticas sobre la evaluación del aprendizaje.

En Colombia, la observación, análisis y propuestas de diferentes teóricos y docentes investigadores ha permitido la evolución de la evaluación del aprendizaje en las políticas educativas. El primero en hacerlo fue el decreto 1555 de 1963 [Ministerio de Educación Nacional] que reorganizó la educación normalista; éste definió a la evaluación como “el proceso por medio del cual la institución educativa obtiene evidencia de que está cumpliendo sus finalidades y formando buenos ciudadanos y profesionales” (p.16). Más tarde, se creó el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) a través del decreto 3156 de 1968 y con él se instauraría un examen de estado que buscaba unificar y tecnificar el acceso a la educación superior a través de sus resultados. Durante décadas, esta fue la visión que orientó las políticas educativas del país e inevitablemente nos llevó a la cultura exclusiva de medición, resultado y homogeneidad.

A pesar de que reformas educativas posteriores ampliarían y profundizarían en los propósitos de la evaluación, las prácticas de medición, calificación y resultados ya habían permeado significativamente el sistema educativo y ha sido un reto pedagógico construir entornos evaluativos que fomenten el aprendizaje a partir del error, el dialogo y la formulación de alternativas que expandan las oportunidades de aprendizaje para estudiantes y docentes.

El Colegio San Juan de Girón (2023), en concordancia con las nuevas posturas sobre la evaluación del aprendizaje, expone su visión en el artículo 66 del Pacto de Convivencia como:

“la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar, y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del estudiante o sobre los procesos pedagógicos o administrativos, así como en sus resultados con el fin de elevar y mantener la calidad de los mismos.” (p.31)

Y al mismo tiempo la describe continua, integral, sistemática, flexible, interpretativa, participativa, formativa, cuantitativa y cualitativa; haciendo especial énfasis en que el proceso de evaluación Juanista comprende a los estudiantes desde una perspectiva integral teniendo en cuenta sus distintos entornos, ritmos de aprendizaje, y permitiendo la reflexión y comprensión del significado de los resultados que obtienen, viéndolos como parte del proceso individual de formación de cada uno. Sin embargo, las cuestionables actitudes y comportamientos de los estudiantes dan lugar a la duda frente a la apropiación e impacto real del concepto de evaluación que la institución describe en su Pacto de Convivencia.

Estas concepciones y avances del concepto de la evaluación son resultado del debate, la discusión y reflexión hecha a partir de la revisión del impacto de las antiguas prácticas y la propuesta de nuevas alternativas de evaluación. Santos Guerra (2021), por ejemplo, señala que “se deben potenciar las funciones que enriquecen al profesional y a la institución: dialogar, comprender, aprender, mejorar, estimular, orientar... Las funciones más pobres no deberían tener ningún peso en la práctica: clasificar, discriminar, jerarquizar, competir, controlar...” Estas funciones más pobres, son precisamente las más valoradas y preferidas por los estudiantes de la institución, por lo que es necesaria una postura que reconozca el rol tradicional de la evaluación, pero invite a innovar y promover las prácticas

evaluativas que favorezcan el pensamiento crítico y las habilidades de metacognición fomentando la autonomía y el aprendizaje mediante la autoevaluación y la reflexión.

En concordancia con el autor anterior, Förster (2023) sugiere que los docentes de hoy deben integrar las perspectivas conservadoras de la evaluación anteriores a 1990 y las formativas del inicio del siglo XXI para formular una evaluación *del y para el aprendizaje* que pueda negociar entre las tensiones del pasado y las demandas del presente; atendiendo a las nuevas reflexiones y necesidades de los estudiantes y docentes. En el caso del Colegio San Juan, esta integración de perspectivas del pasado y el presente representa el desafío de superar la cultura de la nota mínima y avanzar hacia una evaluación formativa. Para esto es necesario indagar sobre la evaluación del aprendizaje y las ideas de los principales actores de la misma, los estudiantes. Al respecto, Hidalgo y Murillo (2017) expresan que “A pesar de que numerosos investigadores son conscientes de la importancia de la relación entre la evaluación, las concepciones y la práctica, aún sigue siendo un campo de estudio en el que se ha profundizado insuficientemente”, hace falta mayor análisis y revisión de estas concepciones y su influencia en las prácticas académicas de estudiantes y docentes.

Opre (2015) también resalta el aporte que la investigación de la evaluación puede hacer al campo investigativo al recalcar que “el resultado de este tipo de iniciativa podría abrir nuevas vías de investigación o incluso un nuevo enfoque de los objetivos de investigación.” ya que daría lugar a la reexaminación y reconceptualización de otras experiencias pedagógicas en torno a la evaluación.

Con este panorama y problemática, este proyecto pretende revisar si las concepciones que tienen los estudiantes corresponden a las ideas renovadas de la

evaluación o a las visiones tradicionales que se han arraigado en el sistema educativo nacional, para al final evaluar si estas tienen conexión con sus prácticas académicas, motivaciones y resultados con el fin de proponer acciones que inicien transformaciones duraderas en la cultura evaluativa de la institución. Se entiende entonces que la necesidad de este proyecto no es netamente teórica; es ética y práctica y representa grandes aportes no sólo al contexto en el que se desarrolla, sino a la profundización de las concepciones y practicas evaluativas que proponen Hidalgo y Murillo y en la reexaminación y reconceptualización de Opre.

Así pues, se plantea la pregunta que orientará el proceso de investigación:

¿Qué concepciones sobre la evaluación del aprendizaje tienen los estudiantes de grado noveno del Colegio San Juan de Girón y cómo estas se relacionan con sus prácticas académicas en el aula?

1.4. Justificación

Mediante esta investigación se pretende comprender las concepciones que tienen los estudiantes de grado noveno del Colegio San Juan de Girón acerca de la evaluación del aprendizaje y su relación con las prácticas académicas en el aula. La intención es interpretar los significados que los propios estudiantes atribuyen a la evaluación y analizar cómo estos influyen en su experiencia escolar cotidiana.

El enfoque hermenéutico resulta pertinente porque permite interpretar las vivencias y percepciones de los actores educativos en su propio contexto, reconociendo la riqueza de los significados construidos en la interacción pedagógica. Como afirman Stenalt y

Mathiasen (2024), la hermenéutica ofrece un marco para comprender experiencias educativas que no pueden reducirse a datos cuantitativos, sino que requieren de una mirada interpretativa y situada.

La evaluación del aprendizaje ha sido objeto de debates recientes en la investigación pedagógica. Diversos autores coinciden en que es necesario avanzar hacia formas más formativas, auténticas y participativas de evaluar, en las cuales los estudiantes se sientan parte activa del proceso y no simples receptores de calificaciones (Palmberg et al., 2024; Pastore et al., 2024). Comprender cómo conciben los estudiantes de grado noveno la evaluación constituye, entonces, un paso fundamental para orientar mejoras en las prácticas docentes y fortalecer una cultura de evaluación más coherente con las necesidades del contexto escolar.

El análisis de los resultados permitirá identificar las barreras cognitivas y emocionales que inciden en las conductas, el rendimiento y bienestar académico de los estudiantes, orientar sus esfuerzos a prácticas más eficientes y productivas que les permitan desarrollar habilidades de metacognición y así, alcanzar mayor éxito académico. Al mismo tiempo, se pondrán en evidencia las áreas de oportunidad en el diseño metodológico de las estrategias evaluativas actuales; esto favorecerá la renovación y enriquecimiento de los instrumentos y métodos de evaluación, alineándolos con unas concepciones de evaluación más formativas. Además, este estudio busca aportar no solo a la mejora de las prácticas pedagógicas del Colegio San Juan de Girón, sino también al campo investigativo, al ofrecer un análisis interpretativo sobre la evaluación desde la voz de los estudiantes. Este aporte sirve como

base para reflexionar sobre cómo transformar la evaluación en un proceso más inclusivo, significativo y orientado al aprendizaje.

1.5. Objetivos

Objetivo General

Promover la resignificación de las concepciones y prácticas de la evaluación del aprendizaje en el Colegio San Juan de Girón-Santander.

Objetivos Específicos

- Identificar las concepciones (significados, valores, creencias) que las y los estudiantes de grado noveno atribuyen a la evaluación del aprendizaje y su manifestación en las conductas y prácticas académicas del aula.

- Diseñar un plan de intervención basado en la reflexión crítica, que incorpore estrategias de autoevaluación y coevaluación como herramientas para que los estudiantes contrasten sus concepciones y prácticas con los enfoques formativos de la evaluación. (abril 15)
- Evaluar los cambios y la transformación en las concepciones y prácticas evaluativas de los estudiantes como resultado del Plan de Intervención.

2. Capítulo II, Marco Teórico o Referencial

2.1. Fundamentación conceptual de categorías principales

Para orientar el análisis de esta investigación, centrada en comprender las concepciones que tienen los estudiantes de grado noveno del Colegio San Juan de Girón sobre la evaluación del aprendizaje y su relación con las prácticas académicas del aula, se han definido una serie de categorías teóricas que servirán como eje de interpretación. Estas categorías (Concepciones sobre la evaluación del aprendizaje, Prácticas evaluativas en el aula y Retroalimentación y acompañamiento) permiten organizar y dar sentido a la

información recolectada, posibilitando una comprensión más profunda y sistemática del fenómeno estudiado.

Tabla 1

Categorías de la investigación

Categoría principal	Descripción	Subcategorías
Categoría 1: Evaluación del aprendizaje	Ideas, creencias y significados que los estudiantes atribuyen al proceso evaluativo.	- Evaluación como medición y calificación - Evaluación como proceso formativo (Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación)
Categoría 2: Prácticas evaluativas en el aula	Acciones concretas que realizan los docentes y estudiantes en torno a la evaluación.	- Uso de instrumentos (rúbricas, listas de chequeo) - Tipos de actividades evaluadas - Momentos y frecuencia de evaluación - Estrategias de aprendizaje autónomo
Categoría 3: Transformación de las prácticas pedagógicas desde la investigación-acción	Procesos de reflexión, análisis y acción participativa mediante los cuales estudiantes y docentes identifican problemas, proponen mejoras y transforman sus prácticas evaluativas.	- Identificación de problemáticas en la evaluación - Reflexión individual y colectiva sobre las prácticas evaluativas - Diseño y construcción colaborativa de propuestas de mejora - Implementación de acciones transformadoras en el aula - Cambios en las concepciones y las practicas pedagógicas

Nota: Propia de los autores

2.2. Categoría 1: Evaluación del aprendizaje

La evaluación en el ámbito educativo ha pasado de ser un acto mecánico centrado en la medición de resultados, a convertirse en un proceso reflexivo, integral y orientado al aprendizaje. Comprender las concepciones sobre la evaluación implica reconocer las diversas formas en que los docentes entienden y aplican este proceso, lo cual repercute

directamente en la enseñanza, en las prácticas pedagógicas y en la formación del estudiante. De acuerdo con Rosales (1990), evaluar no se limita a emitir juicios o calificaciones, sino que constituye una oportunidad para reflexionar sobre la enseñanza, identificar aciertos y dificultades, y promover transformaciones significativas dentro del aula. Esta concepción amplia y crítica permite superar el paradigma de la evaluación sancionadora y avanzar hacia una práctica que acompañe el desarrollo integral del estudiante.

Por su parte, Díaz Barriga (2006) considera que la evaluación debe concebirse como un proceso continuo, sistemático y participativo, mediante el cual se analizan los aprendizajes a partir de evidencias que reflejan la comprensión del estudiante. Desde su perspectiva, el papel del docente es guiar, retroalimentar y generar espacios para la autoevaluación y la coevaluación, de manera que el estudiante se reconozca como sujeto activo de su aprendizaje. Esta mirada promueve la idea de que evaluar no es solo medir, sino también comprender cómo se construye el conocimiento en la interacción cotidiana.

En la misma línea, Álvarez Méndez (2001) sostiene que la evaluación es una práctica que debe orientarse hacia el conocimiento y la comprensión, más que hacia la exclusión o la sanción. Evaluar, en este sentido, supone una decisión ética y política, porque implica reconocer la diversidad de los procesos de aprendizaje y ofrecer oportunidades reales de mejora. Por eso, la evaluación debe entenderse como un medio para transformar la práctica educativa, promoviendo la equidad, la justicia y la formación de sujetos críticos y reflexivos.

A su vez, Santos Guerra (2003) plantea que la evaluación es un proceso de diálogo y comprensión, en el que se reconocen los logros, se analizan los errores y se construyen nuevas formas de aprendizaje. En sus palabras, evaluar es comunicarse con el estudiante para ayudarlo a crecer, y no juzgarlo desde la distancia. Desde esta visión humanista, las concepciones sobre la evaluación oscilan entre enfoques tradicionales, centrados en la calificación, y enfoques formativos, centrados en la comprensión y la mejora continua. El reto actual consiste en fortalecer la evaluación formativa como herramienta de transformación pedagógica, vinculando los procesos evaluativos con la reflexión docente y la participación activa de los estudiantes.

En conclusión, las concepciones sobre la evaluación reflejan el tipo de educación que se desea construir. Una evaluación basada en la reflexión y en el diálogo, tal como proponen Rosales (1990) y Díaz Barriga (2006), contribuye a formar individuos más autónomos, críticos y comprometidos con su propio aprendizaje. Por ello, resulta fundamental que la evaluación deje de verse como un fin en sí misma y se asuma como un proceso que acompaña, orienta y transforma.

2.2.1. Evaluación como medición y calificación

La evaluación como medición y calificación hace referencia a la concepción tradicional que entiende esta práctica educativa principalmente como la asignación de notas, exámenes o puntajes cuantitativos para determinar el nivel de logro del estudiante. En este enfoque, la evaluación se reduce al conteo de respuestas correctas, al porcentaje obtenido o al cumplimiento de estándares externos, dejando de lado aspectos como el aprendizaje significativo, la reflexión o las estrategias de mejora.

Diversos autores han cuestionado esta concepción tradicional por sus efectos negativos en el proceso educativo. Díaz Barriga (2023), en su artículo *¿Calificar o evaluar?*, advierte que la calificación se ha convertido en el fin mismo de la educación, al punto de que muchas instituciones la utilizan como un mecanismo de clasificación más que como una oportunidad para el aprendizaje. En ese sentido, el estudio *Evaluación en secundaria: entre la evaluación formativa y la medición* (Comie, 2019), señala que en numerosos contextos escolares el examen y la nota adquieren un valor desproporcionado, pues la cultura educativa otorga mayor prestigio al número que al proceso reflexivo y formativo que debería acompañarlo.

Además, en la literatura metodológica se distingue claramente la medición y la calificación de la evaluación en su sentido más amplio. Según Cadena (2023), la medición es la asignación de un valor numérico a características observables, mientras que la evaluación incluye el juicio educativo sobre esos valores, considerando también elementos no cuantificables, como la creatividad, la participación y el esfuerzo (Cadena, 2023). Este tipo de distinción permite ver que la calificación es sólo una parte del acto evaluativo completo, pero que cuando domina el modelo, limita la visión educativa y desmotiva al estudiante, ya que no se reconoce lo que no puede medirse fácilmente.

Cuando la evaluación se centra exclusivamente en medición y calificación, se pierde la posibilidad de integrar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación como instancias que fomentan la reflexión crítica del estudiante y le permiten asumir responsabilidades sobre su propio aprendizaje. Estas prácticas, aunque en algunos contextos

se traducen también en notas, tienen un potencial formativo que se opone al enfoque meramente competitivo y clasificatorio.

2.2.2. Evaluación como proceso formativo

La evaluación como proceso formativo supone una concepción donde evaluar no es simplemente medir lo que el estudiante ya sabe, sino acompañar su aprendizaje, detectar dificultades durante el trayecto, retroalimentar y ajustar la enseñanza para favorecer un aprendizaje real. En esta modalidad, el papel del docente se transforma de juez a guía, y el estudiante deja de ser un receptor pasivo para convertirse en protagonista activo de su propio aprendizaje.

Este tipo de evaluación busca comprender cómo aprende cada estudiante, cuáles son sus avances, sus necesidades y sus maneras de afrontar los retos del conocimiento. No se trata de esperar al final para calificar, sino de mirar el proceso mientras ocurre, para intervenir a tiempo y mejorar los resultados. Así mismo, la evaluación formativa permite reconocer los errores como oportunidades de aprendizaje y no como fracasos; por eso, cada retroalimentación se convierte en una herramienta que impulsa al estudiante a seguir creciendo.

Además, este enfoque promueve la reflexión constante tanto del docente como del estudiante. El maestro analiza la efectividad de sus estrategias, los recursos utilizados y el impacto que estas tienen en el desarrollo de las competencias y, por consiguiente, el estudiante aprende a mirar su propio proceso, a identificar sus fortalezas y debilidades, a asumir responsabilidad sobre su aprendizaje y a construir autonomía.

Desde esta visión, la evaluación deja de ser un instrumento de control o sanción para convertirse en un espacio de diálogo, acompañamiento y mejora continua. Evaluar formativamente implica tener sensibilidad pedagógica, comprender que cada estudiante aprende a su propio ritmo y que la función principal del educador es orientar y brindar apoyo durante el proceso.

En coherencia con esta mirada formativa, se incorporan diversas modalidades que enriquecen el proceso de evaluación. La autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación se convierten en estrategias esenciales para promover una comprensión más amplia y participativa del aprendizaje.

2.2.3. Autoevaluación, el estudiante reflexiona sobre su propio desempeño, identifica sus logros y deficiencias, y toma decisiones para mejorar. Por ejemplo, un estudio nacional encontró que cuando los estudiantes realizan autoevaluaciones acompañadas y estructuradas, su motivación y responsabilidad sobre su aprendizaje aumentan significativamente (Basurto-Mendoza, Moreira, Velásquez & Rodríguez, 2021).

2.2.4. Coevaluación, involucra que los pares evalúen entre sí, utilizando criterios claros establecidos previamente, aportando retroalimentación constructiva. Esto promueve el diálogo, la reflexión compartida y la valoración mutua, fortaleciendo la dimensión social del aprendizaje. En la investigación *Autoevaluación, coevaluación y autocalificación en espacios de aprendizaje* (Fernández Amaya, 2019), se evidencia cómo maestros y alumnos juntos construyen los criterios de evaluación, favoreciendo responsabilidad y participación.

2.2.5. Heteroevaluación, es la modalidad más tradicional, donde otro agente (usualmente el docente) evalúa el rendimiento del estudiante. En un enfoque formativo, esta heteroevaluación debe ser acompañada de explicaciones, criterios explícitos, y servir para orientar la mejora, no solo para asignar una nota. Un artículo de *La evaluación en la clase* (Universidad Católica del Norte, 2020) muestra estudiantes que reconocen la heteroevaluación como frecuente, pero dicen que muchas veces el docente sólo señala aciertos o errores sin ayudar a aprender de esos errores.

2.3. Categoría 2: Prácticas evaluativas en el aula

Las prácticas evaluativas en el aula constituyen el escenario donde se concretan las concepciones que los docentes tienen sobre la evaluación. Es decir, lo que el maestro piensa sobre evaluar se traduce en lo que hace, en cómo diseña sus instrumentos, cómo acompaña los procesos de los estudiantes y qué uso le da a los resultados. Según López Pastor (2009), las prácticas evaluativas son el reflejo visible de la cultura evaluativa de una institución educativa, porque expresan los valores, las creencias y las finalidades que guían su proyecto pedagógico. En este sentido, la forma en que se evalúa dentro del aula no solo mide aprendizajes, sino que también comunica una determinada idea de educación, enseñanza y de estudiante.

Durante mucho tiempo, las prácticas evaluativas en las escuelas estuvieron dominadas por la lógica de la calificación y la comprobación de resultados, lo cual limitaba la posibilidad de mirar el aprendizaje como un proceso. Sin embargo, en las últimas décadas, se ha venido consolidando una tendencia hacia prácticas más participativas, flexibles y reflexivas, que priorizan la retroalimentación y la mejora continua sobre la

sanción o el castigo. Santos Guerra (2014) afirma que una evaluación formativa y humanista requiere transformar las prácticas del aula, pasando de un enfoque centrado en el control a uno basado en la confianza y el acompañamiento, donde se valore el esfuerzo, la creatividad y la autonomía de los estudiantes.

Por tanto, las prácticas evaluativas no pueden reducirse a la aplicación de pruebas o exámenes, sino que implican todo un entramado de decisiones pedagógicas: qué se evalúa, cómo se evalúa, cuándo y para qué. De acuerdo con Anijovich y González (2011), evaluar en el aula implica crear situaciones significativas de aprendizaje que permitan observar el progreso real del estudiante, más allá de los resultados numéricos. Así, la evaluación se convierte en una herramienta de reflexión y diálogo, que orienta tanto al docente como al estudiante en la mejora de los procesos educativos.

En síntesis, las prácticas evaluativas en el aula son el punto de encuentro entre la teoría y la acción educativa. Representan la oportunidad de transformar la enseñanza desde dentro, construyendo espacios más democráticos, críticos y humanos, donde la evaluación deje de ser un fin y se convierta en un medio para formar personas competentes, autónomas y socialmente responsables.

2.3.1. Uso de instrumentos (rúbricas, listas de chequeo)

En el aula, los instrumentos de evaluación representan herramientas esenciales que permiten hacer visible el aprendizaje y valorar los avances del estudiante de manera objetiva, justa y comprensible. Entre ellos, las rúbricas y las listas de chequeo se destacan

por su utilidad en la evaluación formativa, ya que orientan tanto al docente como al estudiante sobre los criterios que guían el proceso educativo.

El empleo de estos instrumentos no se limita a asignar una calificación, sino que busca acompañar el desarrollo de las competencias y favorecer la reflexión sobre el propio desempeño. Las rúbricas, por ejemplo, permiten establecer niveles de logro claros y describir con precisión los aspectos que se valoran, lo que ayuda al estudiante a comprender qué se espera de él y cómo puede mejorar. Por su parte, las listas de chequeo facilitan la observación sistemática de habilidades, actitudes o procedimientos, siendo útiles para realizar seguimientos continuos y brindar retroalimentaciones oportunas.

De esta forma, el uso de instrumentos se convierte en una práctica que democratiza la evaluación, pues ofrece transparencia, equidad y coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Además, promueve la participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, permitiéndole asumir un rol activo al conocer los criterios y reflexionar sobre su progreso.

Como plantea López Pastor (2009), una evaluación verdaderamente formativa requiere de instrumentos que permitan dialogar con la evidencia y construir significados sobre lo aprendido, más allá de los números. Asimismo, Sanmartí (2007), sostiene que los instrumentos deben ser coherentes con las metas de aprendizaje y facilitar la toma de decisiones pedagógicas informadas.

En consecuencia, el uso de rúbricas y listas de chequeo no es un asunto técnico, sino profundamente pedagógico: contribuye a fortalecer la autonomía, la autorregulación y la comprensión del aprendizaje como un proceso continuo y compartido.

2.3.2. Tipos de actividades evaluadas

En el aula, las actividades evaluadas representan una manifestación concreta de cómo el docente concibe el aprendizaje y a través de ellas se evidencian no solo los contenidos trabajados, sino también los valores, las competencias y las habilidades que se pretenden desarrollar en los estudiantes. Las actividades pueden adoptar diversas formas (proyectos, debates, portafolios, exposiciones, experimentos o reflexiones escritas), y su elección debe responder a la intención pedagógica del proceso formativo, no únicamente a la necesidad de obtener una calificación.

Cuando las actividades evaluativas se diseñan desde un enfoque formativo, estas se convierten en oportunidades para que los estudiantes analicen, argumenten y apliquen lo aprendido en contextos reales. En este sentido, permiten trascender la simple repetición de información y promover la construcción activa del conocimiento, de manera que el docente actúa como mediador y orientador, generando espacios de retroalimentación constante que fortalecen la comprensión y el pensamiento crítico.

Según López Pastor (2009), la evaluación formativa se sustenta en la realización de actividades que posibiliten la autoobservación, la reflexión y la toma de decisiones por parte del alumno, promoviendo así su autonomía. Por su parte, Sanmartí (2007) sostiene que las actividades evaluativas deben estar estrechamente relacionadas con los objetivos de

aprendizaje y diseñarse para recoger evidencias significativas que permitan valorar la comprensión profunda de los contenidos.

De este modo, el diseño y la selección de las actividades evaluadas deben estar guiados por criterios pedagógicos y éticos que favorezcan la equidad y la participación de todos los estudiantes. Más que un medio para sancionar errores, las actividades deben convertirse en experiencias que impulsen la mejora continua, el desarrollo del pensamiento reflexivo y el compromiso con el propio proceso de aprendizaje.

2.3.3. Momentos y frecuencia de evaluación

La organización de los momentos y la frecuencia de la evaluación constituye un componente esencial dentro de las prácticas pedagógicas, ya que permite comprender el aprendizaje como un proceso continuo y no como un hecho aislado. Evaluar en distintos momentos del proceso educativo ofrece la posibilidad de obtener información significativa sobre el progreso del estudiante, ajustar la enseñanza y garantizar una retroalimentación oportuna.

Según Sanmartí (2007), la evaluación debe concebirse como una herramienta que acompaña todo el proceso de aprendizaje, y no únicamente como una instancia final de verificación. En sus palabras:

Podemos identificar tres momentos clave del proceso de enseñanza y aprendizaje que pueden requerir evaluación: la evaluación inicial, que permite conocer las ideas previas del alumnado y ajustar la planificación; la evaluación durante el proceso, que tiene como finalidad orientar y regular la enseñanza; y la evaluación final, que

sirve para valorar los aprendizajes logrados y reflexionar sobre el propio proceso. (p.33).

Esta reflexión invita a entender que la evaluación no puede limitarse a un único momento del proceso formativo, pues cada fase cumple una función específica. La evaluación inicial ofrece una mirada diagnóstica que ayuda al docente a conocer las experiencias previas de los estudiantes y sus posibles dificultades. La evaluación formativa o procesual permite acompañar el aprendizaje con retroalimentación constante, favoreciendo la toma de decisiones y la mejora continua. Finalmente, la evaluación final sintetiza los resultados alcanzados, pero también abre la puerta a la autorreflexión y a la proyección de aprendizajes futuros.

De este modo, la frecuencia de la evaluación no debe percibirse como una carga administrativa, sino como una oportunidad para fortalecer el vínculo pedagógico y promover la autonomía del estudiante. Una práctica evaluativa que contempla momentos diferenciados genera mayor equidad, fomenta la autorregulación y sitúa la evaluación como parte esencial del proceso de aprender y enseñar.

2.3.4. Estrategias de aprendizaje autónomo

El aprendizaje autónomo se concibe como la capacidad del estudiante para dirigir, regular y evaluar su propio proceso de aprendizaje, estableciendo metas, seleccionando estrategias y valorando sus logros. En el contexto de la evaluación formativa, la autonomía se potencia cuando el estudiante asume un papel activo, reflexiona sobre su desempeño y utiliza la retroalimentación como herramienta para mejorar. Así mismo, el aula se convierte en un

espacio donde el docente orienta y acompaña, pero el protagonismo lo asume el estudiante a través de la autorregulación y la autogestión del conocimiento.

Según López Pastor (2009), la evaluación formativa busca que los alumnos desarrollen la capacidad de “aprender a aprender”, es decir, que sean conscientes de sus avances, identifiquen sus errores y tomen decisiones para superarlos. Este enfoque impulsa estrategias como la autoevaluación, el uso de portafolios, los diarios de aprendizaje o las metas personales, que promueven la reflexión y la toma de decisiones informadas sobre el propio proceso educativo.

Por su parte, Sanmartí (2007) señala que fomentar la autonomía del estudiante implica “darle herramientas para que sepa valorar su progreso y reconocer qué necesita para mejorar” (p. 56). Esto significa que el aprendizaje autónomo no se produce de manera espontánea, sino que requiere orientación pedagógica, claridad de criterios y oportunidades para que los estudiantes practiquen la autoobservación y la autorregulación.

Así, las estrategias de aprendizaje autónomo fortalecen la relación entre enseñanza y evaluación, pues transforman la práctica docente en un proceso de acompañamiento continuo que empodera al estudiante. De esta forma, la evaluación deja de ser una acción final o punitiva, y se convierte en un medio para construir conocimiento, desarrollar la responsabilidad y consolidar la autonomía intelectual.

2.4. Categoría 3: Transformación de las prácticas pedagógicas desde la investigación–acción

Esta categoría aborda los procesos de cambio, reflexión crítica y mejora continua que se generan cuando docentes y estudiantes participan activamente en ciclos de investigación–

acción, entendidos como una espiral dinámica de planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis & McTaggart, 1988). En el contexto escolar, este enfoque permite revisar las prácticas evaluativas, identificar sus limitaciones y reconstruirlas a partir de la reflexión pedagógica y la participación colectiva.

La transformación de la evaluación implica que los actores educativos resignifiquen sus concepciones, superando modelos centrados en la calificación para avanzar hacia una evaluación dialógica, formativa y orientada al aprendizaje (Santos Guerra, 2014; Álvarez Méndez, 2001). Este proceso también supone la elaboración colaborativa de estrategias y decisiones de mejora que integren autoevaluación, coevaluación, retroalimentación continua y participación activa del estudiante (Sanmartí, 2007).

En coherencia con la perspectiva hermenéutica del proyecto, la transformación pedagógica no solo se expresa en los cambios externos de la práctica, sino también en los significados internos que estudiantes y docentes construyen sobre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje (Pérez Gómez, 2012).

2.4.1. Identificación participativa de problemáticas evaluativas

La transformación de las prácticas evaluativas inicia con un proceso de identificación participativa de las problemáticas presentes en el aula. En este momento, docentes y estudiantes analizan críticamente sus experiencias evaluativas para reconocer las tensiones, limitaciones y contradicciones que afectan el aprendizaje. Según Kemmis y McTaggart (1988), toda investigación-acción comienza con un “diagnóstico negociado”, en el que la comunidad educativa observa su realidad e interpreta colectivamente aquello que necesita

ser cambiado. Desde esta perspectiva, la identificación de problemáticas evaluativas no se reduce a enumerar fallas técnicas, sino que implica comprender los sentidos y significados que estudiantes y docentes atribuyen a la evaluación y cómo estos influyen en su conducta y en su relación con el aprendizaje.

En este proceso surgen elementos como la percepción de injusticia, el miedo ante la calificación, la confusión respecto a los criterios o la sensación de que la evaluación se centra más en medir errores que en acompañar el progreso. Álvarez Méndez (2001) afirma que este tipo de problemáticas son frecuentes en sistemas educativos donde predomina una evaluación sancionadora, orientada al control, y no una evaluación comprensiva. Por su parte, Santos Guerra (2014) sostiene que muchas dificultades evaluativas no son visibles hasta que se generan espacios genuinos de diálogo; solo entonces emergen experiencias de estrés, desmotivación o incomprensión que condicionan el desempeño de los estudiantes. Por ello, esta subcategoría es fundamental, pues abre la puerta para que quienes viven la evaluación diariamente nombren lo que sienten, piensan y experimentan, y de esta manera el proceso de cambio esté basado en problemas reales y no en supuestos teóricos ajenos al contexto educativo.

2.4.2. Reflexión individual y colectiva sobre las prácticas evaluativas

Una vez identificadas las problemáticas, el siguiente paso consiste en generar procesos profundos de reflexión individuales y colectivos sobre las prácticas evaluativas. Pérez Gómez (2012) señala que la reflexión pedagógica es una herramienta transformadora porque permite tomar distancia de la acción, analizarla y comprender sus implicaciones éticas, pedagógicas y emocionales. En este sentido, la reflexión es un acto interpretativo que

posibilita reconstruir las concepciones de evaluación, revisar creencias arraigadas y cuestionar prácticas tradicionalmente asumidas como válidas. Esta etapa es esencial dentro del enfoque hermenéutico del proyecto, porque no se limita al análisis superficial de procedimientos, sino que busca comprender los significados que orientan la acción educativa y que muchas veces permanecen implícitos o no verbalizados.

Durante este proceso, los docentes revisan críticamente cómo evalúan, por qué lo hacen de determinada forma y qué efectos produce su práctica en los estudiantes. Asimismo, los estudiantes reflexionan sobre su propio rol en la evaluación, su nivel de responsabilidad, sus emociones frente al aprendizaje y las condiciones que facilitan o dificultan su desempeño. Santos Guerra (2014) afirma que una evaluación que no se piensa, no se mejora, por lo que esta fase reflexiva se convierte en el corazón del cambio educativo. El diálogo entre docentes y estudiantes permite construir visiones compartidas sobre lo que significa evaluar y aprender, y posibilita un ambiente de confianza donde ambos actores reconocen la evaluación como un proceso humano, relacional y profundamente formativo.

2.4.3. Diseño y construcción colaborativa de propuestas de mejora

Cuando se han clarificado las problemáticas y se ha generado una reflexión profunda sobre ellas, se avanza hacia la construcción colaborativa de propuestas de mejora. Esta subcategoría se fundamenta en la idea de que las transformaciones educativas no pueden imponerse, sino construirse colectivamente. Anijovich y Mora (2009) subrayan que una evaluación formativa solo es posible cuando docentes y estudiantes participan conjuntamente en la elaboración de criterios, instrumentos y estrategias que orienten el aprendizaje. Por esto,

el diseño colaborativo no es solo una técnica, sino una práctica democrática que legitima la voz del estudiante y promueve la corresponsabilidad del proceso educativo.

En esta etapa se formulan estrategias orientadas a superar las problemáticas identificadas, tales como la elaboración de rúbricas comprensibles, listas de cotejo con criterios explícitos, guías de retroalimentación o actividades de autoevaluación y coevaluación. Casanova (2012) sostiene que la claridad y transparencia en los instrumentos es un factor clave para garantizar la equidad y favorecer la autonomía del estudiante. Asimismo, Sanmartí (2007) resalta que cuando los estudiantes participan en la elaboración de los criterios de evaluación comprenden mejor los objetivos de aprendizaje y desarrollan habilidades metacognitivas que les permiten autorregular su proceso. Así, esta subcategoría constituye el puente entre la reflexión y la acción, donde se diseñan alternativas reales, contextualizadas y orientadas a mejorar la calidad de la evaluación.

2.4.4. Implementación de acciones transformadoras en el aula

La implementación de las acciones diseñadas es el momento en que la transformación inicia de manera concreta. En esta etapa, las estrategias creadas de manera colaborativa se llevan al aula, se experimentan, se validan y se ajustan conforme a su impacto real en el aprendizaje. Como señala Díaz Barriga (2006), la innovación en evaluación solo cobra sentido cuando se incorpora a la práctica cotidiana, permitiendo observar su pertinencia y su capacidad de responder a las necesidades educativas. Por lo tanto, esta subcategoría implica una puesta en marcha dinámica y flexible en la que docentes y estudiantes se convierten en protagonistas del cambio.

Durante esta fase, la retroalimentación continua adquiere un papel central, pues permite acompañar el progreso del estudiante, aclarar dudas, reforzar aciertos y orientar mejoras. Las actividades evaluativas dejan de ser momentos aislados para convertirse en procesos integrados al aprendizaje, que permiten revisar avances y dificultades en tiempo real. De igual forma, la implementación incorpora metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, los debates o los estudios de caso, donde la evaluación se desarrolla de manera natural dentro de la actividad. Este proceso fomenta la autonomía, fortalece la comunicación y permite registrar evidencias que serán fundamentales para evaluar la transformación lograda.

2.4.5. Cambios en las concepciones y en las prácticas pedagógicas

La última subcategoría representa la evidencia del proceso transformador. Aquí se analizan los cambios que se producen tanto en las concepciones como en las prácticas evaluativas de estudiantes y docentes. Estos cambios pueden manifestarse como una nueva comprensión de la evaluación —ya no como un mecanismo de control, sino como un proceso para aprender— o como modificaciones visibles en las estrategias utilizadas en el aula. Sanmartí (2007) destaca que cuando la evaluación se orienta realmente al aprendizaje, se generan transformaciones profundas que incluyen un aumento de la motivación, una relación más sana con el error y una mayor implicación del estudiante en su propio proceso.

A nivel docente, los cambios se evidencian en una práctica más reflexiva, dialogada y centrada en el progreso del estudiante. Santos Guerra (2014) afirma que estas transformaciones son también éticas, porque implican comprender la evaluación como un acto humano que debe promover justicia, dignidad y crecimiento. A nivel estudiantil, los

cambios se manifiestan en mayor autonomía, conciencia metacognitiva, participación activa y percepción positiva de la evaluación. Finalmente, en términos institucionales, estas transformaciones pueden incidir en la cultura evaluativa del colegio, promoviendo prácticas más coherentes con una educación integral y humanizadora. Esta subcategoría, por tanto, cierra el ciclo de investigación–acción y demuestra que la evaluación puede convertirse en una herramienta de cambio pedagógico y no solo en un mecanismo de medición.

2.5. Estado del arte o antecedentes investigativos

La revisión de antecedentes para esta investigación implicó una búsqueda amplia y cuidadosa de literatura científica, con el propósito de sustentar su relevancia y contextualizar el estudio, de manera que este proceso permitió identificar aportes significativos relacionados con las concepciones que poseen los estudiantes de grado noveno sobre la evaluación del aprendizaje y las prácticas académicas que llevan a cabo en el aula, tanto en escenarios nacionales como internacionales. A partir de esta indagación se seleccionaron los estudios más pertinentes para el objeto de investigación, los cuales se presentan a continuación:

2.5.1. Antecedentes Nacionales y Locales

En el contexto colombiano, la evaluación del aprendizaje ha sido objeto de múltiples reflexiones que buscan resignificar su papel dentro del proceso educativo. Durante las últimas décadas, las instituciones educativas han transitado de modelos centrados en la calificación hacia enfoques que reconocen la evaluación como un proceso continuo, participativo y orientado al desarrollo integral del estudiante. Sin embargo, las transformaciones discursivas

no siempre se han visto reflejadas de manera efectiva en la práctica cotidiana de las aulas, lo cual genera tensiones entre las políticas institucionales y las experiencias reales de los estudiantes.

Diversos estudios realizados en el país dan cuenta de estas tensiones. Muñoz-Jaramillo (2023) señala que, a pesar de los avances conceptuales en torno a la evaluación formativa, en muchos escenarios educativos persisten concepciones tradicionales que asocian evaluar con medir resultados. Este autor advierte que la sobrevaloración de la nota ha contribuido a reproducir una cultura escolar centrada en la competencia, el miedo al error y la búsqueda de aprobación externa, en lugar de promover la reflexión y la autorregulación del aprendizaje.

Por su parte, Villalba (2021), en un estudio cualitativo con docentes y estudiantes de instituciones públicas del Eje Cafetero, identificó que los modelos mentales sobre la evaluación siguen siendo influenciados por prácticas jerárquicas y punitivas. Aunque los docentes expresan comprender la importancia de una evaluación formativa, sus acciones suelen centrarse en el control del rendimiento académico y no en la comprensión del proceso. Este hallazgo resulta especialmente relevante para el presente proyecto, pues evidencia cómo las concepciones sobre la evaluación se configuran en la interacción entre discurso institucional, práctica pedagógica y experiencia estudiantil.

A nivel institucional, investigaciones desarrolladas por la Universidad de San Buenaventura (2020) y la Universidad Cooperativa de Colombia (2019) resaltan la necesidad de fortalecer la formación docente en procesos de retroalimentación y acompañamiento.

Dichos estudios evidencian que cuando la retroalimentación es oportuna, clara y empática, los estudiantes muestran mayor motivación y comprensión de sus aprendizajes; mientras que, en contextos donde predomina la calificación numérica sin diálogo, se genera desinterés, ansiedad y desapego frente al conocimiento.

Asimismo, la Universidad El Bosque (2019), en su investigación sobre autoevaluación y coevaluación en secundaria, demostró que los estudiantes desarrollan mayores niveles de responsabilidad y pensamiento crítico cuando participan activamente en la valoración de su propio trabajo. Este tipo de experiencias promueve la autonomía y la comprensión de la evaluación como proceso compartido, lo que se alinea con el enfoque formativo y humanista adoptado en el presente proyecto.

Estudios locales realizados en instituciones educativas del departamento de Santander (Universidad del Tolima, 2018; Universidad Simón Bolívar, 2021) han destacado que la claridad de los criterios evaluativos y la transparencia en el uso de instrumentos como rúbricas y listas de chequeo son factores determinantes para que los estudiantes perciban la evaluación como una oportunidad de mejora. En este sentido, el presente trabajo retoma esos hallazgos para profundizar en la comprensión de cómo los estudiantes del Colegio San Juan de Girón conciben la evaluación, y de qué manera estas percepciones influyen en sus conductas, motivaciones y desempeño académico.

En conjunto, los antecedentes locales muestran que, si bien en Colombia existe un discurso institucional que promueve la evaluación formativa, aún persisten brechas significativas entre la teoría y la práctica. Este panorama sustenta la pertinencia de investigar

las concepciones que los propios estudiantes tienen sobre la evaluación, pues sus experiencias constituyen una fuente valiosa para reorientar las prácticas pedagógicas hacia procesos más justos, inclusivos y significativos.

Además de estos estudios, en los últimos años han surgido investigaciones locales que muestran cómo las concepciones de evaluación están profundamente influenciadas por la cultura escolar y por las dinámicas particulares de cada institución. En varios trabajos desarrollados en colegios oficiales de Santander se evidencia que muchos estudiantes interpretan la evaluación como un mecanismo que define quién es buen estudiante y quién no, lo cual termina afectando su autoestima académica y la manera como se relacionan con el aprendizaje. Esta tendencia se acentúa en los grados de secundaria y media, donde la presión por las notas y el temor a perder el año suelen desplazar el interés genuino por comprender los contenidos.

Otro aspecto que se ha documentado en investigaciones de la región es la relación entre las prácticas evaluativas y la motivación estudiantil. Cuando la evaluación se limita a pruebas escritas o tareas calificadas sin retroalimentación, los jóvenes sienten que su esfuerzo no es reconocido y adoptan una actitud más pasiva o instrumental. En contraste, en instituciones donde se explican los criterios, se revisan los trabajos en conjunto y se ofrecen orientaciones claras para mejorar, los estudiantes reportan sentirse más acompañados y menos ansiosos. Estas prácticas contribuyen a que la evaluación sea entendida como un proceso que guía, y no simplemente como un control.

De igual manera, en estudios regionales se ha encontrado que la percepción de justicia es un elemento clave. Cuando los estudiantes sienten que los criterios no son claros o que varían entre docentes, surge una sensación de arbitrariedad que afecta la confianza en el proceso evaluativo. Por el contrario, cuando la institución logra coherencia en sus lineamientos y los docentes explican con detalle la forma de valorar los aprendizajes, la evaluación adquiere mayor legitimidad y se convierte en un proceso más transparente y comprensible.

Finalmente, investigaciones desarrolladas en instituciones del área metropolitana de Bucaramanga han mostrado que la evaluación puede influir significativamente en la permanencia escolar. En contextos donde la retroalimentación es escasa o poco comprensible, algunos estudiantes experimentan frustración y desconexión con la vida académica. Sin embargo, cuando los docentes utilizan la evaluación como un espacio de acompañamiento explicando qué mejorar, cómo hacerlo y para qué es importante muchos jóvenes logran reconstruir su relación con el aprendizaje y fortalecer su compromiso con las actividades escolares.

En conjunto, estos antecedentes locales permiten comprender que las concepciones de los estudiantes del Colegio San Juan de Girón no se originan únicamente en los lineamientos institucionales, sino en lo que viven en el aula: la forma como se explican los criterios, la oportunidad de la retroalimentación, el tipo de actividades evaluadas y el nivel de acompañamiento docente. Por ello, analizar sus voces es fundamental para identificar qué

elementos del discurso formativo han logrado materializarse en la práctica y cuáles requieren fortalecerse para avanzar hacia una evaluación más humana, coherente y significativa.

2.5.2. Antecedentes Internacionales

En el ámbito internacional, un estudio desarrollado en la región andina analizó en qué medida las prácticas docentes evidencian una literacidad evaluativa. A través de entrevistas semiestructuradas con once docentes de educación básica, se identificó el uso variado de instrumentos de evaluación, la mezcla de criterios académicos y no académicos en la calificación, así como la limitada formación metodológica en torno al proceso evaluativo. Además, se evidenció un bajo uso de la evaluación formativa, lo que refleja la necesidad de fortalecer la comprensión pedagógica y el rol de la evaluación como herramienta de mejora en los aprendizajes (Revista Andina de Educación, 2023).

El estudio de Valdez, Sánchez y Lescano (2023) plantea que la evaluación formativa constituye un componente esencial en los procesos educativos contemporáneos, pues permite orientar el aprendizaje a partir de la retroalimentación constante y el uso de estrategias e instrumentos que fortalecen la comprensión y la autorregulación del estudiante. Desde esta perspectiva, la evaluación trasciende la función tradicional de medir resultados para convertirse en una herramienta pedagógica que impulsa la reflexión, la mejora continua y la participación activa en la construcción del conocimiento. Los autores sostienen que el papel del docente debe centrarse en acompañar y guiar el proceso de aprendizaje, utilizando la retroalimentación como medio para identificar avances, dificultades y potencialidades, lo que favorece una enseñanza más inclusiva, flexible y adaptada a las necesidades reales de los estudiantes, en coherencia con las tendencias

internacionales que promueven una educación centrada en el desarrollo integral y en la calidad de los aprendizajes.

Por su parte, Vásquez Guayanay, M., Mera Tigua, R., Rodríguez Cadena, D., & Medina Herrera, E. (2025). en su estudio Evaluación formativa y retroalimentación continua en el bachillerato del Ecuador, revisaron diversas investigaciones sobre las prácticas evaluativas en el sistema educativo ecuatoriano. Los autores concluyeron que, a pesar de los esfuerzos por promover una cultura de retroalimentación constante, en la práctica la evaluación sigue centrada en la calificación y el cumplimiento de criterios numéricos. Se identificaron obstáculos como la escasa formación de los docentes en estrategias de evaluación cualitativa, la falta de tiempo para la retroalimentación individualizada y la limitada comprensión institucional del valor pedagógico de la evaluación formativa. Este antecedente evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente y de reconfigurar las políticas educativas para que la evaluación sea coherente con los principios del aprendizaje significativo y colaborativo.

En el caso de Perú, el artículo de Velásquez Díaz, W. S. (2024), titulado La evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los estudiantes de secundaria, publicado por la Universidad César Vallejo, plantea un análisis profundo sobre las tensiones existentes entre la teoría y la práctica evaluativa. El autor sostiene que, si bien los docentes comprenden la importancia de la retroalimentación como herramienta de mejora, su aplicación en el aula se ve afectada por la sobrecarga laboral, la falta de acompañamiento institucional y el desconocimiento de metodologías activas de evaluación.

El estudio, basado en experiencias de aula virtual y presencial, resalta la urgencia de integrar procesos de evaluación continua que involucren a los estudiantes en la reflexión sobre su propio aprendizaje. Además, propone que la retroalimentación debe ser vista no como una corrección, sino como un diálogo transformador que promueva la autorregulación y la construcción de sentido en el proceso educativo.

Asimismo, el artículo de revisión Retroalimentación formativa en el desempeño docente desarrollado por Burga Vargas, V. R., Ortega Cabrejos, M. Y., & Hernández Fernández, B. (2023), pertenecientes a la Universidad César Vallejo (Perú), examina la importancia de la retroalimentación en el fortalecimiento del desempeño profesional docente. Publicado en el Centro de Estudios Transdisciplinario de Bolivia, el estudio enfatiza que la retroalimentación es una herramienta que, bien aplicada, impulsa la innovación pedagógica, la reflexión crítica y la mejora continua de las prácticas educativas. Los autores sostienen que la formación permanente del profesorado es esencial para consolidar una cultura evaluativa coherente, en la que la retroalimentación no solo sirva para señalar debilidades, sino también para potenciar las fortalezas individuales y colectivas del cuerpo docente. Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en un proceso dialógico y participativo que transforma las relaciones pedagógicas dentro del aula.

Por otro lado, el estudio realizado por Pérez García, J., & López Ortega, M. de los Ángeles. (2023) titulado Prácticas de evaluación en el aula y literacidad evaluativa: un acercamiento cualitativo, constituye un aporte reciente al análisis de la cultura evaluativa en la educación básica. A partir de entrevistas a once docentes, se evidenció un uso variado,

pero poco sistemático de los instrumentos de evaluación, así como una mezcla entre criterios académicos y no académicos en la calificación. Los autores señalan un desconocimiento generalizado de los atributos de las evaluaciones externas y una aplicación limitada de la evaluación formativa. Este antecedente refuerza la importancia de comprender no solo cómo los estudiantes perciben la evaluación, sino cómo los docentes la interpretan y practican. La investigación concluye que el fortalecimiento de la literacidad evaluativa en los maestros es clave para transformar las prácticas pedagógicas y garantizar que la evaluación cumpla una función formativa y no meramente calificadora.

Un diagnóstico realizado a docentes de educación básica en México reveló que, aunque el nivel de literacidad evaluativa estaba por encima de la media, existían diferencias significativas relacionadas con la experiencia, capacitación y condiciones socioeconómicas. La evaluación formativa y su uso fueron variables importantes, y se destacó la necesidad de complementarlo con estudios cualitativos (REDIECH, 2023). Este enfoque cuantitativo complementa el estudio anterior con un panorama más amplio. Resalta que, incluso donde la literacidad evaluativa es relativamente alta, factores contextuales modulan su aplicación. En mi investigación, es clave entender cómo el entorno del Colegio San Juan de Girón (experiencia, formación docente) influencia la manera en que los estudiantes perciben la evaluación.

Desde hace más de una década, Uruguay utiliza el Sistema de Evaluación de los Aprendizajes (SEA), que incorpora evaluaciones formativas en línea aplicadas por docentes a sus estudiantes en primaria. Estas evaluaciones no se enfocan únicamente en medir el logro, sino que están diseñadas para promover la reflexión docente y la retroalimentación

oportuna, permitiendo ajustes pedagógicos inmediatos y fortaleciendo una cultura de mejora continua en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con lo anterior, se demuestra claramente cómo una política educativa bien estructurada puede transformar la evaluación en una herramienta activamente formativa, más allá de la calificación. Me resulta muy valioso porque evidencia que es posible implementar estrategias similares en contextos como el del Colegio San Juan de Girón, donde la evaluación podría dejar de ser un simple momento de calificación para convertirse en una instancia de diálogo, reflexión y ajuste pedagógico continuo.

En conjunto, los antecedentes internacionales revisados muestran un panorama complejo respecto a la evaluación del aprendizaje en contextos escolares. Mientras en la región andina y en México se evidencia que los docentes aún presentan limitaciones en la comprensión y aplicación de la literacidad evaluativa (Revista Andina de Educación, 2023; Pérez-García & López Ortega, 2023; REDIECH, 2023), también se destacan los esfuerzos institucionales en Uruguay con el SEA, donde la evaluación se asume como una práctica formativa capaz de retroalimentar y reorientar los procesos pedagógicos. Estos contrastes permiten reconocer que, aunque la evaluación es concebida internacionalmente como un recurso para el mejoramiento del aprendizaje, su implementación varía dependiendo del nivel de formación docente, de las políticas educativas y de las condiciones contextuales que atraviesan cada sistema escolar.

En este sentido, dichos antecedentes resultan pertinentes para la presente investigación, pues orientan la comprensión de cómo los estudiantes de noveno grado del Colegio San Juan de Girón construyen sus concepciones sobre la evaluación en relación

con las prácticas académicas del aula. El enfoque hermenéutico y la metodología de estudio de caso resultan adecuados para interpretar estas experiencias, en la medida en que permiten dar sentido a las percepciones estudiantiles frente a un fenómeno pedagógico influenciado tanto por las prácticas docentes como por las políticas educativas que lo sustentan. De esta manera, se busca no solo describir lo que piensan los estudiantes, sino interpretar cómo esas concepciones emergen de un entramado de interacciones académicas, culturales y sociales vinculadas a la evaluación del aprendizaje.

2.5.3. Enfoques pedagógicos, didácticos o metodológicos clave

El presente estudio se fundamenta en una visión pedagógica que concibe la evaluación como un proceso formativo, ético y reflexivo, en coherencia con el enfoque hermenéutico adoptado. Desde esta perspectiva, evaluar implica comprender los significados que los estudiantes atribuyen a sus aprendizajes y reconocer el contexto en el que dichos significados se construyen.

Uno de los enfoques que orienta esta investigación es el enfoque constructivista, el cual considera que el conocimiento no se transmite de manera unidireccional, sino que se construye activamente a partir de la experiencia y la interacción. Díaz Barriga (2006) señala que el aprendizaje significativo se da cuando el estudiante logra establecer relaciones entre lo nuevo y lo que ya sabe, otorgándole sentido personal a los contenidos. Bajo este marco, la evaluación adquiere una función reguladora y acompañante, pues permite identificar los procesos internos del aprendizaje y promover su consolidación.

En sintonía con esta mirada, el enfoque socio constructivista propuesto por Vygotsky (1979) aunque no se cite explícitamente en los apartados anteriores, se asume en la lógica del proyecto resalta la importancia del contexto social y cultural en la formación del sujeto. Desde esta visión, la evaluación no puede ser un acto individual ni descontextualizado; debe ser una práctica dialógica en la que el docente y el estudiante construyan conjuntamente los significados del aprendizaje.

Por otra parte, se retoman los aportes de Santos Guerra (2021), quien entiende la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Este autor enfatiza que toda práctica evaluativa debe ser ética, participativa y formativa, orientada a acompañar al estudiante y no a clasificarlo. Evaluar, en este sentido, es un acto político que refleja las concepciones que el docente tiene sobre la educación y el ser humano.

El enfoque humanista complementa esta mirada al situar al estudiante como centro del proceso educativo. Según Álvarez Méndez (2001), evaluar desde una perspectiva humanista implica valorar no solo los resultados cognitivos, sino también las dimensiones afectivas, sociales y éticas del aprendizaje. Esto requiere del docente una sensibilidad pedagógica que le permita reconocer los ritmos individuales, los intereses y las emociones de sus estudiantes.

Asimismo, desde el enfoque reflexivo y crítico, autores como Sanmartí (2007) y López Pastor (2009) proponen que la evaluación debe ser entendida como una práctica pedagógica transformadora, capaz de generar conciencia en los estudiantes sobre su propio

proceso. Este enfoque promueve la autorregulación y la metacognición, favoreciendo que los alumnos se conviertan en agentes activos de su aprendizaje.

Finalmente, el componente didáctico y metodológico de esta investigación se enmarca en la evaluación formativa y compartida, entendida como una práctica que combina la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Este modelo ampliamente desarrollado por autores como Anijovich y González (2011) y López Pastor (2009) fomenta la corresponsabilidad, la reflexión colectiva y el aprendizaje cooperativo, consolidando así una cultura evaluativa participativa dentro del aula.

En síntesis, los enfoques pedagógicos, didácticos y metodológicos que sustentan esta investigación convergen en una idea común: la evaluación no debe concebirse como un fin, sino como un medio para comprender, dialogar y transformar. Evaluar es, en última instancia, un acto de comprensión humana y ética que permite fortalecer los lazos entre enseñanza, aprendizaje y desarrollo personal. Esta perspectiva da sentido al propósito central del estudio: comprender las concepciones de los estudiantes sobre la evaluación y su relación con las prácticas académicas, para contribuir a una educación más justa, consciente y significativa.

Estos enfoques permiten comprender la evaluación no solo como un ejercicio técnico, sino como una práctica situada, humana y profundamente relacional. Para este proyecto, estas perspectivas no funcionan como marcos aislados, sino como lentes que se complementan: el constructivismo ayuda a entender cómo los estudiantes otorgan significado a lo que aprenden; el socio constructivismo muestra el peso del contexto, de las interacciones y del clima escolar; y el enfoque humanista recuerda que toda evaluación implica reconocer

emociones, trayectorias y ritmos distintos. De igual manera, la mirada crítica y reflexiva permite cuestionar aquello que se ha naturalizado en la institución y abrir la puerta a transformaciones reales en las prácticas evaluativas. Gracias a esta convergencia, el análisis de las concepciones de los estudiantes del Colegio San Juan de Girón se realiza desde una postura que privilegia el sentido, la comprensión y el acompañamiento, coherente con la intención formativa que orienta el estudio.

3. Capítulo III, Marco Metodológico

3.1. Enfoque cualitativo

Esta propuesta pretende revisar e interpretar no sólo las concepciones que los estudiantes tienen de la evaluación del aprendizaje, sino su implicación en las conductas y posturas que toman frente a la misma, desde la mirada del docente dentro del aula. Esta característica particular enmarca el proyecto dentro del enfoque cualitativo, en el que el investigador comprende la realidad diversa y local de la situación que estudia. De acuerdo con Flick (2013) uno de los rasgos principales de la investigación cualitativa es la valoración de las perspectivas de sus participantes y su diversidad. Fernández (2024) coincide al señalar que, “la investigación cualitativa se ocupa de describir y comprender los hechos desde la perspectiva de los propios actores y de la observación de su conducta”. Es así que el enfoque cualitativo se hace pertinente, al ofrecer herramientas que permiten identificar las perspectivas individuales y comunes de los estudiantes, los significados que le atribuyen a la evaluación y la forma en que responden a ella.

Por otro lado, Vasilachis (2006) destaca la capacidad de particularizar de la investigación cualitativa, “el investigador cualitativo se aproxima a situaciones, procesos o acontecimientos reales y concretos que observa y analiza en toda su complejidad y tal como son, sin intentar controlarlos, alterarlos o influir en ellos” (p.28). Esto se logra a través de diversos instrumentos de recolección de datos, como encuestas, grupos de discusión y entrevistas, mediante los cuales se accede a las percepciones, significados y experiencias de los actores sociales. La misma autora establece también una relación entre los datos que se recolectan y la teoría del fenómeno que se estudia. Para ella, la investigación cualitativa “Intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre.” (p. 29) Por lo que es fundamental articular las concepciones con las teorías pedagógicas que permiten comprender el sentido y la función de la evaluación y juzgar la pertinencia de las interpretaciones que los estudiantes construyen frente a los enfoques teóricos sobre evaluación del aprendizaje.

3.2. La Hermenéutica

La hermenéutica tuvo sus orígenes en la exégesis de textos religiosos, de acuerdo con Grondin (2015) esto fue necesario debido a que las sagradas escrituras no siempre gozaban de claridad, por lo que “el método permite llegar a la comprensión del sentido, al *intelligere*” (p.21); verbo que en latín significa entender o leer entre líneas. Más adelante, con el transcurso de los siglos y gracias a las contribuciones de pensadores como Gadamer y Heidegger, la perspectiva y utilidad de la hermenéutica evolucionó y se convirtió en la disciplina que se preocupa no sólo por la interpretación, sino por la comprensión y análisis

del discurso; Grondin (2015) explica que hoy en día, hablamos de una interpretación que asciende del discurso al pensamiento.

Gil (2018) señala que el enfoque hermenéutico “considera la necesidad de entender a los actores de los proyectos socioculturales y educativos en el desarrollo de razones prácticas reflexivas, mediante una serie de procesos que permiten hacerlos explícitos, y ponen en claro intencionalidades, predisposiciones, hipótesis, sentidos y valoraciones” (p.581). Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para nuestro proyecto de investigación, en tanto que buscamos comprender las concepciones y valores que los estudiantes le otorgan a la evaluación del aprendizaje, así como las razones prácticas que subyacen a sus formas de vivirla y significarla.

En la misma línea, Beuchot (2023) profundiza al afirmar que la hermenéutica se dedica a *comprender*, de acuerdo con él, “Lo que la hermenéutica enseña a interpretar, esto es, a comprender, son los textos. Y éstos no son sólo los escritos, sino también los hablados (la conversación, el dialogo) y los actuados” (p.10) Así, se fundamenta el uso de la hermenéutica en esta propuesta de investigación, en tanto que se busca comprender las concepciones y valores que los estudiantes le dan a la evaluación del aprendizaje; pero no se trata sólo de interpretar y analizar lo que dicen, sino también lo que hacen en concordancia o no con sus ideas, sus gestos, posturas, actitudes, acciones y formas de relacionarse con la evaluación. En este sentido, la hermenéutica nos brinda un enfoque que reconoce y valora no sólo textos, sino también el carácter vivido, dialogado y actuado de

las experiencias, permitiéndonos acceder a una comprensión más profunda y situada de las mismas.

3.3. Investigación-Acción

Los objetivos de esta investigación nos obligan a ir más allá de la revisión y análisis de las comprensiones de la evaluación del aprendizaje, nos empujan a la acción y la transformación de la problemática presentada. Así que el método pertinente no sólo debe indagar e interpretar sino también perseguir un desarrollo y mejoramiento, por consiguiente, la investigación-acción (I-A) se constituye en la vía idónea y coherente para alcanzar las metas propuestas, ya que hace un aporte mayor al intervenir para promover cambios. Como señala Sánchez (2020) “Este modo de investigación pretende el desarrollo profesional permanente, la mejora de la práctica social y educativa y una mayor comprensión de los procesos sociales y educativos.” (p.125). Este propósito de comprensión de la I-A representa el punto de partida en el Colegio San Juan de Girón, y es crucial para analizar las discrepancias que existen entre las teorías de la evaluación del aprendizaje que diferentes autores, el Ministerio de Educación Nacional y el mismo Colegio describen y la práctica de la misma; para después intervenir y promover la mejora de las prácticas evaluativas de la institución. Elliott (2005), por su parte, ya había indagado sobre la distancia entre la teoría y la práctica en educación describiendo el aporte de la I-A: “la investigación-acción constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica” (p.71), ya que las unifica y permite la transformación de realidades a través de la acción pedagógica.

3.3.1. El rol del investigador

De acuerdo con Latorre (2005), en la investigación-acción, el objeto de estudio son las propias prácticas educativas y el entendimiento de estas dentro de un contexto específico; aquí, el investigador es un profesional capaz de preguntarse a sí mismo sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y desarrollar un juicio autónomo que lo lleve a la toma de decisiones. Esta postura proactiva ha sido posible por las contribuciones de Elliott (2005) en el desarrollo y adopción del concepto de docente investigador, reflexivo y autocrítico. EL autor describe la evolución del docente en medio de la renovación curricular de los 60s, donde éste era inicialmente un ‘usuario’ de modelos, criterios y recursos producidos por investigadores externos, para luego convertirse en líder de cambios y actor que reflexiona e indaga sobre su quehacer, su figura, los eventos que tienen lugar en el aula y evalúa de las estrategias, el proceso y los resultados que obtiene. En ese sentido, el rol de las investigadoras de esta propuesta se fundamenta en la concepción del docente investigador reflexivo que observa, cuestiona y problematiza las concepciones y prácticas de la evaluación del aprendizaje, pero también propone acciones de intervención, comprensión y mejora sobre la base de la reflexión.

En palabras de Carr y Kemmis (1988) el ‘investigador activo’ considera las prácticas y los entendimientos de las situaciones sociales como interdependientes y “quiere transformar el presente para dar forma a un futuro distinto” (p.194) mediante el cambio del entendimiento del ‘objeto’ de estudio en una postura dialéctica; además intenta identificar la interacción entre las limitaciones subjetivas y objetivas que intervienen en el pensamiento y en la acción. En coherencia con los autores, se adopta una mirada dialéctica

que reconoce la evaluación del aprendizaje como una práctica con interpretaciones subjetivas y objetivas susceptibles de cuestionamientos y cambios que favorezcan el mejoramiento de la realidad en el aula.

3.3.2. El ciclo de I-A

Este método de investigación es dinámico, Carr y Kemmis (1988) plantean que ésta se desarrolla dentro de “una espiral autorreflexiva de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión seguida de nueva planificación, de más acción y de observación y reflexión ulteriores” (p.195). Para garantizar la viabilidad y eficacia de la intervención en el contexto del Colegio San Juan de Girón, se adopta la recomendación de Yuni (2005) de abordar esta espiral en ciclos cortos y alcanzables y que complementa al afirmar que “todas las actividades de cada fase están interrelacionadas y sistematizadas de tal forma que cada fase procede de la anterior y da forma a la siguiente” (p.144) permitiendo ajustes continuos y la transformación de las prácticas de la evaluación del aprendizaje.

A continuación, se describen estas cuatro fases desde las perspectivas de Yuni (2005) y Carr y Kemmis (1988):

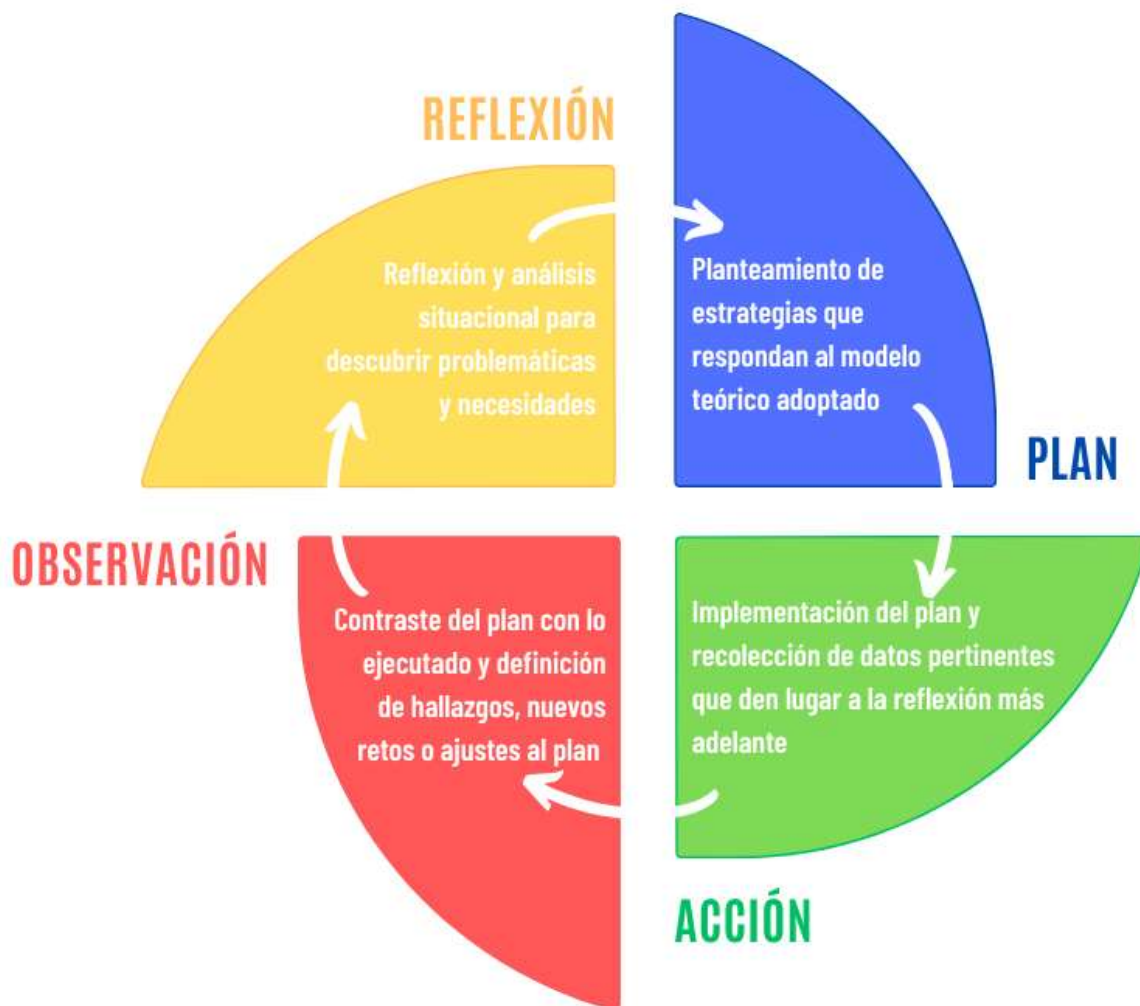
Fase de Reflexión, a partir de la reflexión y análisis situacional se descubren cuáles son las situaciones problemáticas o necesidades que existen en la práctica. Diferentes experiencias pueden ser objeto de esta fase de reflexión: un comentario, un comportamiento, una evaluación, un discurso, un debate, entre otros. Aquí se debe formular el problema sobre el que se indagará más adelante.

Fase de Construcción del Plan, se orienta hacia la acción y aunque determina gran parte de la investigación, no es decisivo ya que puede replantearse de acuerdo a los resultados u observaciones posteriores. Debe plantear estrategias que respondan al modelo teórico del proyecto; aquí se toman decisiones para transformar la realidad del problema o situación, es decir, se formulan soluciones que promuevan el cambio, la innovación y mejora.

Fase de la Acción Transformadora, ahora se realiza lo planeado con el fin de dar solución al problema o generar cambios en la situación anteriormente planteada. Se recogen datos con variedad de instrumentos que servirán después en el momento de la reflexión, tales como notas de campo, diarios, grupos de discusión, cuestionarios, entrevistas, observaciones, tests, entre otros. Estos datos permiten captar y contrastar los efectos de la intervención, por ende, no debe colectarse cualquier información y de cualquier manera, es necesario ser estratégico en la información solicitada y en la organización de la misma.

Fase de observación, interpretación y replanificación, en esta fase se reflexiona sobre el plan de acción seguido, se contrasta lo planeado y lo que se consiguió y se obtienen conclusiones que plantean nuevos retos o tareas que nutren el original, además, se analiza la posibilidad de reajustar el plan, abriendo así el ciclo de la investigación-acción de nuevo. Este proceso de retroalimentación reinicia el proceso y permite la evolución de teorías y conceptos educativos.

Figura 1. *Ciclo de la Investigación-Acción (I-A) adaptado para el contexto educativo.*



Nota: Elaboración propia a partir de los modelos de Kemmis y Carr (1988) y Yuni (2005).

3.4. Participantes

El presente proyecto se desarrolla con los estudiantes del grado noveno en la jornada de la tarde del Colegio San Juan de Girón. Esta población está compuesta por 39 estudiantes, de los cuales el 36% son hombres y el 64% mujeres. Sus edades oscilan entre los 12 y 17 años y viven entre los estratos 1 y 2 de los alrededores de la institución.

3.4.1. Muestra

La totalidad de los estudiantes (39) conforman la muestra con la que se desarrollarán las fases de la I-A debido a que el objetivo central es promover una resignificación colectiva de las concepciones y prácticas; así que es pertinente para todos los estudiantes. Sin embargo, la recolección y análisis de la información se hará en cuatro subgrupos que corresponden a los niveles de desempeño: bajo, básico, alto y superior. Esta decisión metodológica permitirá confrontar las concepciones y significados de la evaluación del aprendizaje con los resultados académicos de cada estudiante. Para hacer esta división se tomarán los resultados cualitativos de las áreas principales (Ciencias Naturales, Lengua Castellana, Matemáticas, Lengua Extranjera Inglés y Sociales).

3.4.2. Codificación y Anonimato

Aunque los estudiantes son distribuidos en cuatro subgrupos por su nivel de desempeño, su participación es anónima. Por consiguiente, se usa un número que permite su identificación en el proceso de análisis y triangulación de información.

	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
Valoración numérica del desempeño	10 – 31	32 – 39	40 – 44	45 – 50
Código estudiante	1, 5, 8, 15...	3, 4, 11, 17...	2, 7, 10, 20...	9, 26, 30...

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección

De acuerdo con Latorre (2005), la I-A se puede valer de diferentes instrumentos de recolección de datos, estos deben escogerse estratégicamente para satisfacer las necesidades de información de la problemática, por lo que no se recogen a ciegas y deben responder a preguntas como ¿qué información estoy buscando, ¿cómo pretendo encontrarla y cómo voy

a registrarla? Desde esta postura, se propone el uso de cuestionarios, grupo de discusión, entrevista, bitácora del estudiante (diario de campo) y tests. Todos estos instrumentos se desarrollan con los mismos criterios de anonimato y confidencialidad que protegen la identidad de los participantes.

3.5.1. Cuestionarios o encuestas

Inicialmente se diseñó una encuesta diagnóstica con el fin de descubrir las nociones generales que los estudiantes tienen de la evaluación (Anexo 1). Esta primera encuesta fue anónima y con escalas de Likert debido a que se esperaba total honestidad por parte de los estudiantes y esto solo es posible eliminando el temor de la retaliación por las posturas que cada uno pueda tener. Una vez terminado el plan de intervención se usará de nuevo haciendo uso de preguntas abiertas que favorezcan un rango de expresión más amplio.

3.5.2. Entrevista estructurada

La entrevista se desarrollará de forma individual, esta permite obtener información sobre opiniones, valores, percepciones y juicios. Este instrumento está orientado a descubrir lo que piensan los estudiantes, las experiencias que han tenido y las posturas que han podido formar de acuerdo a esas vivencias. Aunque se graban y transcriben las entrevistas, el investigador también debe tomar notas, marcar el ritmo y registrar con fidelidad las respuestas de los entrevistados.

3.5.3. Grupo de discusión

Este instrumento permite llenar vacíos que puede dejar la entrevista estructurada, ya que posibilita comentar, explicar y comparar las experiencias de los participantes. La

discusión es dirigida por la investigadora que busca contrastar las diferentes perspectivas y observar los puntos comunes y discrepancias entre los relatos de los participantes.

3.5.4. Bitácora del estudiante (Diario de campo)

El diario de campo es una herramienta narrativa que permite recoger no sólo percepciones, sino también emociones y reacciones a las fases del proyecto, además, nos provee de datos descriptivos que después nos amplían la perspectiva de la problemática que se estudia. En este caso, se empleará el diario del estudiante que será una bitácora de experiencias, un registro anecdótico; allí los participantes registrarán sus emociones, reacciones y planes antes y después de un momento evaluativo, de modo que este diario será semiestructurado y guiado por el equipo de investigadoras que diseñan las preguntas orientadoras para dirigir la reflexión.

3.5.5. Tests

Esta herramienta es la que permitirá el uso del diario de campo como bitácora de la experiencia, los participantes serán sometidos a dos tipos de evaluaciones, una programada y otra espontánea. Estos tests servirán como disparadores de emoción, por lo que su objetivo es crear los espacios que generen reacciones en los participantes antes y después del test, para que estas sean registradas en la bitácora. Se revisarán tres reacciones:

1. La postura y reflexión del estudiante previa a la evaluación (expectativas y emociones)
2. La reflexión inmediata después de presentar el test
3. La reacción a la valoración numérica y el feedback del test

3.6. Procedimientos (fase de diseño, implementación, análisis)

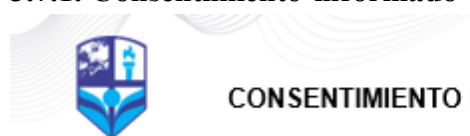
Fecha	Actividad	Descripción	Responsable
	Reflexión inicial	Análisis situacional, identificación de necesidades, revisión de comportamientos, comentarios y experiencias que permiten detectar el problema central.	Edna Atehortúa, Mary Atencia y Johana Palacin
	Encuesta diagnóstica	Recolección de información inicial para precisar el problema y validar la necesidad identificada.	Edna Atehortúa, Mary Atencia y Johana Palacin
	Diseño del plan de intervención	Formulación del plan de acción, definición de estrategias, selección de métodos y propuesta fundamentada en el modelo teórico del proyecto.	Edna Atehortúa, Mary Atencia y Johana Palacin
	Consentimiento informado a los padres de familia	Socialización del proyecto, acuerdos éticos y comunicación del propósito de la intervención.	Edna Atehortúa, Mary Atencia y Johana Palacin
	Intervención	Ejecución del plan diseñado, implementación de estrategias y desarrollo de actividades para atender la necesidad identificada.	Edna Atehortúa, Mary Atencia y Johana Palacin
	Recolección de datos durante la intervención	Aplicación de instrumentos como diarios de campo del estudiante, observación, entrevistas y cuestionarios para valorar los efectos de la intervención.	Edna Atehortúa, Mary Atencia y Johana Palacin
	Evaluar los resultados del plan de intervención	Análisis de los datos recogidos, contrastación entre lo planeado y lo ejecutado, identificación de avances y ajustes necesarios.	Edna Atehortúa, Mary Atencia y Johana Palacin
		Cierre analítico, formulación de conclusiones y planteamiento de posibles	Edna Atehortúa, Mary Atencia y Johana Palacin

	Observación y análisis final de datos recogidos	modificaciones que alimentan un nuevo ciclo de investigación-acción.	
--	---	--	--

3.7. Consideraciones éticas

El desarrollo de este proyecto ha estado guiado por un profundo compromiso con la dignidad, la sensibilidad y el respeto hacia los estudiantes y sus familias, entendiendo que toda práctica educativa e investigativa implica una relación humana que debe cuidarse con atención y responsabilidad. Desde el inicio, se reconoció que cada participante aporta no solo información, sino también vivencias, expectativas, emociones y experiencias que merecen ser escuchadas y tratadas con cuidado. Por eso, antes de iniciar cualquier acción, se ofreció una explicación clara y cercana sobre el propósito del proyecto, su alcance, los momentos que lo conforman y la manera en que la información sería utilizada, procurando que las familias y los estudiantes pudieran comprender de manera sencilla qué implicaba su participación. De este modo, el consentimiento informado no se asumió como un simple trámite, sino como un espacio para dialogar, resolver inquietudes y permitir que cada familia tomara una decisión libre y tranquila, sin sentir presión ni obligación alguna.

3.7.1. Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA



Proyecto de Investigación: Las Concepciones y Prácticas de la Evaluación del Aprendizaje en el Colegio San Juan de Girón

UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Estimados padres de familia y/o acudientes:

Reciban un cordial saludo.

Con el propósito de mejorar el rendimiento académico y desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje, actualmente se adelanta un proyecto orientado a entender cómo los estudiantes perciben la evaluación y cómo esto influye en sus hábitos de estudio dentro y fuera del aula. El objetivo final es implementar estrategias de metacognición y autoevaluación que les permitan aprender de manera más efectiva.

Por lo anterior, solicito su autorización para que su hijo(a) participe en este proceso, teniendo en cuenta los siguientes puntos:

- **Participación:** El estudiante responderá dos encuestas y podrá ser invitado a participar en un grupo de discusión (grupo focal) sobre sus métodos de estudio, ideas, opiniones, creencias y experiencias de la evaluación del aprendizaje.
- **Confidencialidad:** Se garantiza el anonimato total. No se utilizarán nombres propios para identificar las respuestas de los estudiantes, sino códigos (ej. Estudiante 01, Grupo A-1).
- **Beneficio:** Los estudiantes recibirán talleres sobre la evaluación del aprendizaje, técnicas de estudio y autonomía, que están integrados en las horas de clase de Inglés.
- **Voluntariedad:** La participación en la recolección de datos es voluntaria. Si usted no autoriza el uso de la información del estudiante, esto no afectará su desempeño en la asignatura de Inglés.

Autorización:

Yo, _____, identificado con C.C. _____ de _____, padre/madre/acudiente del estudiante _____ del grado 9-2

☐

SÍ AUTORIZO la participación de mi hijo(a) en el proyecto y el uso de sus datos de forma anónima para fines académicos.

☐

NO AUTORIZO la participación de mi hijo(a) en el proyecto.

Firma: _____ Fecha: _____

3.7.2. Análisis de Encuesta diagnostica

El análisis de la información recolectada se constituye en un momento clave dentro del proceso investigativo, en tanto permite establecer un diálogo entre las voces de los estudiantes, el contexto institucional y los referentes teóricos que orientan la investigación. En coherencia con el enfoque cualitativo y hermenéutico asumido en este estudio, no se pretende únicamente describir los resultados obtenidos, sino interpretarlos a la luz de los significados que los estudiantes atribuyen a la evaluación del aprendizaje y su incidencia en las prácticas académicas que desarrollan en el aula.

A partir del planteamiento del problema, se ha identificado una tensión significativa entre el discurso institucional, que promueve una evaluación formativa, participativa e integral, y las concepciones que los estudiantes han construido, las cuales, en muchos casos, se orientan hacia una visión tradicional centrada en la calificación, la aprobación y el cumplimiento mínimo de los requerimientos académicos. Esta situación no solo refleja una herencia histórica de la evaluación como mecanismo de medición, sino que también pone en evidencia la necesidad de comprender cómo dichas concepciones influyen en las actitudes, motivaciones y formas de participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

En este sentido, el análisis se organiza a partir de las categorías de investigación definidas previamente: las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje, las prácticas evaluativas en el aula y los procesos de transformación pedagógica desde la investigación-acción. Estas categorías permiten interpretar los resultados de manera articulada,

reconociendo que las ideas que los estudiantes tienen sobre la evaluación no son aisladas, sino que se configuran en relación con las experiencias vividas en el contexto escolar y con las dinámicas pedagógicas que se desarrollan en el aula.

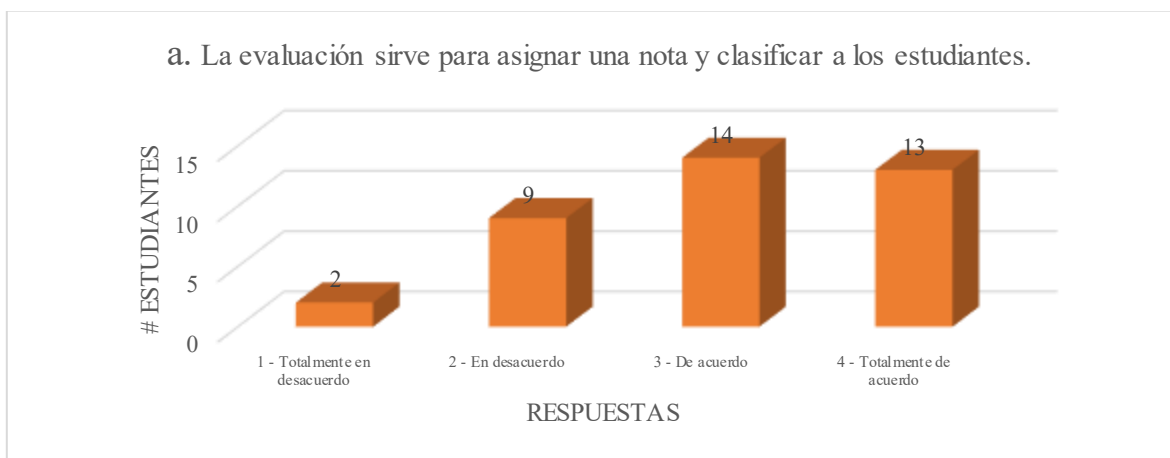
Así, cada uno de los hallazgos será comprendido no solo como un dato, sino como una expresión de significados que dan cuenta de la manera en que los estudiantes entienden, viven y responden a la evaluación. De este modo, el análisis busca trascender la simple presentación de resultados para convertirse en un ejercicio reflexivo que contribuya a identificar tensiones, reconocer oportunidades de mejora y orientar posibles transformaciones en las prácticas evaluativas del contexto institucional.

En coherencia con lo anterior, la recolección de la información se llevó a cabo mediante la aplicación de una encuesta dirigida a los estudiantes, la cual permitió identificar sus percepciones, creencias y experiencias en torno a la evaluación del aprendizaje. Este instrumento se estructuró a partir de las categorías de investigación definidas, con el propósito de recoger información pertinente que posibilitara comprender la relación entre las concepciones de los estudiantes y sus prácticas académicas en el aula.

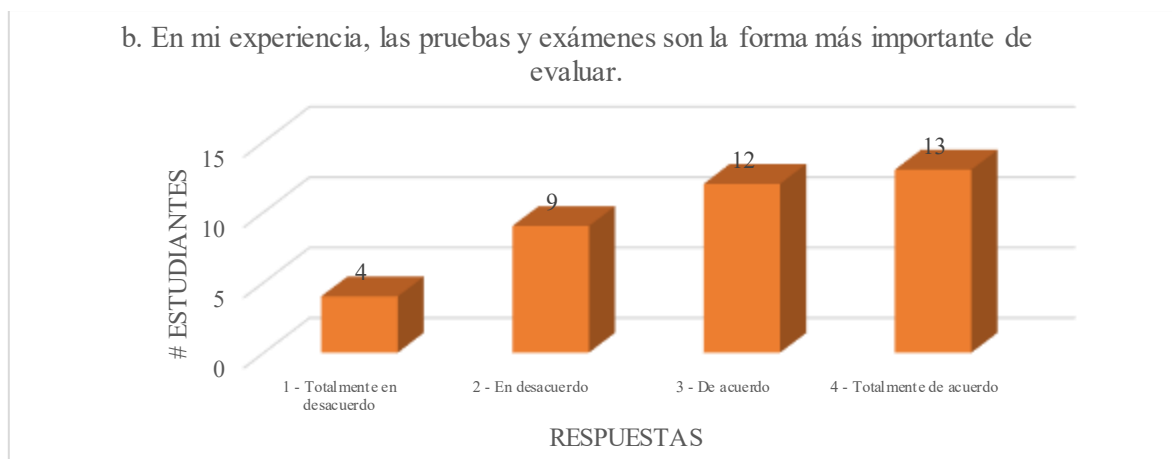
En relación con la categoría de evaluación del aprendizaje, se diseñó un conjunto de ítems orientados a identificar las concepciones que tienen los estudiantes sobre el objetivo y las funciones de la evaluación. Estos enunciados permiten reconocer si los estudiantes se inclinan hacia una visión tradicional, centrada en la medición y la calificación, o hacia una perspectiva formativa, orientada al aprendizaje, la comprensión y la mejora continua.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para cada uno de los ítems, acompañados de su respectivo análisis interpretativo.

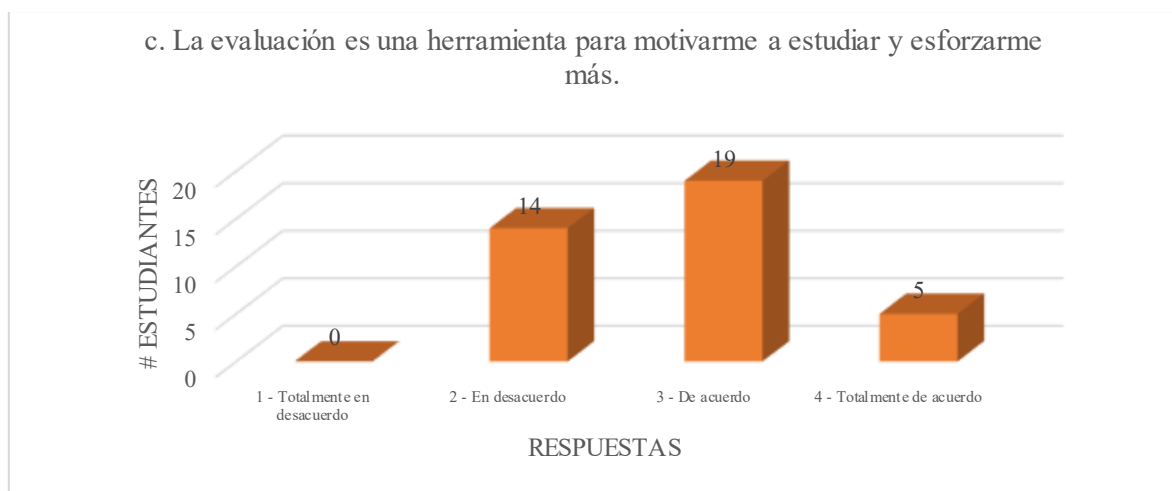
En relación con los ítems A, B y C, los resultados permiten identificar tendencias claras en las concepciones que tienen los estudiantes sobre el objetivo de la evaluación del aprendizaje.



En el ítem A, referido a la evaluación como un mecanismo para asignar notas y clasificar a los estudiantes, se evidencia una alta concentración de respuestas en las opciones “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. Esto indica que una gran parte de los estudiantes asocia la evaluación con funciones tradicionales de medición y clasificación, lo cual refleja la persistencia de una concepción centrada en el resultado cuantitativo.



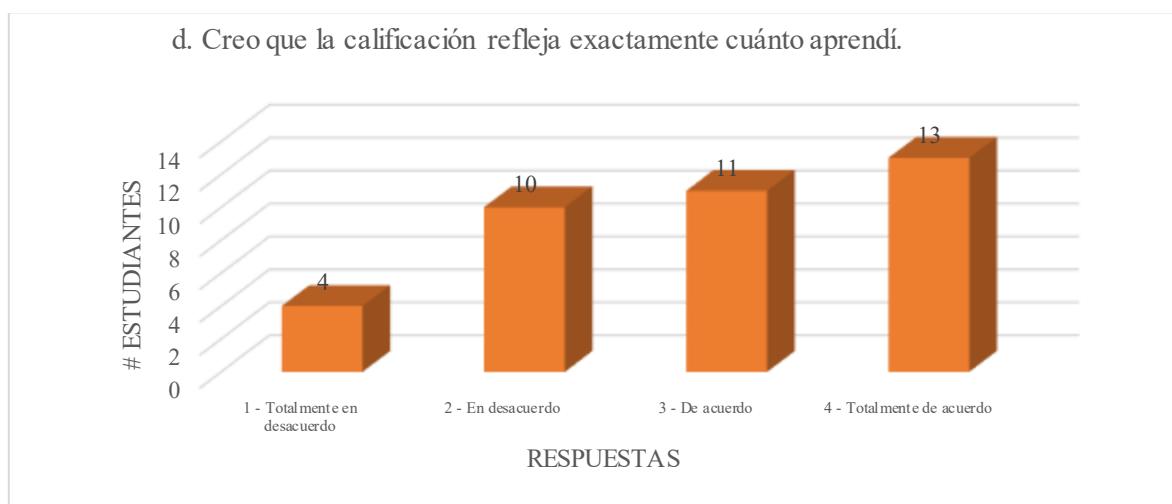
De manera similar, en el ítem B, relacionado con la idea de que los exámenes constituyen la forma más importante de evaluar, se observa nuevamente una tendencia predominante hacia el acuerdo. Este resultado refuerza la idea de que las prácticas evaluativas vividas por los estudiantes continúan privilegiando el examen como instrumento principal, lo cual limita la comprensión de la evaluación como un proceso más amplio y diverso.



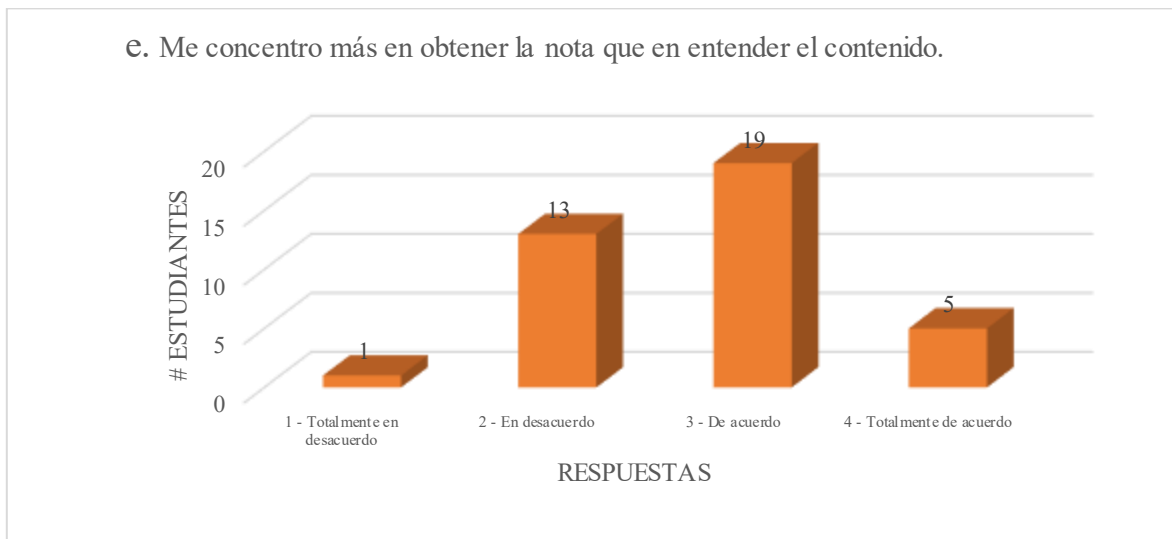
No obstante, en el ítem C, que plantea la evaluación como una herramienta para motivar el estudio y el esfuerzo, se evidencia un cambio significativo en la tendencia de las respuestas. La mayoría de los estudiantes se ubica en las opciones de acuerdo, lo que sugiere que, aunque mantienen concepciones tradicionales, también reconocen el potencial formativo de la evaluación como elemento que impulsa el aprendizaje.

Desde una perspectiva interpretativa, estos resultados evidencian una coexistencia de concepciones: por un lado, una visión tradicional asociada a la calificación y los exámenes, y por otro, una apertura hacia la evaluación como elemento motivador. Esta dualidad se vincula directamente con la categoría de evaluación del aprendizaje, mostrando que las ideas de los estudiantes se configuran a partir de las experiencias que viven en el aula, donde aún predominan prácticas evaluativas centradas en la medición, pero comienzan a emerger elementos formativos.

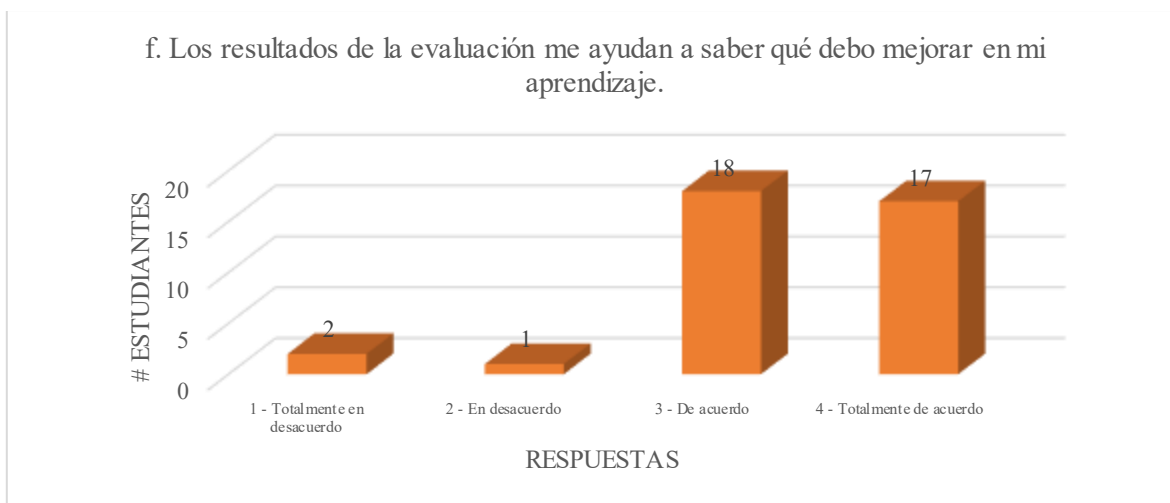
En los ítems D, E y F se profundiza en la comprensión que tienen los estudiantes sobre el sentido de la evaluación en relación con el aprendizaje.



En el ítem D, que plantea que la calificación refleja exactamente cuánto se ha aprendido, se observa una distribución más equilibrada, aunque con tendencia hacia el acuerdo. Esto indica que, si bien muchos estudiantes confían en la nota como reflejo del aprendizaje, también existe un grupo que cuestiona esta relación, lo cual sugiere una visión menos rígida frente al valor de la calificación.



En el ítem E, orientado a la preferencia por entender el contenido más que obtener una nota, los resultados muestran una tendencia mayoritaria hacia el acuerdo. Este hallazgo es especialmente significativo, ya que evidencia que los estudiantes valoran el aprendizaje comprensivo por encima del resultado numérico, lo cual se alinea con una concepción formativa de la evaluación.

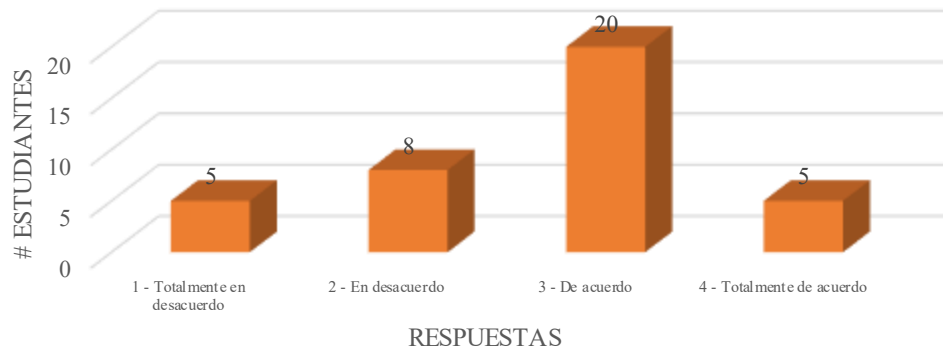


Por su parte, el ítem F, relacionado con la utilidad de la evaluación para identificar aspectos a mejorar, presenta uno de los niveles más altos de acuerdo entre los estudiantes. Esto demuestra que reconocen la evaluación como una herramienta de retroalimentación, lo que refuerza su potencial como proceso orientado a la mejora continua.

En conjunto, estos resultados evidencian una transición en las concepciones de los estudiantes, quienes comienzan a otorgar mayor valor a los procesos de comprensión y mejora. Esta tendencia se articula con la categoría de evaluación como proceso formativo, y coincide con lo planteado por autores como Díaz Barriga (2006), quien resalta la importancia de la evaluación como un medio para comprender y fortalecer el aprendizaje, más allá de la simple calificación.

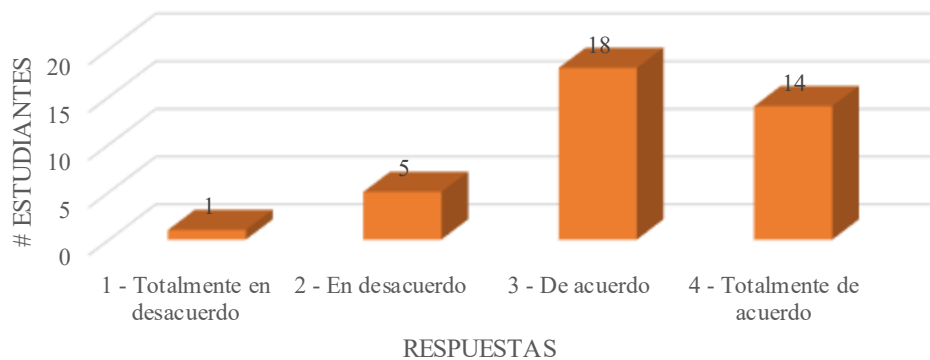
Los ítems G, H, I y J permiten analizar con mayor profundidad la relación entre las concepciones de evaluación y las prácticas académicas de los estudiantes.

g. La evaluación se usa para asegurar que los estudiantes cumplan con las tareas y el estudio exigido.

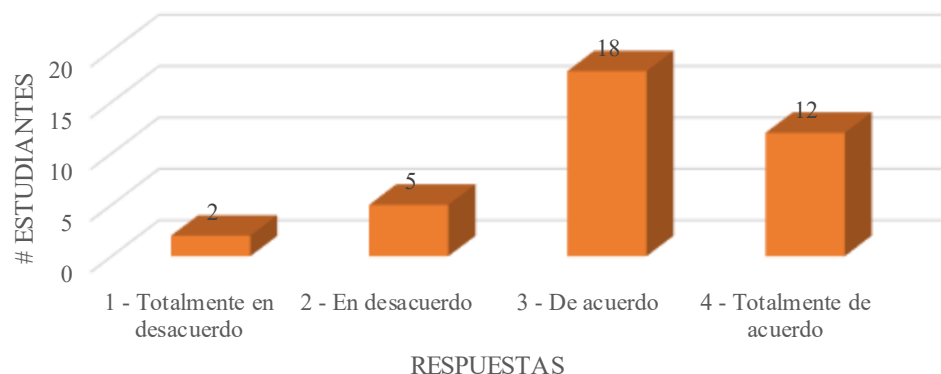


En el ítem G, que plantea la evaluación como un mecanismo para asegurar el cumplimiento de tareas, se observa una tendencia importante hacia el acuerdo. Este resultado evidencia que los estudiantes perciben la evaluación también como un instrumento de control, lo cual se vincula con prácticas tradicionales centradas en la exigencia y el cumplimiento.

h. La evaluación debe mostrar si realmente he comprendido el tema, no solo si lo he memorizado.



i. Las evaluaciones me ayudan a desarrollar la capacidad de autoevaluar mi propio trabajo y esfuerzo.



En contraste, los ítems H e I muestran una inclinación significativa hacia una concepción formativa. En el caso del ítem H, los estudiantes reconocen que la evaluación debe centrarse en la comprensión del tema y no únicamente en la memorización, lo cual refleja una valoración del aprendizaje significativo. De igual forma, en el ítem I, se evidencia una tendencia positiva hacia la autoevaluación, indicando que los estudiantes reconocen la importancia de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

j. Siento que la forma en que me evalúan es justa y representa bien lo que aprendí.

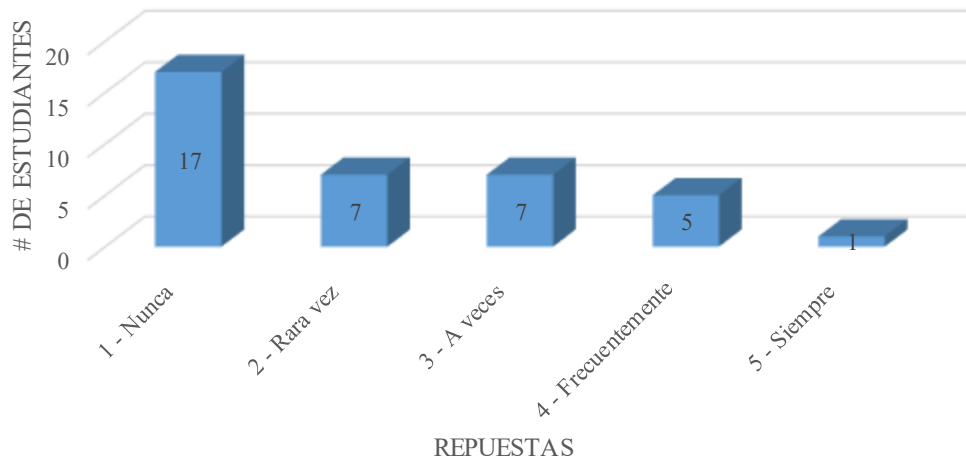


Finalmente, en el ítem J, relacionado con la percepción de justicia en la evaluación, se observa una distribución más equilibrada de las respuestas. Aunque una parte significativa de los estudiantes considera que la evaluación es justa, también existe un grupo que manifiesta desacuerdo, lo que sugiere la presencia de tensiones frente a la coherencia entre lo que se evalúa y lo que realmente se aprende.

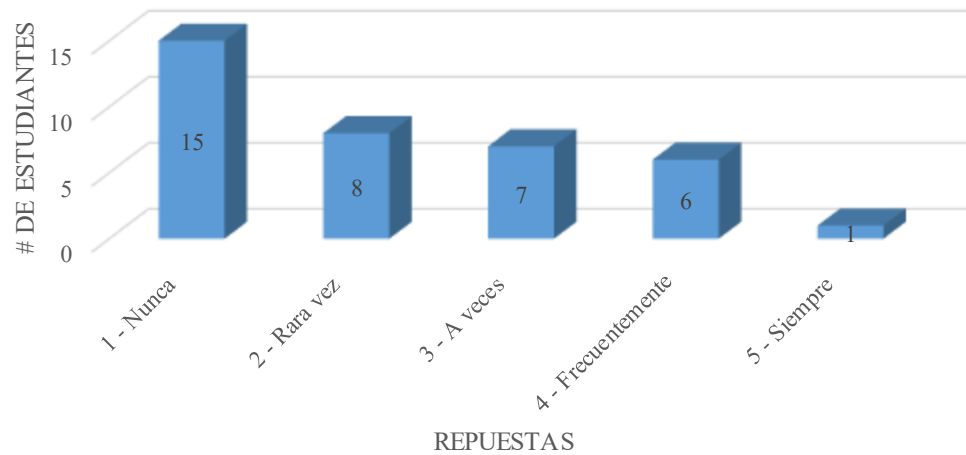
En conjunto, estos resultados evidencian que las concepciones de los estudiantes se configuran en medio de una tensión entre el control y la formación, lo cual se refleja directamente en sus prácticas académicas. Esta situación confirma lo planteado por Santos Guerra (2021), quien advierte que la evaluación puede cumplir funciones tanto formativas como reguladoras, dependiendo de cómo se implemente en el aula. En este contexto, se hace evidente la necesidad de fortalecer prácticas evaluativas más coherentes con un enfoque formativo, que promuevan la reflexión, la autonomía y el aprendizaje significativo.

Por otro lado, la revisión de resultados obtenidos en la categoría de prácticas académicas permite comprender, desde una perspectiva interpretativa, la relación existente entre las concepciones de evaluación del aprendizaje y las formas concretas en que los estudiantes organizan, desarrollan y asumen sus procesos académicos. Más allá de describir comportamientos aislados, el análisis revela un patrón consistente que da cuenta de una cultura evaluativa fuertemente influenciada por la lógica de la calificación, la inmediatez y el cumplimiento, lo cual se traduce en prácticas que priorizan el resultado sobre el proceso de aprendizaje.

b. Dedico un promedio de más de 2 horas diarias a estudiar temas del colegio.

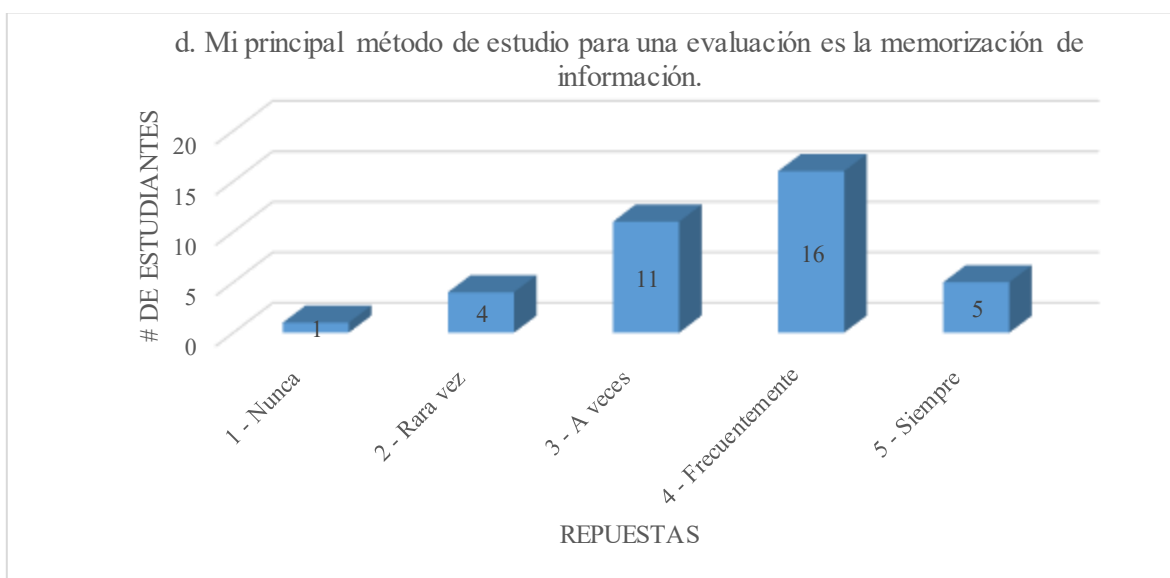


c. Reorganizo mis apuntes o hago resúmenes antes de una evaluación.



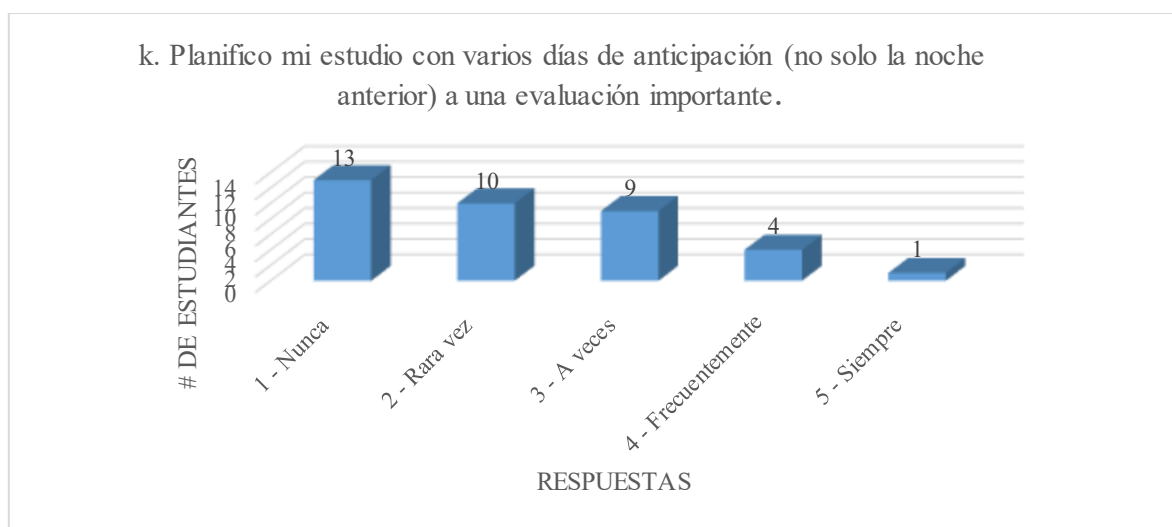
En este sentido, se evidencia una tendencia generalizada hacia la ausencia de planificación académica y la adopción de estrategias de estudio de corto plazo, en las que los estudiantes concentran sus esfuerzos en momentos previos a las evaluaciones. Esta situación no solo refleja debilidades en la autorregulación del aprendizaje, sino que también pone de manifiesto una concepción de la evaluación entendida como un evento puntual que

debe ser superado, y no como un proceso continuo de construcción de conocimiento. Tal como plantea Sanmartí (2007), la evaluación solo adquiere sentido formativo cuando se integra al proceso de aprendizaje de manera permanente, permitiendo al estudiante comprender sus avances, identificar dificultades y tomar decisiones para mejorar. Sin embargo, los resultados muestran que esta visión aún no se ha consolidado en la práctica, ya que el estudio se activa principalmente en función de la exigencia evaluativa y no como parte de una dinámica sostenida de aprendizaje.



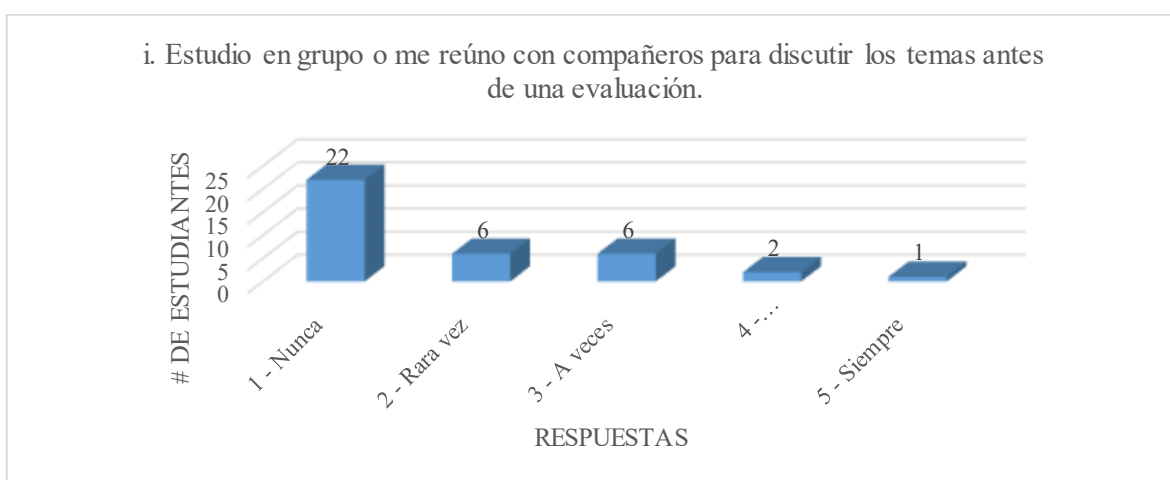
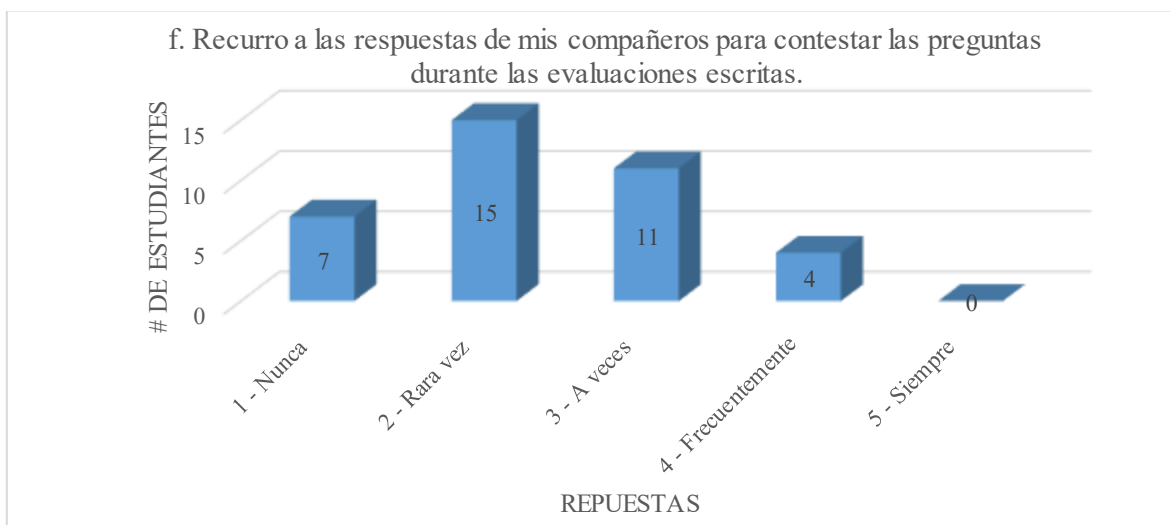
De igual manera, se identifica un predominio de estrategias de aprendizaje superficiales, particularmente la memorización, en detrimento de procesos más complejos como la comprensión, el análisis o la reorganización de la información. Esta preferencia por la repetición de contenidos sugiere que los estudiantes han internalizado una forma de responder a la evaluación que privilegia la reproducción de información, lo cual es coherente con modelos tradicionales de enseñanza que asocian el éxito académico con la

capacidad de recordar datos. En este punto, las reflexiones de Díaz Barriga (2006) resultan pertinentes al señalar que cuando la evaluación se reduce a la verificación de resultados, se limita la posibilidad de promover aprendizajes significativos y se refuerzan prácticas centradas en la acumulación de información. Así, las estrategias que los estudiantes utilizan no son aleatorias, sino que responden a las demandas implícitas del sistema evaluativo en el que se encuentran inmersos.



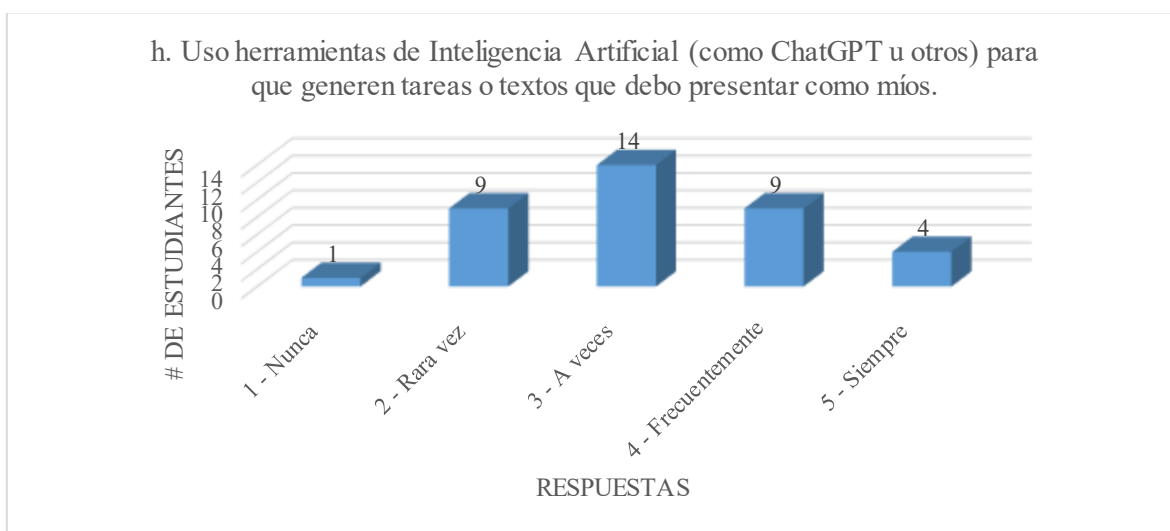
Otro aspecto relevante que emerge del análisis es la limitada consolidación de prácticas asociadas al aprendizaje autónomo, tales como la búsqueda de apoyo académico, la organización del estudio o la participación en espacios colaborativos. Aunque algunos estudiantes recurren ocasionalmente a estas estrategias, no se evidencian como prácticas sistemáticas ni interiorizadas. Esto sugiere que la autonomía, entendida como la capacidad de gestionar el propio aprendizaje, aún se encuentra en un nivel incipiente. En concordancia con López Pastor (2009), la evaluación formativa debe propiciar el desarrollo de esta autonomía mediante procesos de retroalimentación, reflexión y participación activa; sin

embargo, los resultados indican que los estudiantes no siempre perciben la evaluación como una oportunidad para mejorar, sino como una exigencia externa que debe cumplirse.



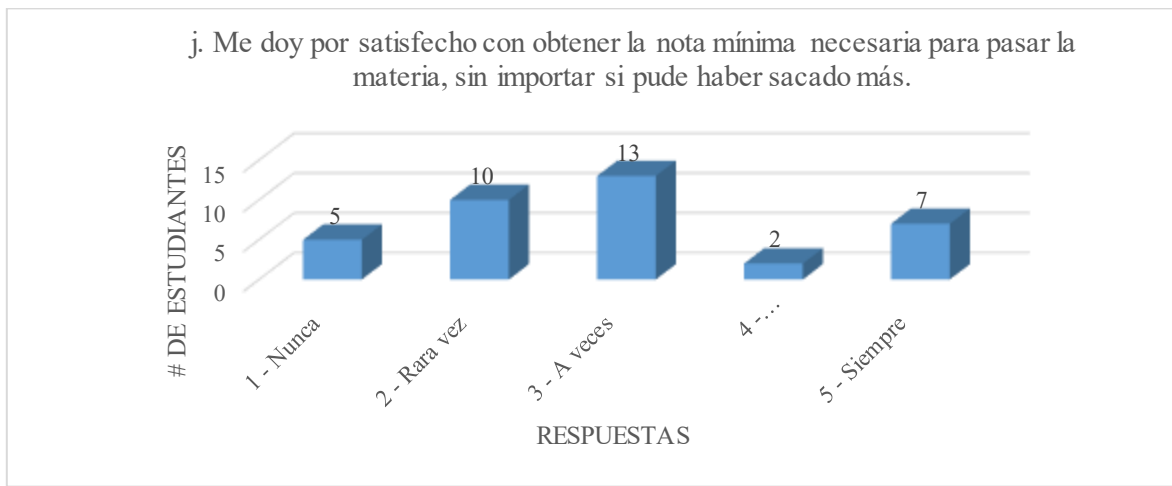
En relación con las conductas académicas, los resultados evidencian una situación compleja en la que coexisten prácticas ajustadas a las normas institucionales con otras que, aunque no son predominantes, sí están presentes en determinados contextos. El uso ocasional de estrategias como apoyarse en respuestas de compañeros o recurrir a recursos no permitidos durante evaluaciones sugiere la existencia de tensiones entre la ética

académica y la presión por obtener resultados. En este sentido, Santos Guerra (2021) advierte que cuando la evaluación se orienta hacia la clasificación, la competencia y el control, puede generar en los estudiantes comportamientos defensivos que buscan garantizar la aprobación, incluso si ello implica transgredir las normas. Así, estas prácticas no deben analizarse únicamente desde una perspectiva sancionadora, sino como indicadores de un sistema evaluativo que, en ciertos casos, prioriza el resultado por encima del aprendizaje.



Un elemento particularmente significativo en el contexto actual es la incorporación de herramientas de inteligencia artificial en las prácticas académicas de los estudiantes. Los resultados muestran que su uso no es esporádico, sino que forma parte de las estrategias a las que recurren para desarrollar tareas y actividades evaluativas. Este fenómeno plantea nuevos desafíos para la evaluación del aprendizaje, ya que cuestiona los modelos tradicionales centrados en la producción individual de contenidos y exige replantear los criterios de autoría, comprensión y acompañamiento pedagógico. Desde una perspectiva

formativa, no se trata de restringir el uso de estas herramientas, sino de orientar su implementación hacia procesos que favorezcan el aprendizaje, la reflexión y la construcción de conocimiento, en coherencia con los planteamientos de Sanmartí (2007), quien destaca la importancia de adaptar la evaluación a las realidades y necesidades del contexto educativo.



Por otra parte, uno de los hallazgos más significativos del estudio es la presencia de una actitud de conformismo académico en un grupo importante de estudiantes, quienes manifiestan sentirse satisfechos con alcanzar la nota mínima aprobatoria. Esta postura refleja una motivación extrínseca orientada al cumplimiento de requisitos, más que al interés por aprender o superarse. En este sentido, la evaluación pierde su carácter formativo y se convierte en un mecanismo de validación mínima, lo cual limita el desarrollo del potencial académico de los estudiantes. Tal como señala Álvarez Méndez (2001), cuando la evaluación se centra en la calificación, se corre el riesgo de reducir el aprendizaje a un número, invisibilizando procesos, esfuerzos y posibilidades de mejora.

En conjunto, estos resultados permiten afirmar que existe una coherencia entre las concepciones de evaluación que los estudiantes han construido y las prácticas académicas que desarrollan en el aula. Es decir, los estudiantes actúan en función de lo que entienden que es evaluar: si la evaluación se percibe como un mecanismo de control, clasificación y exigencia puntual, sus prácticas tenderán a ser reactivas, instrumentales y orientadas al resultado. Esta relación confirma lo planteado por Hidalgo y Murillo (2017), quienes sostienen que las concepciones influyen directamente en la acción, y que transformar las prácticas evaluativas implica necesariamente intervenir en las ideas y significados que los sujetos atribuyen a la evaluación.

Finalmente, los hallazgos evidencian una brecha significativa entre el discurso institucional, que promueve una evaluación formativa, participativa e integral, y las prácticas reales que experimentan los estudiantes en el aula. Esta discrepancia pone de manifiesto la necesidad de avanzar hacia procesos de reflexión pedagógica que permitan alinear las intenciones educativas con las experiencias concretas de los estudiantes. En este sentido, la evaluación debe ser resignificada como un proceso de diálogo, comprensión y acompañamiento, tal como lo plantea Santos Guerra (2014), quien concibe evaluar como una oportunidad para aprender y mejorar, y no como un mecanismo de control o sanción.

De esta manera, el presente estudio no solo permite comprender las prácticas académicas de los estudiantes, sino que también abre la posibilidad de transformar la cultura evaluativa de la institución, orientándola hacia enfoques más coherentes con el aprendizaje significativo, la autonomía y el desarrollo integral. La evaluación, entendida

desde esta perspectiva, deja de ser un fin en sí misma para convertirse en un medio que favorece la construcción de sentido, el pensamiento crítico y la formación de sujetos capaces de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

3.8. Diseño de Propuesta

3.8.1. Objetivo de la intervención

Fortalecer en los estudiantes de grado noveno del Colegio San Juan de Girón la comprensión y la vivencia de la evaluación como un proceso formativo, mediante actividades de diálogo, autoevaluación, coevaluación y reflexión pedagógica que les permitan resignificar sus concepciones y participar activamente en la construcción de prácticas evaluativas más conscientes y significativas.

Sesión	Objetivo	Producto
1	Diferenciar el concepto de evaluación como medición (nota o castigo) frente a la evaluación como proceso formativo (aprendizaje y diálogo)	Una Nube de Palabras y decorada que incluya nuevos conceptos aprendidos y aquellos que se quieren dejar atrás
2	Cambiar la percepción negativa del error, entendiéndolo como el punto de partida necesario para la autorregulación y el aprendizaje	El Árbol del aprendizaje, donde las raíces representan errores comunes, el tronco los procesos y los frutos las lecciones aprendidas
3	Comprender la diferencia entre la obtención de una nota para aprobar y el	Un dibujo de una balanza donde en un lado se represente la nota (la medición/acreditación) y en el otro lado

	proceso de entender qué y para qué se está aprendiendo	se representen los procesos/esfuerzos (el crecimiento y el aprendizaje formativo)
4	Reflexionar sobre las prácticas honestas y deshonestas que ocurren durante los procesos de evaluación	Cuadro comparativo de las prácticas que como estudiantes practican en el aula y exposición de ideas.
5	Aprender a interpretar las calificaciones como una herramienta para la mejora personal y no solo como un método de comparación	Un Semáforo de Resultados para identificar temas dominados (verde), dudas (amarillo) y vacíos de conocimiento (rojo)
6	Identificar el estilo de aprendizaje personal (visual, auditivo o kinestésico) para optimizar el estudio	Test de estilos de aprendizaje y <i>Mapa Mental de mi Cerebro</i> con representaciones de las formas preferidas de estudiar
7	Enseñar técnicas efectivas de gestión del tiempo y organización del estudio	Un Planificador Creativo diseñado para el escritorio del estudiante
8	Conocer el funcionamiento de las rúbricas e instrumentos de evaluación para usarlos a favor del propio aprendizaje	Una Mini-Rúbrica Decorada creada para evaluar la propia participación en clase
9	Practicar la autoevaluación y coevaluación con un enfoque de respeto y objetividad	Ejercicio de El Espejo y la Ventana (el primero para autocrítica y el segundo para la visión de los pares)
10	Consolidar una propuesta formal de mejora dirigida tanto a estudiantes como a docentes	El Manifiesto de la Evaluación Justa, un decálogo artístico con compromisos y sugerencias de mejora

4. Capítulo IV, Resultados Preliminares

La implementación de la intervención expuso no solo las percepciones de los estudiantes frente a la evaluación, sino también sus efectos en el aula. Con el propósito de evidenciar ese proceso educativo de manera sistemática, los hallazgos se estructuran a partir de las fases fundamentales de la investigación-acción. Inicialmente, se describe *el diagnóstico* de las actitudes y realidades previas de los estudiantes; posteriormente, se detalla *la acción* mediante la puesta en marcha de las estrategias en el aula; seguido de *la reflexión* sobre los impactos alcanzados. Finalmente, se examinan *los retos y desafíos*, ofreciendo una mirada crítica y constructiva sobre la problemática analizada.

4.1. El diagnostico

El inicio de la intervención generó diferentes reacciones en los estudiantes, aunque gran parte de ellos demostró interés por participar, no dejaron de compartir sus miedos y preocupaciones sobre el impacto o consecuencias de su participación. Sus mayores inquietudes muestran la importancia que tiene la validación externa para los jóvenes, ya que temían dar opiniones públicamente y que estas pudieran ser juzgadas por otros docentes, sus familias y compañeros. Es así que, sólo 3 de 40 estudiantes estuvieron dispuestos a participar de los grupos de discusión.

Por otro lado, se encontró una concepción transaccional de la evaluación muy temprano en la intervención; algunos estudiantes solicitaron notas o puntos positivos a cambio de su participación, y este se convirtió en el primer gran hallazgo en torno a la noción que tienen los estudiantes de la evaluación. Esta situación responde a la excesiva

motivación extrínseca que es impulsada por docentes y directivos para asegurar mayor participación estudiantil en diferentes actividades institucionales. Frente a esto, Mora Velasco et al. (2024) explican que, si bien la motivación extrínseca impulsa la realización de tareas y logro de objetivos pequeños a corto plazo, es la motivación intrínseca la que está asociada con mayor compromiso académico, participación en el aula, y desempeño alto consistente en el largo plazo; por ello, sugieren encontrar equilibrio entre ambas para fomentar un compromiso genuino con el desarrollo de habilidades y no con el cumplimiento de tareas.

4.2. La Acción

Una vez terminado el análisis de la encuesta inicial, se diseñó un plan de intervención de 10 sesiones, sin embargo, este no pudo ser completado debido a los siguientes factores:

- Durante los meses de la implementación, se presentaron novedades dentro del calendario escolar, que imposibilitaron el total cumplimiento cinco sesiones
- El tiempo asignado para cada sesión (1h) fue insuficiente, con el fin de no afectar el proceso de discusión entre los equipos, reflexión y socialización, se manejó el tiempo de acuerdo al ritmo de los estudiantes, esto les permitió escuchar y ser escuchados, pero alargó cada sesión el doble.

En cuanto a las concepciones de la evaluación, se detectó gran predominio de ideas y prácticas tradicionales que, para los estudiantes, vuelven inverosímiles las nuevas teorías y la misma definición que la institución hace de la evaluación del aprendizaje. A pesar de

esto, los estudiantes se mostraron abiertos a explorar cómo la evaluación puede ser una herramienta de apoyo para ellos; de ahí que su mayor interés en toda la intervención se haya enfocado en las estrategias de aprendizaje y autogestión del tiempo y recursos para obtener mejores resultados académicos.

4.3. La Reflexión

La fase de reflexión fue mayormente dirigida por las investigadoras. La revisión del material de cada sesión, las reflexiones y socializaciones hechas por los estudiantes dio lugar a la construcción de conclusiones y, sobre todo, la elaboración de los ajustes que requiere el plan para ser completado y ejecutado en otros espacios. Es así que se hace pertinente hacer dos grandes ajustes al plan de intervención:

- Durante el diseño de la intervención, se procuró que las sesiones dieran prioridad al trabajo en equipo y la discusión para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de conocer otras experiencias de sus pares, ese elemento fue positivo, pero al mismo tiempo hizo difícil la gestión del tiempo. De modo que, es necesario modificar la extensión de cada ejercicio para que estos puedan ser desarrollados dentro del tiempo correspondiente.
- Existía un componente visual y manual, los estudiantes debían construir organizadores gráficos que requerían esfuerzo y creatividad, de manera que el interés por completar la tarea, hizo que el enfoque se fuera a lo estético y alargara cada sesión.

5. Capítulo V, Proyecciones

La presente investigación se propuso promover la resignificación de las concepciones y prácticas de la evaluación del aprendizaje en los estudiantes de grado noveno del Colegio San Juan de Girón mediante un plan de intervención fundamentado en la reflexión crítica, la evaluación formativa y la participación activa de los estudiantes en los procesos evaluativos. Aunque las condiciones institucionales y temporales permitieron únicamente la implementación parcial de la propuesta diseñada, el desarrollo de las sesiones ejecutadas constituyó un punto de partida significativo para la apertura de espacios de reflexión sobre el sentido de la evaluación dentro de la experiencia escolar. Esta situación no representa una limitación que cierre el proceso investigativo, sino una oportunidad para proyectar su continuidad y profundización a través de acciones pedagógicas que permitan consolidar los propósitos inicialmente planteados.

Desde la perspectiva de la investigación-acción propuesta por Carr y Kemmis (1988), la transformación de las prácticas educativas se construye mediante procesos continuos de reflexión crítica sobre la realidad, orientados a la comprensión y mejora de las acciones desarrolladas dentro de los contextos escolares. En consecuencia, las sesiones pendientes no deben entenderse como actividades aisladas que quedaron sin ejecutar, sino como componentes fundamentales de una ruta pedagógica que puede continuar desarrollándose para fortalecer los propósitos formativos planteados en esta investigación.

Primera proyección: se relaciona con la culminación integral del plan de intervención diseñado para esta investigación. La implementación de las sesiones restantes permitiría profundizar en aspectos fundamentales que apenas comenzaron a emerger

durante las actividades desarrolladas. Las sesiones orientadas a la comprensión de la evaluación formativa, el análisis de las actitudes frente a las pruebas, la interpretación crítica de los resultados académicos y la construcción de procesos de autoevaluación y coevaluación constituyen escenarios pedagógicos especialmente relevantes para favorecer procesos de reflexión más complejos sobre el significado de evaluar y aprender. La continuidad de estas acciones permitiría avanzar desde el reconocimiento inicial de ciertas problemáticas hacia la construcción de comprensiones más profundas sobre la función formativa de la evaluación y su incidencia en el desarrollo personal y académico de los estudiantes.

La ejecución de las actividades pendientes también posibilitaría fortalecer la comprensión de la evaluación como un proceso permanente de aprendizaje y mejora. Santos Guerra (1995), plantea que la evaluación debe orientarse hacia la comprensión, el diálogo y el crecimiento de quienes participan en ella. Alcanzar este propósito exige experiencias sostenidas que permitan a los estudiantes confrontar sus concepciones previas con nuevas formas de participación evaluativa. La realización de las sesiones enfocadas en la construcción colectiva de criterios, el análisis de instrumentos evaluativos y la elaboración de acuerdos sobre las prácticas de evaluación brindaría oportunidades para que los estudiantes experimenten formas diferentes de relacionarse con la evaluación, favoreciendo la construcción gradual de una cultura evaluativa más reflexiva, participativa y consciente.

Segunda proyección: orienta al fortalecimiento de los procesos de autonomía y

autorregulación del aprendizaje. Diversos autores coinciden en señalar que la evaluación formativa adquiere sentido cuando contribuye al desarrollo de estudiantes capaces de comprender, monitorear y orientar sus propios procesos de aprendizaje. Sanmartí afirma que uno de los objetivos fundamentales de la evaluación consiste en ayudar al estudiante a identificar qué sabe, qué necesita mejorar y qué estrategias puede utilizar para avanzar. En consecuencia, la implementación de las sesiones relacionadas con la gestión del tiempo, la planificación del trabajo académico y la construcción de hábitos de estudio permitiría consolidar competencias asociadas a la autonomía, la responsabilidad y la toma de decisiones conscientes frente al aprendizaje.

Esta proyección adquiere especial importancia en el contexto actual, caracterizado por la necesidad de formar estudiantes capaces de asumir un papel activo dentro de su proceso educativo. La continuidad de las actividades diseñadas permitiría generar espacios donde los jóvenes no solo reflexionen sobre los resultados obtenidos, sino que desarrollen herramientas concretas para comprender cómo aprenden, identificar sus fortalezas y reconocer aquellos aspectos que requieren fortalecimiento. La metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos cognitivos, constituye una condición indispensable para la construcción de aprendizajes significativos y para el desarrollo de una participación más consciente en los procesos de evaluación.

De igual manera, se proyecta la consolidación de prácticas participativas de evaluación mediante la incorporación progresiva de estrategias de autoevaluación y coevaluación dentro de las dinámicas académicas habituales. Díaz Barriga (2006) y López

Pastor (2009), destacan que la participación activa del estudiante en la evaluación favorece procesos de reflexión, responsabilidad y compromiso con el aprendizaje. La implementación de las sesiones orientadas a estas modalidades evaluativas permitiría que los estudiantes asumieran un rol más activo en la valoración de sus avances, dificultades y procesos de mejora, trascendiendo la visión tradicional que ubica la evaluación exclusivamente como una responsabilidad del docente.

La construcción de experiencias de autoevaluación y coevaluación representa una oportunidad para fortalecer la capacidad crítica de los estudiantes y promover relaciones pedagógicas más democráticas dentro del aula. A través de estas prácticas sería posible generar espacios de diálogo sobre los criterios de calidad, las evidencias de aprendizaje y las metas de mejoramiento individual y colectivo. Este proceso contribuiría a que la evaluación dejara de percibirse únicamente como un mecanismo de calificación y comenzara a reconocerse como una herramienta para comprender, analizar y transformar los procesos de aprendizaje.

Tercera proyección: se relaciona con la posibilidad de extender los alcances de la propuesta hacia otros actores y escenarios institucionales. Aunque la presente investigación se centró en los estudiantes de grado noveno, las reflexiones generadas durante el proceso permiten vislumbrar la pertinencia de desarrollar iniciativas similares con otros niveles educativos del colegio. La construcción de una cultura evaluativa coherente con los principios de la evaluación formativa requiere procesos institucionales amplios que involucren docentes, estudiantes y directivos en espacios permanentes de reflexión sobre

las finalidades, metodologías e impactos de las prácticas evaluativas.

En esta dirección, podrían impulsarse jornadas de formación pedagógica orientadas al análisis de las concepciones de evaluación presentes en la comunidad educativa, la revisión de instrumentos y estrategias de valoración, así como la construcción colectiva de criterios que fortalezcan la coherencia entre el discurso institucional y las experiencias evaluativas que viven los estudiantes en el aula. Álvarez Méndez (2001), sostiene que toda transformación de la evaluación implica una transformación de la cultura pedagógica que la sustenta; por esta razón, los procesos de resignificación requieren trascender el trabajo con grupos específicos para convertirse en apuestas institucionales de largo alcance.

Esta investigación abre posibilidades para futuras líneas de estudio relacionadas con las concepciones estudiantiles sobre la evaluación, los procesos de resignificación de las prácticas evaluativas y la incidencia de la evaluación formativa en la motivación y el aprendizaje. La continuidad investigativa permitiría realizar seguimientos longitudinales que evidencien las transformaciones producidas a partir de la implementación completa de la propuesta, así como analizar el impacto que tienen las estrategias de participación evaluativa sobre la construcción de autonomía, pensamiento crítico y autorregulación académica.

La culminación del plan de intervención y la continuidad de los procesos investigativos asociados representan una oportunidad para avanzar hacia prácticas evaluativas más coherentes con las perspectivas pedagógicas contemporáneas. Más que una intervención limitada a un periodo académico específico, la propuesta desarrollada

constituye el inicio de un proceso de reflexión institucional que busca fortalecer una comprensión de la evaluación centrada en el aprendizaje, la participación, la autonomía y el desarrollo integral de los estudiantes, contribuyendo de esta manera a la construcción de escenarios educativos más humanizantes, críticos y transformadores.

6. Capítulo VI, Discusión y Conclusiones

6.1. Discusión

Los hallazgos obtenidos en la presente investigación permiten comprender que las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje construidas por los estudiantes de grado noveno del Colegio San Juan de Girón no constituyen ideas aisladas o percepciones superficiales, sino que representan interpretaciones configuradas a partir de las experiencias que viven cotidianamente dentro del contexto escolar. Estas concepciones se encuentran estrechamente vinculadas con las dinámicas evaluativas desarrolladas en el aula y con las formas en que los estudiantes experimentan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados evidenciaron que la evaluación continúa siendo asociada principalmente con la obtención de calificaciones, la aprobación de asignaturas y la medición de resultados académicos. Aunque algunos estudiantes reconocen que la evaluación puede contribuir al aprendizaje y al mejoramiento personal, persiste una tendencia significativa a comprenderla como un mecanismo de control y verificación de conocimientos. Esta situación permite afirmar que las prácticas evaluativas tradicionales continúan ejerciendo una influencia importante en la construcción de las concepciones estudiantiles.

Lo anterior coincide con los planteamientos de Santos Guerra (2014), quien advierte que la evaluación no solo cumple una función técnica relacionada con la valoración de aprendizajes, sino que también transmite mensajes implícitos sobre aquello que la escuela considera importante. Cuando las prácticas evaluativas se centran exclusivamente en la calificación y en la comprobación de contenidos, los estudiantes terminan construyendo representaciones que reducen el aprendizaje a la obtención de resultados cuantificables. En consecuencia, la evaluación pierde parte de su potencial formativo y se convierte en una actividad asociada al cumplimiento de exigencias institucionales.

Esta situación se refleja de manera evidente en las prácticas académicas identificadas durante la investigación. Los estudiantes manifestaron recurrir frecuentemente a estrategias de estudio de corto plazo, especialmente en momentos previos a las evaluaciones. Asimismo, se evidenció una marcada tendencia hacia la memorización de contenidos como mecanismo para responder a las exigencias académicas. Estas prácticas sugieren que el aprendizaje continúa siendo concebido, en muchos casos, como un proceso orientado a aprobar evaluaciones y no necesariamente a comprender, interpretar o aplicar conocimientos en contextos diversos.

Desde la perspectiva de Sanmartí (2007), la evaluación adquiere verdadero sentido cuando permite al estudiante reconocer qué ha aprendido, identificar sus dificultades y tomar decisiones para mejorar. Sin embargo, los resultados muestran que esta finalidad no siempre es percibida por los participantes. La evaluación aparece frecuentemente desvinculada de

procesos sistemáticos de reflexión sobre el aprendizaje, limitando las posibilidades de autorregulación y desarrollo de autonomía académica.

Un aspecto especialmente relevante corresponde a la relación identificada entre las concepciones de evaluación y las formas de participación de los estudiantes dentro de los procesos académicos. La investigación permitió observar que aquellos estudiantes que conciben la evaluación exclusivamente como una obligación externa tienden a asumir una participación más pasiva frente a su aprendizaje. Por el contrario, quienes reconocen la posibilidad de aprender a partir de la evaluación muestran mayores niveles de compromiso, interés y disposición para reflexionar sobre sus desempeños.

Estos hallazgos respaldan lo planteado por Hidalgo y Murillo (2017), quienes sostienen que las concepciones influyen directamente en las acciones que desarrollan los sujetos dentro de los contextos educativos. Desde esta perspectiva, las prácticas académicas observadas no pueden interpretarse únicamente como decisiones individuales de los estudiantes, sino como expresiones de una cultura evaluativa que ha sido construida colectivamente y que orienta las formas de actuar dentro de la institución.

Otro elemento significativo se relaciona con la presencia de prácticas asociadas a la búsqueda de resultados inmediatos. La investigación evidenció que algunos estudiantes consideran suficiente alcanzar la nota mínima aprobatoria, situación que refleja una orientación predominantemente extrínseca hacia el aprendizaje. Este hallazgo resulta especialmente importante porque permite comprender cómo determinadas formas de

evaluación pueden influir en las motivaciones académicas y en la construcción de expectativas frente al desempeño escolar.

Álvarez Méndez (2001) señala que cuando la evaluación se reduce a la asignación de calificaciones, existe el riesgo de invisibilizar procesos fundamentales relacionados con el esfuerzo, la reflexión, la creatividad y la construcción progresiva del conocimiento. En este sentido, los resultados encontrados muestran la necesidad de fortalecer prácticas evaluativas que permitan reconocer el valor de los procesos y no únicamente de los productos finales.

La incorporación de herramientas tecnológicas y recursos digitales en las actividades académicas también constituye un aspecto relevante dentro de la discusión. Los estudiantes reconocieron utilizar este tipo de herramientas para apoyar el desarrollo de tareas y actividades escolares. Este fenómeno plantea nuevos retos para la evaluación contemporánea, pues exige repensar los criterios mediante los cuales se valoran los aprendizajes y demanda la construcción de estrategias que promuevan el uso ético, crítico y reflexivo de dichos recursos.

En este contexto, la propuesta de intervención diseñada adquiere una importancia particular, debido a que busca generar espacios donde los estudiantes puedan cuestionar sus concepciones tradicionales sobre la evaluación y construir nuevas formas de comprender su papel dentro del aprendizaje. Las actividades planteadas no se orientan exclusivamente a modificar comportamientos, sino a favorecer procesos de reflexión que permitan resignificar las experiencias evaluativas desde una perspectiva más humana, participativa y formativa.

Finalmente, la investigación permite afirmar que la transformación de las prácticas evaluativas requiere ir más allá de modificaciones instrumentales o metodológicas. Los resultados muestran que cualquier intento de cambio debe considerar las concepciones que poseen los estudiantes, ya que estas influyen directamente en la manera como interpretan, asumen y responden a las experiencias de evaluación. En consecuencia, avanzar hacia una evaluación verdaderamente formativa implica generar procesos institucionales que favorezcan la reflexión permanente, el diálogo pedagógico y la participación activa de todos los actores educativos, contribuyendo así a la construcción de una cultura evaluativa centrada en el aprendizaje, la autonomía y el desarrollo integral de los estudiantes.

6.2. Conclusiones

La presente investigación permitió comprender que las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje construidas por los estudiantes de grado noveno del Colegio San Juan de Girón se encuentran estrechamente relacionadas con las experiencias evaluativas que viven de manera cotidiana dentro de la institución. Más allá de los planteamientos consignados en documentos institucionales o de las intenciones pedagógicas expresadas por los docentes, los estudiantes elaboran sus propias interpretaciones acerca de lo que significa ser evaluados a partir de las prácticas que observan, experimentan y enfrentan en el desarrollo de su vida escolar.

Uno de los hallazgos más significativos del estudio consiste en la identificación de una distancia entre el enfoque formativo promovido desde los lineamientos institucionales y las percepciones que manifiestan los estudiantes sobre la evaluación. Aunque el discurso institucional reconoce la importancia de valorar procesos, favorecer la participación y

promover el aprendizaje integral, una parte importante de los estudiantes continúa asociando la evaluación con la obtención de una calificación, la aprobación de asignaturas o el cumplimiento de exigencias académicas. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer los mecanismos mediante los cuales los principios institucionales se traducen en experiencias concretas dentro del aula.

Los resultados obtenidos muestran que las prácticas evaluativas tienen una incidencia directa en las formas de aprender, estudiar y participar que desarrollan los estudiantes. Cuando la evaluación es percibida principalmente como un instrumento de control o medición, los estudiantes tienden a adoptar estrategias centradas en la memorización, el estudio inmediato antes de las pruebas y la búsqueda de resultados que permitan cumplir con los requisitos académicos. Por el contrario, cuando logran identificar espacios de retroalimentación, acompañamiento y reflexión, se evidencian mayores posibilidades de participación activa y de construcción significativa del aprendizaje.

En este sentido, la investigación permite reconocer la importancia de continuar fortaleciendo una cultura institucional que conciba la evaluación como una herramienta para aprender y no únicamente como un mecanismo para calificar. Este propósito implica promover prácticas que favorezcan el diálogo pedagógico, la comprensión de los criterios de evaluación, la participación de los estudiantes en la valoración de sus procesos y la construcción de espacios donde el error sea entendido como una oportunidad de aprendizaje y no exclusivamente como una evidencia de fracaso.

Otro aspecto relevante identificado durante el desarrollo de la investigación corresponde a la necesidad de fortalecer los procesos de autonomía y autorregulación académica. Los resultados muestran que muchos estudiantes continúan dependiendo de estímulos externos para organizar sus actividades de aprendizaje, concentrando sus esfuerzos en momentos cercanos a las evaluaciones. Esta situación representa un desafío institucional importante, ya que la formación integral requiere el desarrollo de capacidades que permitan a los estudiantes asumir progresivamente un papel más activo y consciente en la gestión de sus procesos académicos.

Asimismo, los hallazgos evidencian la conveniencia de generar espacios permanentes de reflexión institucional sobre las concepciones de evaluación presentes en la comunidad educativa. Comprender cómo entienden la evaluación los estudiantes permite identificar fortalezas, dificultades y oportunidades de mejora que pueden contribuir al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas. Escuchar las voces estudiantiles no solo favorece la participación, sino que también aporta elementos valiosos para la toma de decisiones relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación también pone de manifiesto la necesidad de continuar promoviendo estrategias que permitan responder a las transformaciones educativas propias del contexto contemporáneo. La presencia creciente de herramientas digitales en las dinámicas académicas plantea nuevos retos para la evaluación escolar y exige repensar las formas tradicionales de valorar los aprendizajes. En este escenario, la institución se encuentra llamada a construir orientaciones que favorezcan el uso responsable, ético y pedagógico de

estas herramientas, garantizando que contribuyan al aprendizaje y no se conviertan únicamente en recursos para la obtención de resultados inmediatos.

De igual manera, el estudio permite reconocer que la transformación de las prácticas evaluativas no depende exclusivamente de la implementación de nuevas técnicas o instrumentos. Los cambios significativos requieren procesos de reflexión institucional que involucren a docentes, estudiantes y directivos en la construcción compartida de una visión de evaluación coherente con los principios de formación integral, participación y mejoramiento continuo. En consecuencia, la evaluación debe asumirse como una responsabilidad colectiva que trasciende el acto de asignar una calificación y se orienta hacia la formación de sujetos críticos, autónomos y comprometidos con su aprendizaje.

El Colegio San Juan de Girón cuenta con condiciones favorables para continuar avanzando en la consolidación de una cultura evaluativa más participativa y formativa. La disposición de los estudiantes para reflexionar sobre sus experiencias, la existencia de lineamientos institucionales orientados hacia la evaluación formativa y el interés por fortalecer los procesos pedagógicos constituyen elementos que pueden favorecer futuras acciones de mejoramiento. En este sentido, los resultados de la investigación representan una oportunidad para seguir construyendo prácticas evaluativas coherentes con las necesidades de los estudiantes y con los desafíos educativos contemporáneos, contribuyendo al fortalecimiento de una educación centrada en el aprendizaje, la participación y el desarrollo integral de la persona.

Por otro lado, el análisis realizado permite reconocer una tensión significativa entre las concepciones teóricas contemporáneas sobre la evaluación del aprendizaje y las percepciones construidas por los estudiantes a partir de sus experiencias escolares. Los planteamientos de Santos Guerra (1995, 2014), Sanmartí (2007), Álvarez Méndez (2001), López Pastor (2009) y Anijovich y González (2011) coinciden en concebir la evaluación como un proceso orientado a la comprensión, la reflexión, la mejora continua y el acompañamiento de los aprendizajes. Desde estas perspectivas, la evaluación trasciende la función de medir resultados para convertirse en una herramienta pedagógica que favorece la autorregulación, la participación activa y la construcción de aprendizajes significativos.

No obstante, las concepciones manifestadas por los estudiantes evidencian que dicha visión formativa no siempre encuentra correspondencia en las prácticas evaluativas que experimentan cotidianamente. Aunque los participantes lograron identificar características asociadas a una evaluación centrada en el aprendizaje, sus discursos continuaron vinculando la evaluación principalmente con la obtención de calificaciones, la aprobación de asignaturas y el cumplimiento de exigencias académicas. Esta situación permite inferir que las experiencias escolares tienen una influencia más determinante en la construcción de las concepciones estudiantiles que los propios discursos pedagógicos que orientan las políticas y los modelos institucionales de evaluación.

La investigación sugiere que el principal desafío no radica únicamente en ampliar el conocimiento teórico sobre la evaluación formativa, sino en generar prácticas coherentes que permitan a los estudiantes experimentar de manera concreta los principios que

sustentan dicho enfoque. La comprensión de la evaluación como oportunidad de aprendizaje requiere construirse desde experiencias auténticas de participación, reflexión y reconocimiento del error como parte natural del proceso educativo.

Desde la perspectiva de Carr y Kemmis (1988), esta situación reafirma la necesidad de promover procesos permanentes de reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas, entendiendo que la transformación educativa no depende exclusivamente de cambios conceptuales, sino de la revisión constante de las acciones que configuran la vida escolar. La investigación permite concluir que las concepciones sobre la evaluación son el resultado de una interacción compleja entre discursos, experiencias y prácticas institucionales, razón por la cual cualquier intento de resignificación exige intervenir no solo las ideas de los estudiantes, sino también las dinámicas evaluativas que dan sentido a dichas ideas.

Por consiguiente, el aporte teórico de este estudio se sitúa en la identificación de una brecha entre el deber ser de la evaluación, ampliamente desarrollado por la literatura pedagógica contemporánea, y las realidades evaluativas que perciben los estudiantes en su contexto escolar. Reconocer esta distancia constituye un punto de partida fundamental para continuar construyendo prácticas evaluativas más coherentes, participativas y humanizantes, capaces de transformar la evaluación en una verdadera experiencia de aprendizaje y desarrollo integral.

Referencias Bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública. (s.f.). *Evaluaciones formativas* [Descripción del sistema SEA]. https://sea.anep.edu.uy/evaluaciones-formativas?utm_source=chatgpt.com
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata. Tomado de: <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1203>
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *La evaluación como oportunidad*. Aique.
- Anijovich, R., & González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Tomado de: <https://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/anijovichevaluarparaaprenderlibroco.pdf>
- Arévalo, M. E., & Rodríguez, J. W. (2012). Educación y Poder en Colombia durante el siglo XIX. *Paideia Surcolombiana*, 1(17), 51-64. <https://doi.org/10.25054/01240307.1135>
- Ávila-Vanegas C., Suárez O.J., Torres-Becerra M.Y. (2023), “Sentidos de la evaluación del aprendizaje en Colombia: una aproximación histórica.”. *Perspectivas*, vol. 8, no. S1, pp. 191-202.
- Basurto-Mendoza, S. T., Moreira Cedeño, J. A., Velásquez Espinales, A. N., Rodríguez Gámez, M. P. del C. (2021). *Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso enseñanza-aprendizaje*. *Revista Científico-Profesional*. Tomado de: <file:///C:/Users/HOME/Downloads/Dialnet-AutoevaluacionCoevaluacionYHeteroevaluacionComoEnf-7926891.pdf>
- Beuchot, M. (2023). *La filosofía hermenéutica de Mauricio Beuchot hasta el año 2023*. Editorial Sínderesis. <https://editorialsinderesis.com/wp-content/uploads/texto-la-filosofia-hermeneutica-de-mauricio-beuchot-hasta-el-ano-2023.pdf>
- Beuchot Mauricio. (2023). *Manual de hermenéutica*. UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas. <https://elibro.net/es/ereader/usta/278751>
- Brown, G. T. L., & Hirschfeld, G. H. F. (2008). Students’ conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 3–17. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1080/09695940701876003>
- Brown, G. T. L. (2021). Student Conceptions of Assessment: Regulatory Responses to Our Practices. *ECNU Review of Education*, 5(1), 116-139. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1177/20965311211007869> (Original work published 2022)

- Burga Vargas, V. R., Ortega Cabrejos, M. Y., & Hernández Fernández, B. (2023). Retroalimentación formativa en el desempeño docente. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(27), 99–112. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.500>
- Cadena, M. E. (2023). Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje: diferencia entre medición, calificación y evaluación. Unidades de Apoyo para el Aprendizaje. CUAED/Facultad de Música-UNAM. (Vínculo)
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado* (J. A. Bravo, Trad.). Ediciones Martínez Roca.
- Casanova, M. A. (2012). *Evaluación educativa y calidad*. La Muralla.
- Clouder, L., Broughan, C., Jewell, S., & Steventon, G. (Eds.). (2012). *Improving student engagement and development through assessment: Theory and practice in higher education*. Taylor & Francis Group. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliotecausta-ebooks/detail.action?docID=1192524>
- Comie. (2019). La evaluación en secundaria: entre la evaluación formativa y la medición.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Díaz-Barriga, Á. (2023). ¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el acto educativo. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.40.1547>
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (4.ª ed.; Obra original publicada en 1991). Morata. <http://ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV319012023173210.pdf>
- Fernández Amaya, S. (2019). Autoevaluación, coevaluación y autocalificación en espacios de aprendizaje. Universidad de Valparaíso Chile. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*. Tomado de: <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/1782>
- Fernández Teresa. (2024). La experiencia de la investigación cualitativa. Universidad Peruana Cayetano Heredia-UPCH. (ODILO)
- Flick, U. (2013). *Introducción a la investigación cualitativa*: (3 ed.). Ediciones Morata, S. L. <https://elibro.net/es/lc/usta/titulos/51798> (eLibro)

Förster, C. E. (2023) *The Power of Assessment in the Classroom, improving decisions to promote learning*. Springer Texts in Education. Universidad de Talca, Chile.
<https://doi.org/10.1007/978-3-031-45838-5>

Galeano M Eumelia (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT. (ODILO)

Gonzalbo, P. (2000). La educación colonial: una mirada reflexiva. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, (2), 178–186

Grondin, J. (2015). *¿Qué es la hermenéutica?:* (ed.). Herder Editorial.
<https://elibro.net/es/lc/usta/titulos/45769>

Hidalgo N., Murillo J. (2017) Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2017, 15(1), 107-128. doi:10.15366/reice2017.15.1.007

ICFES-Subdirección Académica. Grupo de Evaluación de la Educación Básica y Media (1999). *Antecedentes y marco legal del examen de estado*. Bogotá, D. C.: Icfes.

Joseph A. MAXWELL. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. gedisa.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

López Pastor, V. M. (2009). *La evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea Ediciones. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=362903>

Mamani Coaquira, H., Coila Torres, N., Huallpa Mamani, H., & Vidal Incacutipa, N. L. (2025). Investigación y evaluación formativa en los estudiantes del programa de lengua, literatura, psicología y filosofía de la FCEDUC. *Revista Tribunal*, 5(10), 347–364.

Memoria del Congreso Internacional de Educación, COMIE-XV. Guerrero: México. (“La evaluación en secundaria: entre la evaluación formativa y la medición”. Tomado de: https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2830.pdf?utm_source=chatgpt.com

Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Plan decenal de educación 2016-2026*. Recuperado de <http://www.plandecenal.edu.co/cms/medi> a/herramientas/PNDE%20FINAL_ ISBN %20web.pdf

- Mora Velasco, V. E., López Proaño, N. A., Larrea López, E. N., Pérez Frías, H. L., Aldáz Mejía, O. B., & Criollo Yucailla, R. D. (2024). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Una Revisión Sistemática. *Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación*, 9(2), 95–111. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i2.3105>
- Muñoz-Jaramillo, L. (2023). La evaluación formativa en el contexto educativo colombiano. *CIENCIAMATRIA*, 9(17), 86–98. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1126>
- Opre, D. (2015). Teachers' Conceptions of Assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 209, 229-233. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.222
- Palmberg, B., Nissilä, S.-P., & Nieminen, J. H. (2024). A multi-approach formative assessment practice and its impact on motivation. *Cogent Education*, 11(1), 2371169. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2371169>
- Pastore, S., Ricciardi, F., & Carlini, M. (2024). Institutionalising formative assessment through school reform. *Cogent Education*, 11(1), 2381681. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2381681>
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez-García, J., & López Ortega, M. de los Á. (2023). Prácticas de evaluación en el aula y literacidad evaluativa: un acercamiento cualitativo. *Revista Andina de Educación*, 6(1), 1–13. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.9> revistas.uasb.edu.ec
- Pilz, M., Canning, R., & Wuttke, E. (2024). Teaching with business cases in higher education: State of the art and future perspectives. *The International Journal of Management Education*, 22(3), 100844. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100844>
- REDIECH (Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.). (2023). Literacidad evaluativa. Un diagnóstico en docentes de educación básica de México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1645. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1645
- Ríos-Agudelo, J., et al. (2023). Prácticas evaluativas del colegio virtual Ciber-colegio UCN en coherencia con la evaluación formativa. *Revista Educación y Humanismo*, 25(45), 1–18.
- Rosales, C. (1990). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Narcea Ediciones. Tomado de: <https://books.google.es/books?id=4-4ZDg-63aQC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Rueda Beltrán, M., & Torquemada González, A. D. (2008). Las concepciones sobre "evaluación" de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (53), 97-112.

- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2013). *Metodología de la investigación cualitativa*: (5 ed.). Publicaciones de la Universidad de Deusto. <https://elibro.net/es/lc/usta/titulos/34009> (eLibro)
- Sánchez, F. I. M., González, M. L. A., & Esmeral, A. S. J. (2020). *Metodologías El ciclo de la cualitativas en la investigación educativa*. Editorial UniMagdalena.
- Sánchez Amaya, (2009) Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* - Vol 7 (2): 1675-1711
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó. Recuperado de: https://www.fbioyf.unr.edu.ar/evirtual/pluginfile.php/163240/mod_resource/content/1/EVALUACION-10%20IDEAS%20CLAVE-SANMARTI.pdf
- Santos Guerra, M. A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe. Tomado de: https://www.cucs.udg.mx/aviso/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia Electronica_pa121/Santos%20G.Eval.PDF
- Santos Guerra, M. Á. (2014). *La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana* (2.^a ed., rev. y aum.). Madrid: Narcea. Tomado de: <https://books.google.com.co/books?id=yLB5BgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2025). Evaluación formativa 2025: Herramienta para potenciar el aprendizaje. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Stenalt, M. H., & Mathiasen, H. (2024). Towards teaching-sensitive technology: A hermeneutic phenomenological perspective. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 13. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00452-3>
- Universidad Católica del Norte. (2020). *La evaluación en la clase*, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 68, 94-119. Recuperado de: <file:///C:/Users/HOME/Downloads/Art.+4.pdf>
- Universidad Cooperativa de Colombia. (2019). Evaluación formativa y resolución de problemas. Editorial UCC.
- Universidad El Bosque. (2019). Relación entre la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación en los procesos de aprendizaje escolar. Editorial El Bosque.

- Universidad del Tolima. (2018). La evaluación del aprendizaje del estudiante: Estudio de caso en educación superior. Universidad del Tolima.
- Universidad de San Buenaventura. (2020). Concepciones sobre evaluación que fundamentan las prácticas evaluativas de los docentes. Editorial USB.
- Universidad Simón Bolívar. (2021). La evaluación formativa: Visión transformadora de la práctica. Editorial USB.
- Valdez Valdez, L. S., Sánchez Uscamayta, J. O., & Lescano López, G. S. (2023). Evaluación formativa: retroalimentación, estrategias e instrumentos. *Revista Educación*, 47(2), 1–24. Universidad de Costa Rica. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53987>
- Vásquez Guayanay, M., Mera Tigua, R., Rodríguez Cadena, D., & Medina Herrera, E. (2025). Evaluación formativa y retroalimentación continua en el bachillerato del Ecuador. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5(1), 39–50. Tomado de: <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10037>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2014). *Estrategias de investigación cualitativa*: (ed.). Editorial Gedisa. <https://elibro.net/es/lc/usta/titulos/131063> (eLibro)
- Villalba Baza, C. A. (2021). Modelos mentales sobre prácticas evaluativas en un contexto de vulnerabilidad. Universidad de Caldas.
- Velásquez Díaz, W. S. (2024). La evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los estudiantes de secundaria. *Aula Virtual*, 5(12), 133-160. Tomado de: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-03982024000202010
file:///C:/Users/HOME/Downloads/Dialnet-PracticasDeEvaluacionEnElAulaYLiteracidadEvaluativ-8845628.pdf
- Yuni, J. A. (Comp.). (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*: (3 ed.). Editorial Brujas. <https://elibro.net/es/lc/usta/titulos/76317>

Anexos

Anexo 1

ESTUDIANTE:



ENCUESTA: CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

¿Aceptas participar voluntariamente en esta encuesta?
☐ Sí — continúo ☐ No — doy por finalizada mi participación

Parte 1: Información general

Edad		Colegios en los que ha estudiado	
Antigüedad en el colegio		Grados repetidos	
Actividades extracurriculares		Horas diarias que dedica al estudio en casa	

Lee cada afirmación con atención y marca la opción que mejor refleje tu opinión o experiencia. No hay respuestas correctas o incorrectas; queremos conocer tu visión personal. Para las preguntas de respuesta múltiple, selecciona sólo una opción.

Parte 2: Objetivo y funciones de la evaluación

4 – Totalmente de acuerdo 3 – De acuerdo 2 – En desacuerdo 1 – Totalmente en desacuerdo

Descripción	4	3	2	1
a. La evaluación sirve para asignar una nota y clasificar a los estudiantes.				
b. En mi experiencia, las pruebas y exámenes son la forma más importante de evaluar.				
c. La evaluación es una herramienta para motivarme a estudiar y esforzarme más.				
d. Creo que la calificación refleja exactamente cuánto aprendí.				
e. Me concentro más en obtener la nota que en entender el contenido.				
f. Los resultados de la evaluación me ayudan a saber qué debo mejorar en mi aprendizaje.				
g. La evaluación se usa para asegurar que los estudiantes cumplan con las tareas y el estudio exigido.				
h. La evaluación debe mostrar si realmente he comprendido el tema, no solo si lo he memorizado.				
i. Las evaluaciones me ayudan a desarrollar la capacidad de autoevaluar mi propio trabajo y esfuerzo.				
j. Siento que la forma en que me evalúan es justa y representa bien lo que aprendí.				

Parte 3: Prácticas académicas

5 – Siempre 4 – Frecuentemente 3 – A veces 2 – Rara vez 1 – Nunca

Descripción	5	4	3	2	1
a. Estudio el día anterior a una evaluación, sin importar si he estudiado antes.					
b. Dedico un promedio de más de 2 horas diarias a estudiar temas del colegio.					
c. Reorganizo mis apuntes o hago resúmenes antes de una evaluación.					
d. Mi principal método de estudio para una evaluación es la memorización de información.					
e. Pido ayuda al profesor o busco información adicional cuando no entiendo un tema evaluado.					
f. Recorro a las respuestas de mis compañeros para contestar las preguntas durante las evaluaciones escritas.					
g. Utilizo papelitos, apuntes no permitidos o dispositivos electrónicos para responder en las evaluaciones.					
h. Uso herramientas de Inteligencia Artificial (como ChatGPT u otros) para que generen tareas o textos que debo presentar como míos.					
i. Estudio en grupo o me reúno con compañeros para discutir los temas antes de una evaluación.					
j. Me doy por satisfecho con obtener la nota mínima necesaria para pasar la materia, sin importar si pude haber sacado más.					
k. Planifico mi estudio con varios días de anticipación (no solo la noche anterior) a una evaluación importante.					

VISTULA INVESTIGACIÓN - SEMESTRE 1994

Anexo 2



Guía de Autoevaluación Formativa El Camino hacia mi Propio Aprendizaje



1. La Evaluación como un Viaje de Descubrimiento

Basándonos en la visión de **Santos Guerra (2003)**, vamos a ver la evaluación no como un juicio o una sentencia final, sino como un proceso de "diálogo y comprensión". Evaluar es, en realidad, un viaje de descubrimiento donde nos detenemos a reconocer tus logros y a analizar los obstáculos con curiosidad. No se trata de medir cuánto te falta, sino de entender cómo estás aprendiendo para construir, juntos, nuevas rutas hacia tus metas.

2. Cambiando el Chip: De la Medición a la Formación

Para tomar el control de tu aprendizaje, primero debemos entender el cambio de enfoque. Según **Cadena (2023)**, existe una gran diferencia entre simplemente "medir" y realmente "evaluar". Mientras que la medición se queda en la superficie de los números, la evaluación formativa se sumerge en tu proceso personal, valorando elementos que un examen no siempre ve, como tu creatividad y tu esfuerzo.

Estudiante en la Medición (Tradicional)	Estudiante en la Evaluación Formativa (Protagonista)
Se enfoca principalmente en obtener notas y puntajes numéricos.	Busca alcanzar un aprendizaje significativo que le sirva para la vida.
Busca cualquier estrategia para conseguir "por lo menos 32", se copia de sus compañeros, hace tareas 100% con la IA.	Investiga diferentes formas de estudio para aprender en casa, es inteligente al usar la IA.
Actúa como un receptor pasivo que solo espera instrucciones.	Es un participante activo, creativo y con iniciativa propia.
Su meta es cumplir con estándares externos y aprobar exámenes.	Valora su propio esfuerzo, su participación y su proceso de mejora.
Se conforma con un 32 en las evaluaciones y talleres.	Busca siempre mejorar y superar sus propios resultados evitando compararse con sus compañeros.
Ve la evaluación como un simple conteo de aciertos y errores.	Utiliza la reflexión para entender cómo mejorar sus estrategias.

3. El Power de mis Errores: Mi Oportunidad de Crecer

Es completamente normal sentir nervios o algo de miedo cuando te equivocas; a todos nos pasa. Sin embargo, **la curiosidad es el mejor antídoto contra ese miedo**. En esta guía, el error no es un fracaso ni una señal de falta de capacidad; es una pieza clave de información.

El error es una herramienta poderosa que te permite:

- **Detectar dificultades:** Identificar exactamente en qué parte del trayecto necesitas reforzar algo.
- **Recibir retroalimentación:** Abrir la puerta a consejos específicos que te ayuden a ajustar tu camino.
- **Impulsar tu crecimiento personal:** Desarrollar resiliencia al entender que fallar es solo un paso necesario para aprender de verdad.

Recuerda: cada uno de nosotros tiene su propio ritmo. La evaluación formativa no te sanciona por no llegar primero, sino que utiliza cada tropiezo como un trampolín para seguir avanzando.

4. Yo, Protagonista de mi Aprendizaje (Autonomía y Responsabilidad)

Tú no eres un simple pasajero en este viaje escolar; **tú tienes el volante de tu propio crecimiento**. Ser un "protagonista activo" significa que tienes la capacidad y la responsabilidad de mirar tu propio proceso con honestidad.

Para lograr esto, las herramientas más importantes son **la Autoevaluación y la autonomía**. Esta modalidad te permite identificar por ti mismo tus fortalezas (en qué eres genial) y tus debilidades (qué te cuesta más). Al practicar la autoevaluación, dejas de depender únicamente de lo que dice un profesor y empiezas a construir tu propia autonomía, decidiendo de manera consciente cómo enfrentar los retos del conocimiento.

5. La raíz de mi árbol de aprendizaje

Identifiquen cinco errores típicos que cometen como estudiantes. No se vale decir "el profe no explica", deben ser errores propios que cometen durante y después de las clases, en casa cuando estudian, antes o después de las evaluaciones



6. Los frutos

Evaluar no es que alguien te diga "está mal", sino que **tú mismo** te des cuenta de dónde está el hueco. El error es el que te avisa que tu estrategia de estudio no está funcionando y debe cambiar.

Analicen cada error en los que pensaron anteriormente y definan qué puede pasar si aplican AUTOERREGULACIÓN, AUTOEVALUACIÓN, AUTONOMÍA Y PROTAGONISMO a su propio proceso de aprendizaje. Siguen el ejemplo:

ERROR	PROCESO	FRUTO
En mi casa, estudio con música que me gusta, pero me distrae	Autocontrol y límites propios: dejar el celular en otra habitación y ponerme un límite de tiempo para volverlo a usar	Puedo concentrarme mejor y entender lo que estudio. Además, termino las actividades en menos tiempo y puedo volver a lo que me divierte del celular.

7. Cierre: Mi Compromiso con la Mejora Continua

Como bien señala **Díaz Barriga (2006)**, la evaluación es un proceso continuo, **sistemático** (esto significa que tu progreso se construye paso a paso, de manera organizada y constante) y participativo. El aprendizaje real no ocurre solo en el examen final, sino en cada momento en que te detienes a pensar sobre lo que estás haciendo y cómo puedes hacerlo mejor. ¡Tu camino es único y cada paso que das hacia la reflexión es un éxito en sí mismo!

8. Diseñen el árbol de su propio aprendizaje en un pliego de cartulina.

- Errores: tierra o abono que usan para que su aprendizaje crezca
- Proceso: tronco y ramas del árbol que le permiten crecer y producir frutos
- Fruto: resultado de usar los errores como abono