LA EVALUACIÓN FORMATIVA COMO ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA Y LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE PASTO

JAVIER LOZANO PEÑA

CC BY ND

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

ECOSISTEMAS DE POSGRADOS

2026

LA EVALUACIÓN FORMATIVA COMO ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA Y LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE PASTO

JAVIER LOZANO PEÑA

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magister en Gestión y Evaluación Educativa

Asesor
ANDRÉS FELIPE VARGAS MARIÑO
Doctor

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN
ECOSISTEMAS DE POSGRADOS
2026

Autoridades Académicas

FRAY ÁLVARO JOSÉ ARANGO RESTREPO, O. P.

Rector General

FRAY ADRIAN MAURICIO GARCIA PEÑARANDA, O. P.

Vicerrector Académico General

LINA MARCELA CAMARGO MARTÍNEZ

Secretaria General

ASTRID TIBOCHA NIÑO

Decana de la Facultad de Educación

Dedicatoria

A mi esposo, por ser mi compañía constante, mi apoyo sincero y mi refugio en los momentos de mayor exigencia. Gracias por tu paciencia, por tu comprensión y por creer en mí, incluso, cuando el camino parecía difícil. Tu amor y tu presencia han sido una fuerza silenciosa, pero fundamental en este proceso. Este logro también lleva tu huella, porque detrás de cada avance estuvieron tu ánimo, tu confianza y tu manera generosa de acompañarme.

Con amor y gratitud, te dedico este trabajo.

Agradecimientos (opcional)

Sincero agradecimiento a la Escuela Madre Caridad de Pasto por su generosa colaboración y apertura institucional durante el desarrollo de esta investigación. Su disposición y apoyo fueron fundamentales para llevar a cabo este trabajo con rigor y pertinencia. A sus directivos, docentes y comunidad educativa, un reconocimiento profundo por su compromiso con el avance del conocimiento y la calidad educativa de la región.

Contenido

Pág.

Resumen 12
Abstract 13
Glosario 14
Introducción 16
Capítulo 1. Problema de investigación 20
1.1. Contextualización 20
1.2. Planteamiento del problema 22
1.3. Pregunta problema 25
1.4. Objetivos 25
1.4.1 Objetivo general 25
1.4.2 Objetivos específicos 25
1.5. Justificación 26
1.6. Alcances y delimitaciones 28
Capítulo 2. Marco Referencial 30
2.1. Antecedentes investigativos 30
2.1.1. Antecedentes internacionales 30
2.1.2. Antecedentes latinoamericanos e iberoamericanos 31
2.1.3. Antecedentes colombianos y locales 33
2.1.4. Síntesis crítica de los antecedentes 34
2.2. Marco teórico 35
2.2.1. Teorías del aprendizaje y evaluación formativa 35
2.2.2. Modelos de calidad educativa 37
2.2.3. Enfoques de planificación estratégica en educación 38
2.2.4. Articulación entre evaluación formativa y planificación estratégica 38
2.2.5. Pedagogía crítica y evaluación emancipadora 39
2.2.6. Aprendizaje visible y rol del docente 39
2.2.7. Evaluación integrada 40
2.2.8. Ecología del desarrollo y enfoque sistémico 40

2.2.9. Síntesis teórica para el caso 41
2.3. Marco conceptual 41
2.3.1. Evaluación formativa 41
2.3.2. Calidad educativa 42
2.3.3. Planificación estratégica 42
2.3.4. Retroalimentación (feedback) 42
2.3.5. Autorregulación del aprendizaje 42
2.3.6. SIEE 43
2.3.7. SUMEE y PIEMSA 43
2.3.8. Triangulación 43
2.3.9. Saturación teórica 43
2.3.10. Validez ecológica 44
2.4. Marco legal 44
2.4.1. Lectura articulada de las normas que sostienen la evaluación 44
2.5. Marco contextual: la IEM San Juan Bosco de Pasto 47
2.5.1. Historia, identidad y ubicación territorial 48
2.5.2. Organización académica y comunidad educativa 49
2.6. Marco contextual municipal: SUMEE, PIEMSA y POAIV 49
2.6.1. Componentes operativos del SUMEE 51
2.6.2. PIEMSA y la apuesta por la innovación pedagógica 51
2.6.3. POAIV y el control de la calidad educativa 52
Capítulo 3. Metodología 53
3.1. Paradigma, enfoque y nivel de la investigación 53
3.2. Diseño: estudio de caso único, instrumental y holístico 54
3.3. Unidad de análisis y participantes 55
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información 56
3.4.1. Análisis documental 56
3.4.2. Entrevista semiestructurada 57
3.4.3. Grupo focal 58
3.4.4. Observación no participante 58
3.4.5. Cuadro resumen de técnicas e instrumentos 58

3.5. Categorías de análisis 59
3.6. Plan de análisis de la información 59
3.6.1. Codificación abierta 60
3.6.2. Codificación axial 61
3.6.3. Codificación selectiva 61
3.6.4. Triangulación 61
3.6.5. Saturación teórica 62
3.6.6. Memorandos analíticos 62
3.6.7. Validación comunicativa 62
3.7. Criterios de rigor metodológico 63
3.8. Consideraciones éticas (síntesis metodológica) 63
3.9. Limitaciones del estudio 64
3.10. Ejecución de categorías: del concepto al dato 64
3.11. Matriz de instrumentos por tipo de participante 66
3.13. Aplicación concreta de la metodología: ejemplo guiado 66
Capítulo 4. Análisis y resultados 68
4.1. Estructura del análisis y lógica interpretativa 68
4.2. Categoría 1: prácticas evaluativas en el aula 68
4.3. Categoría 2: articulación con la planificación estratégica 70
4.4. Categoría 3: condiciones institucionales 70
4.5. Categoría 4: cultura evaluativa 71
4.6. Análisis de fuentes documentales institucionales y municipales 72
4.7. Datos del documento sobre saber hacer y saber ser 72
4.8. Análisis comparativo con otros contextos 73
4.9. Desafíos específicos identificados 74
4.10. Síntesis interpretativa por categoría y resultados esperados 74
4.10.1. Tabla comparativa de hallazgos esperados por categoría 75
4.10.2. Lectura desde la dimensión ética del oficio docente 75
4.11. Resultados 76
Capítulo 5. Propuesta de Fortalecimiento Institucional 77
5.1. Justificación y enfoque de la propuesta 77

5.2. Ejes de la propuesta 77
5.2.1. Eje 1. Formación docente situada en evaluación formativa 77
5.2.2. Eje 2. Banco institucional de instrumentos formativos 78
5.2.3. Eje 3. Retroalimentación descriptiva y registrable 78
5.2.4. Eje 4. Articulación SIEE-PMI con el marco SUMEE-PIEMSA 79
5.2.5. Eje 5. Comités pedagógicos de análisis de resultados 79
5.2.6. Eje 6. Autoevaluación y coevaluación con voz estudiantil 80
5.2.7. Eje 7. Cultura institucional de mejora continua 81
5.3. Estrategia de implementación 81
5.4. Riesgos, supuestos y mitigaciones 83
Consideraciones Éticas 83
Conclusiones 85
Recomendaciones 88
Referencias bibliográficas 91
Anexos 98

Lista de Tablas

Pág.

Tabla 1 Marco legal aplicable y su implicación operativa en el estudio 46
Tabla 2 Identificación institucional de la IEM San Juan Bosco de Pasto..... 48
Tabla 3 Número de participantes según principio de saturación teórica 56
Tabla 4 Articulación entre objetivos, técnicas, instrumentos y fuentes..... 58
Tabla 5 Matriz de ejecución de categorías..... 65
Tabla 6 Matriz de instrumentos por tipo de participante 66
Tabla 7 Datos preliminares de mejora institucional reportados en documento base (2022-2023) 72
Tabla 8 Comparación de indicadores educativos en distintos contextos..... 73
Tabla 9 Síntesis cruzada de fortalezas, tensiones y oportunidades por categoría..... 75
Tabla 10 Hoja de ruta sugerida con hitos por horizonte temporal..... 82
Tabla 11 Matriz de riesgos, supuestos y medidas de mitigación..... 83

Lista de Anexos

Pág.

Anexo A. Matriz de coherencia 98
Anexo B. Matriz de análisis documental 99
Anexo C. Matriz de categorías de análisis 100
Anexo D. Ficha de validación de fuentes 101
Anexo E. Guion de entrevista semiestructurada a docentes y directivos 102
Anexo F. Guion de grupo focal 105
Anexo G. Rejilla de observación de aula 107
Anexo H. Modelo de consentimiento informado para adultos 109
Anexo I. Asentimiento informado para niñas y niños 111
Anexo J. Glosario complementario de términos metodológicos 113
Anexo K. Cronograma detallado de aplicación de instrumentos 114
Anexo L. Protocolo de manejo de datos sensibles 116
Anexo M. Lista de verificación final del proceso investigativo 117

Resumen

El presente proyecto plantea una investigación de enfoque cualitativo, con alcance descriptivo e interpretativo, orientada a comprender y fortalecer la evaluación formativa como estrategia articuladora de la calidad educativa y la planificación estratégica en las instituciones educativas en Pasto, Nariño, Colombia. La pregunta orientadora indaga por las condiciones, prácticas, tensiones y posibilidades que permiten integrar la evaluación formativa con los procesos de autoevaluación institucional, el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) y el Sistema Unificado Municipal de Evaluación de Estudiantes (SUMEE) impulsado por la Alcaldía de Pasto desde el año 2018. Esta investigación se desarrolla bajo un diseño de estudio de caso único, con técnicas de análisis documental, entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes, grupos focales con estudiantes de Educación Básica Primaria y revisión sistemática de instrumentos pedagógicos. Como resultados preliminares, se identifican datos de mejora institucional en las dimensiones de saber Hacer y Saber Ser entre 2022 y 2023, y se asumen como insumo de partida y requieren verificación con el SIEE y las actas del Consejo Académico, lo cual conduce a una propuesta de fortalecimiento construida sobre seis ejes (formación docente, instrumentos formativos, retroalimentación, articulación con SUMEE/PIEMSA, uso pedagógico de los resultados y cultura institucional de mejora).

Palabras Clave: evaluación formativa, calidad educativa, planificación estratégica, educación básica primaria, retroalimentación, autoevaluación institucional.

Abstract

This research proposal outlines a qualitative, descriptive and interpretive inquiry aimed at understanding and strengthening formative assessment as a strategy that articulates educational quality and strategic planning at the Municipal Educational Institution San Juan Bosco in Pasto, Nariño, Colombia. The guiding question explores the conditions, practices, tensions and possibilities required to integrate formative assessment with institutional self-evaluation processes, the Institutional Improvement Plan, the Institutional Student Evaluation System (SIEE) and the Unified Municipal Student Evaluation System (SUMEE) promoted by the Pasto Mayor's Office since 2018. The study adopts a single case-study design with document analysis, semi-structured interviews with school leaders and teachers, focus groups with primary-school students and a systematic review of pedagogical instruments. As preliminary findings, institutional improvement data on "knowing how to do" and "knowing how to be" between 2022 and 2023 are taken as a starting point and require verification against the SIEE and Academic Council minutes. The proposal includes a strengthening plan built on six axes (teacher professional development, formative instruments, feedback, articulation with SUMEE/PIEMSA, pedagogical use of results, and institutional improvement culture).

Key Word: formative assessment, educational quality, strategic planning, primary education, feedback, institutional self-evaluation.

Glosario

- **Autoevaluación:** proceso mediante el cual, los estudiantes, docentes y/o institución analizan sus propios avances, dificultades y necesidades de mejora.
- **Calidad educativa:** condición que expresa el grado en que una institución garantiza aprendizajes pertinentes, equitativos, inclusivos y significativos.
- **Coevaluación:** estrategia evaluativa a través de la cual, los estudiantes valoran el desempeño de sus compañeros con criterios previamente definidos.
- **Decreto 1290 de 2009:** norma colombiana que regula la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes en Educación Básica y Media.
- **Educación Básica Primaria:** nivel educativo que comprende los primeros grados de formación escolar y constituye la base del desarrollo académico, social y personal.
- **Evaluación formativa:** proceso continuo de seguimiento, retroalimentación y ajuste pedagógico orientado a mejorar el aprendizaje durante su desarrollo.
- **Gestión educativa:** conjunto de acciones institucionales orientadas a planear, organizar, ejecutar y evaluar los procesos escolares.
- **IEM San Juan Bosco:** Institución Educativa Municipal de Pasto, con enfoque salesiano, tomada como contexto del estudio de caso.
- **Mejora continua:** proceso sistemático de revisión y ajuste permanente de prácticas pedagógicas e institucionales.
- **PIEMSA:** Proyecto Innovador Educativo Municipal para los Saberes y la Alternatividad, política educativa local de Pasto vinculada con innovación y evaluación.
- **Planificación estratégica:** proceso institucional mediante el cual, se definen objetivos, acciones, recursos e indicadores para alcanzar metas educativas.

- **Portafolio:** instrumento que recopila evidencias del proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- **Retroalimentación:** información clara, oportuna y orientadora que permite al estudiante reconocer avances y mejorar su desempeño.
- **Rúbrica:** instrumento de evaluación que establece criterios y niveles de desempeño para valorar aprendizajes o competencias.
- **SIEE:** Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes; define criterios, procedimientos y estrategias de evaluación y promoción en cada institución educativa.
- **SUMEE:** Sistema Unificado Municipal de Evaluación de Estudiantes de Pasto, orientado a humanizar la evaluación y fortalecer prácticas formativas e inclusivas.
- **Triangulación documental:** técnica de análisis que compara varias fuentes para fortalecer la validez de los hallazgos.
- **UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el cual es un referente internacional en políticas educativas, calidad, equidad e inclusión.

Introducción

La educación básica primaria constituye una etapa fundamental en el desarrollo integral de niñas y niños, en la medida en la cual, se consolidan los aprendizajes que servirán de base para la trayectoria escolar posterior, así como para la formación ciudadana, ética y emocional de las nuevas generaciones. En el contexto contemporáneo, caracterizado por la globalización, la digitalización acelerada y la diversificación de las trayectorias de vida, asegurar la calidad de los procesos educativos y la pertinencia de la planificación institucional se ha convertido en un imperativo de los sistemas escolares (UNESCO, 2021).

Esta exigencia se inscribe, además, en los compromisos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, particularmente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que aspira a "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos", y en el ODS 17, que reconoce las alianzas como condición para alcanzar "una vida sostenible, pacífica, próspera y justa en la tierra para todos, ahora y en el futuro" (Naciones Unidas, 2015). Así que, la educación primaria, en este marco, no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que está llamada a ser una pedagogía y una didáctica transformadora capaz de orientar el desarrollo de las personalidades infantiles y de articular comunidades escolares con sus territorios.

Dentro de este horizonte, la evaluación del aprendizaje y, de manera particular, la evaluación formativa emerge no solo como un mecanismo de seguimiento, sino como una potente estrategia pedagógica capaz de propiciar mejoras significativas en el aprendizaje estudiantil y en la gestión educativa (Black y Wiliam, 1998; Popham, 2013). Claramente, la evaluación formativa se entiende como un proceso continuo y deliberado de recolección, análisis y devolución de información sobre el aprendizaje, ofrece la posibilidad de superar la tradicional reducción de la

evaluación a la calificación numérica y avanzar hacia una cultura escolar centrada en la retroalimentación, la autorregulación y la mejora continua.

Por esto, se eligió a la Institución Educativa Municipal San Juan Bosco de Pasto, ubicada en la Carrera 16 No. 17-37, Comuna 2 del municipio de San Juan de Pasto, Nariño, Colombia como un escenario especialmente pertinente para este análisis. Se trata de una institución pública municipalizada con identidad salesiana, que articula el Sistema Preventivo de Don Bosco con la pedagogía activa y con un enfoque de formación integral por competencias (Institución Educativa Municipal San Juan Bosco, 2011, 2024).

Su contexto interno y el marco municipal en el que se inscribe, configurado por el Sistema Unificado Municipal de Evaluación de Estudiantes (SUMEE) y el Proyecto Innovador Educativo Municipal para los Saberes y la Alternatividad (PIEMSA) presentados por la Alcaldía de Pasto en 2018, brindan condiciones para indagar de manera situada cómo la evaluación formativa puede contribuir al fortalecimiento de la calidad educativa y a una planificación estratégica más participativa, inclusiva y reflexiva (Alcaldía de Pasto, 2018; Secretaría de Educación de Pasto, 2025).

Este proyecto se construye, además, en continuidad con un proceso de producción académica previa del autor. En particular, recoge y profundiza los planteamientos publicados por Lozano Peña (2025) en la Revista Científica Internacional Arandu UTIC, en su artículo “La Evaluación Formativa como estrategia para la mejora de la calidad educativa y la planificación estratégica en instituciones de educación primaria”, así como los desarrollos presentados en el I Simposio Internacional de Investigación y Profundización en Estudios Pedagógicos y Sociales. La tesis retoma, sitúa y extiende esos aportes al estudio de caso de la IEM San Juan Bosco de Pasto.

Este proyecto, elaborado en el marco de la Maestría en Gestión y Evaluación Educativa de la Universidad Santo Tomás, posee una estructura argumentativa específica, distribuida en cinco capítulos. El Capítulo 1 plantea el problema y lo sitúa en el contexto institucional y municipal; el Capítulo 2 ofrece un marco referencial sólido que articula antecedentes internacionales, latinoamericanos y colombianos con un marco teórico, conceptual y legal; el Capítulo 3 detalla, paso a paso, la ruta metodológica seguida, con énfasis en los criterios de rigor; el Capítulo 4 presentan los resultados esperados y el análisis por categoría. El Capítulo 5 desarrolla una propuesta de fortalecimiento institucional organizada en ejes operacionales. Cada capítulo se sostiene en una decisión metodológica explícita, lo cual responde a la preocupación, legítima y compartida, por la claridad procedimental que debe distinguir a una investigación pedagógica de carácter formativo.

Finalmente, se introduce una nota personal, ya que este trabajo no nace de una inquietud externa al aula, sino que surge de la experiencia cotidiana como docente en aulas de educación básica, donde se ha detectado cómo la valoración numérica suele desplazar a la conversación pedagógica que impulsa el aprendizaje. Es claro que, el acompañamiento a estudiantes que mejoran cuando se les escucha, tienden a desmotivarse cuando solo se les mide, demostrando que, frente a una retroalimentación oportuna, logran recuperar la confianza.

Por supuesto, la observación frecuente permitió el cuestionamiento frente a las condiciones institucionales que hacen posible o que dificultan una real evaluación formativa. La respuesta, no se halla en un instrumento aislado, sino en la articulación entre la voluntad pedagógica del docente, la planificación estratégica de la institución y el horizonte de calidad educativa al que aspira la comunidad escolar.

De manera que, el interés de la investigación es ofrecer una indagación que no se quede en un diagnóstico, sino que avance hacia propuestas concretas, aplicables y dialogadas con quienes habitan la escuela. Adicionalmente, la responsabilidad ética es devolver los resultados a la propia comunidad educativa que los hizo posibles, con la convicción de que la investigación pedagógica adquiere sentido cuando se inscribe en procesos de transformación situada. Por lo tanto, las páginas que siguen son un intento honesto por sostener esa convicción.

Capítulo 1. Problema de investigación

1.1. Contextualización

La Educación Básica Primaria es reconocida como un pilar del desarrollo individual y social. En Colombia, el marco normativo encabezado por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y por el Decreto 1290 de 2009 subraya la importancia de una evaluación continua, integral y formativa orientada al desarrollo integral del estudiante y a la valoración de sus desempeños en términos de competencias (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994; 2009).

Sin embargo, la transición de estos postulados normativos a prácticas pedagógicas efectivas en las aulas de primaria presenta complejidades sostenidas en el tiempo: la presión por resultados estandarizados, la cultura institucional centrada en la calificación, la limitada formación específica en evaluación formativa y la sobrecarga administrativa del docente coexisten con discursos que defienden la centralidad del proceso evaluativo en la mejora del aprendizaje.

A nivel internacional, organismos como la UNESCO (2021) han insistido en el potencial transformador de la evaluación formativa, particularmente en contextos que buscan mejorar la calidad y la equidad educativa. Estudios pioneros como los de Black y Wiliam (1998) y desarrollos posteriores de Popham (2013), García (2014), Núñez et al. (2014), Medina y Deroncele (2019), Bizarro Flores y Paucar Miranda (2021) coinciden en que la evaluación formativa, cuando se implementa de manera sistemática, mejora significativamente el aprendizaje, fortalece la autorregulación, dinamiza la retroalimentación y promueve culturas escolares más reflexivas.

En el plano regional y municipal, la Secretaría de Educación de Pasto ha promovido, desde 2018, el Sistema Unificado Municipal de Evaluación de Estudiantes (SUMEE) en articulación con el Proyecto Innovador Educativo Municipal para los Saberes y la Alternativa (PIEMSA). La

noticia oficial publicada por la Alcaldía de Pasto presenta a SUMEE como un sistema construido mediante mesas de trabajo con docentes, familias, estudiantes e instituciones educativas municipales, con la intención de humanizar la evaluación, superar la reducción a la nota y abrir parámetros más amplios que las pruebas externas y las certificaciones cuantitativas tradicionales (Alcaldía de Pasto, 2018).

Más recientemente, el Informe de Evaluación Cualitativa Final del Plan Operativo Anual de Inspección y Vigilancia 2025 (POAIV 2025) confirma que, SUMEE continúa vigente como propuesta local, articulada con PIEMSA y orientada a propiciar una evaluación formativa e inclusiva en los establecimientos educativos del municipio (SEP, 2025).

En este contexto se sitúa la Institución Educativa Municipal San Juan Bosco de Pasto, la cual posee un Proyecto Educativo Institucional histórico, describe una oferta educativa de preescolar a grado once con tres sedes (San Juan Bosco, Madre Caridad y Maridíaz), calendario A y jornada única, fundamentada en el sistema preventivo de Don Bosco y en la pedagogía activa (Institución Educativa Municipal San Juan Bosco, 2011).

Esta identidad institucional, centrada en la formación integral y en el acompañamiento personalizado, ofrece condiciones simbólicas y pedagógicas favorables para una evaluación formativa, en la medida que la tradición salesiana privilegia el seguimiento cercano del estudiante, la prevención y la retroalimentación oportuna.

No obstante, el documento “Evaluación Diagnóstica del sector educativo 2023” de la Secretaría de Educación de Pasto reportó que, al 21 de febrero de 2023, la IEM San Juan Bosco entregó su autoevaluación institucional, pero tenía incompleta la gestión administrativa y financiera (SEP, 2023). De manera que, esta observación amplía el foco analítico: la evaluación formativa no puede entenderse únicamente como una práctica de aula, sino como un proceso

articulado con la autoevaluación institucional, el Plan de Mejoramiento Institucional, la gestión administrativa y financiera y la toma de decisiones directivas. Por consiguiente, la planificación estratégica, así entendida, se nutre de la evaluación formativa y, a su vez, esta requiere de una planificación estratégica que la sostenga.

A esta evidencia se suma el estudio publicado en la Revista Huellas de la Universidad de Nariño sobre tareas pedagógicas para la producción oral de discursos cortos en inglés con estudiantes de cuarto y quinto grado de tres instituciones, entre ellas, San Juan Bosco de Pasto (Erazo Caicedo, 2024). Aunque este no aborda directamente la evaluación formativa, su diseño basado en investigación-acción, observación, esquema COLT y encuestas de implicación ofrece un antecedente local sobre investigación pedagógica en el nivel de primaria en dicha institución, permitiendo, además, dialogar con la evaluación formativa desde la formulación de metas claras, el seguimiento del desempeño y la retroalimentación, elementos centrales del enfoque formativo.

1.2. Planteamiento del problema

A pesar del creciente reconocimiento normativo y académico de la evaluación formativa, su implementación efectiva, sistemática y estratégica en las instituciones de educación básica primaria tropieza con múltiples obstáculos. Uno de los más persistentes es el anclaje de las prácticas en enfoques predominantemente sumativos, orientados a calificar y clasificar, lo cual limita la posibilidad de transformar la enseñanza y el aprendizaje en tiempo real (Popham, 2013; Bizarro Flores y Paucar Miranda, 2021). A esa dificultad se suma otra que es muy reconocida en las salas de profesores al demostrar que el discurso institucional defiende la evaluación formativa, mientras las prácticas de aula siguen recorriendo rutas distintas. Esa brecha restringe la capacidad de las escuelas para personalizar la atención a la diversidad y para articular sus procesos

pedagógicos con una planificación estratégica orientada a la mejora continua (Medina y Deroncele, 2019).

Hay un tercer factor que no se nombra muy a menudo: los docentes pueden carecer de la formación específica, del tiempo y de los recursos institucionales necesarios para diseñar, aplicar y sostener prácticas formativas consistentes. Las instituciones, por su parte, no siempre disponen de mecanismos claros para articular la información derivada de la evaluación formativa con los procesos de planificación estratégica, el PMI y la rendición de cuentas ante la Secretaría de Educación (Ladera-Castañeda et al., 2024).

A estos tres elementos se añade un cuarto, propio del contexto. En la IEM San Juan Bosco de Pasto coexisten condiciones favorables como la tradición salesiana y el marco municipal de SUMEE-PIEMSA, con tensiones específicas: la observación de la Secretaría de Educación sobre la gestión administrativa y financiera en el documento POAIV 2023, la necesidad de validar documentalmente los datos institucionales sobre el Saber Hacer y el Saber Ser y la ausencia, en las fuentes públicas consultadas, de instrumentos formativos detallados, rúbricas, portafolios o matrices de seguimiento por grado en primaria (SEP, 2023). Por lo tanto, esta brecha entre discurso y evidencias justifica un estudio de caso que aporte una lectura situada, documentada y prospectiva.

Por ende, el problema central que aborda esta investigación radica en la insuficiente articulación entre la evaluación formativa, la calidad educativa y la planificación estratégica en la educación básica primaria de la IEM San Juan Bosco de Pasto, en un contexto municipal donde el SUMEE ofrece un marco normativo y pedagógico potencialmente favorable, pero que requiere apropiación situada, instrumental y reflexiva.

Adicionalmente, existe un quinto elemento que, en mi experiencia de aula, suele pasar inadvertido en los diagnósticos institucionales. Se trata de la cultura evaluativa heredada que los propios docentes traen a la escuela. La mayoría de quienes hoy enseñan en primaria fueron evaluados, durante toda la formación, bajo lógicas predominantemente sumativas. Esta huella temprana, rara vez tematizada en los procesos de cualificación docente, condiciona la manera en que se diseñan pruebas, se formulan preguntas y se retornan resultados a los estudiantes. Recuperar la evaluación formativa pasa, entonces, por un trabajo reflexivo sobre la propia biografía evaluativa del docente, dimensión que la literatura colombiana sobre el Decreto 1290 ha explorado solo parcialmente (Bizarro Flores y Paucar Miranda, 2021).

En sexto lugar, la articulación entre evaluación formativa y planificación estratégica supone, en términos institucionales, un desplazamiento desde la mera medición de productos hacia el seguimiento de procesos. Esta transición requiere instrumentos de recolección y análisis que aporten información oportuna a los órganos de gobierno escolar: Consejo Académico, Comisión de Evaluación y Promoción, Consejo Directivo y Comité de Calidad. En el caso de la IEM San Juan Bosco, la consulta inicial a fuentes documentales sugiere que estos canales operan, pero no necesariamente con un flujo sistemático de información evaluativa formativa. Es decir, hay estructura, pero no una cultura compartida de uso pedagógico de la información.

Finalmente, el contexto territorial pone tensiones adicionales sobre esta articulación. La IEM San Juan Bosco atiende, en su sede principal de la Comuna 2, a una población estudiantil que combina familias de barrios consolidados con otras de sectores periféricos que acceden a la institución por transporte escolar. La diversidad socioeconómica, cultural y lingüística del aula, sumada al impacto pedagógico sostenido por la pandemia y la posterior etapa de recuperación de aprendizajes (SEP, 2023), exige modelos evaluativos más atentos a las trayectorias singulares de

los estudiantes. Así, la evaluación formativa se presenta, bajo esta luz, no como una elección metodológica entre otras, sino como una necesidad equitativa: hace posible reconocer puntos de partida, ritmos y obstáculos diferenciados sin reducirlos a un promedio.

1.3. Pregunta problema

¿De qué manera la evaluación formativa puede constituirse en una estrategia central para el fortalecimiento de la calidad educativa y la planificación estratégica en la educación básica primaria de la Institución Educativa Municipal San Juan Bosco de Pasto, en articulación con el Sistema Unificado Municipal de Evaluación de Estudiantes (SUMEE) y los lineamientos nacionales del Decreto 1290 de 2009?

1.4. Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Analizar la evaluación formativa como estrategia para el fortalecimiento de la calidad educativa y la planificación estratégica en la educación básica primaria de la Institución Educativa de Pasto, en articulación con los lineamientos nacionales y municipales vigentes, con el fin de formular una propuesta de fortalecimiento institucional situada y aplicable.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Caracterizar los fundamentos teóricos, conceptuales, normativos y contextuales que sustentan la evaluación formativa, la calidad educativa y la planificación estratégica en la educación básica primaria.
2. Identificar las prácticas, instrumentos y representaciones de evaluación formativa que se desarrollan en la educación básica primaria de la IEM San Juan Bosco de Pasto, y su articulación con el SIEE, el PMI y el SUMEE.

3. Interpretar las tensiones, obstáculos y oportunidades que emergen en la articulación entre evaluación formativa, calidad educativa y planificación estratégica institucional.
4. Formular una propuesta de fortalecimiento institucional orientada a integrar la evaluación formativa con la planificación estratégica, sustentada en evidencias documentales y en la voz de los actores escolares.

1.5. Justificación

La presente investigación se fundamenta por su relevancia académica, pedagógica, institucional, social y política, teniendo en cuenta que:

- desde la perspectiva académica, aporta a la comprensión profunda de la evaluación formativa como dispositivo articulador de la mejora pedagógica y de la planificación estratégica, integrando categorías que la literatura suele tratar de forma fragmentaria (Black y Wiliam, 1998; Popham, 2013; Ladera-Castañeda et al., 2024);
- desde la perspectiva pedagógica, contribuye a la reflexión crítica de los docentes sobre sus prácticas evaluativas y propone vías de innovación situadas en la realidad cotidiana de la educación básica primaria;
- desde la perspectiva institucional, ofrece un mapa de lectura de la IEM San Juan Bosco de Pasto en relación con la evaluación formativa, considerando su tradición salesiana, su PEI histórico, su SIEE y su articulación con SUMEE-PIEMSA. De igual forma, la investigación entrega una propuesta de fortalecimiento susceptible de ser apropiada por los Consejos Académico, Directivo y la comunidad educativa, fortaleciendo la capacidad institucional de mejora continua;

- desde la perspectiva social, contribuye a la búsqueda de una educación primaria de mayor calidad y equidad, en una región que históricamente ha enfrentado desafíos de cobertura, pertinencia y resultados educativos;
- desde la perspectiva política, los hallazgos pueden alimentar el diálogo con la Secretaría de Educación de Pasto sobre cómo el marco SUMEE-PIEMSA se concreta en las instituciones y qué condiciones requieren ser fortalecidas. La urgencia de mejorar la calidad educativa en la etapa primaria, de vital importancia para el desarrollo futuro de las niñas y los niños del municipio, otorga a este estudio pertinencia y actualidad.

En definitiva, esta investigación se alinea explícitamente con el ODS 4 —educación inclusiva, equitativa y de calidad— y con el ODS 17 —alianzas para lograr los objetivos—, en tanto propone una articulación entre la práctica de aula, la gestión institucional y la política municipal como vía concreta para responder a las metas globales de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015; UNESCO, 2021).

En este sentido, la investigación da continuidad y profundidad al artículo publicado por el autor en la Revista Científica Internacional Arandu UTIC (Lozano Peña, 2025), quien sintetizó, desde una revisión documental sistemática, los fundamentos teóricos, beneficios y desafíos de la evaluación formativa en la educación primaria, donde el presente trabajo de grado opera como prolongación situada de esa producción, pues conduce los hallazgos generales del artículo a un estudio de caso único en la IEM San Juan Bosco de Pasto, somete a verificación local los datos reportados sobre el Saber Hacer y Saber Ser y traduce las propuestas genéricas en una propuesta de fortalecimiento institucional aplicable.

Es preciso, además, subrayar una dimensión ética de la justificación. En educación primaria se habla de niñas y niños entre los seis y los doce años, en una etapa donde la imagen que se forman

de sí mismos como aprendices puede acompañarlos toda la vida. Así que, una evaluación formativa bien implementada protege esa construcción única, enseñándoles que el error es una oportunidad de aprendizaje, que mejorar es posible y que sus voces son importantes en el proceso educativo. Por el contrario, una evaluación exclusivamente sumativa puede clasificarlos tempranamente y puede instalar etiquetas que limiten sus trayectorias posteriores. Por supuesto, esta es una razón humana, no estrictamente técnica, para justificar un estudio que se ocupe del tema con la seriedad metodológica que merece.

En síntesis, el proyecto se justifica por su potencial para replicarse. Aunque se centra en un caso único, la propuesta de fortalecimiento institucional que se entrega en el Capítulo 5 ha sido diseñada con criterios de adaptabilidad, de modo que pueda ser contextualizado por otras instituciones educativas de Pasto y de Nariño, así como por equipos directivos interesados en transitar hacia culturas evaluativas formativas, aspirando además, a contribuir también al fortalecimiento del sistema educativo municipal en su conjunto.

1.6. Alcances y delimitaciones

El estudio se delimita temáticamente a la evaluación formativa en su articulación con la calidad educativa y la planificación estratégica institucional. Temporalmente, abarca el período 2018-2026, considerando la presentación pública de SUMEE en 2018 (Alcaldía de Pasto, 2018), la evaluación diagnóstica de 2023 (SEP, 2023), el POAIV 2025 (SEP, 2025) y los lineamientos institucionales vigentes al momento de la investigación. Geográficamente, se centra en la sede principal de la IEM San Juan Bosco de Pasto, ubicada en la Carrera 16 No. 17-37, sin perjuicio de incluir información documental de las sedes Madre Caridad y Maridíaz (IEM San Juan Bosco, 2011). Poblacionalmente, vincula a docentes, directivos y estudiantes de educación básica

primaria, con muestreo intencional. Metodológicamente, adopta un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso único.

Capítulo 2. Marco Referencial

2.1. Antecedentes investigativos

La investigación sobre evaluación formativa ha cobrado considerable tracción en las últimas décadas, especialmente en tres planos complementarios: el internacional, el regional latinoamericano y el local colombiano. El recorrido que se presenta a continuación, no agota la producción existente, sino que reúne los trabajos que mayor incidencia tienen en la formulación de este estudio.

2.1.1. Antecedentes internacionales

Claramente, los trabajos seminales de Black y Wiliam (1998) demostraron, mediante un metanálisis de más de 250 estudios, el impacto significativo de las prácticas de evaluación formativa sobre el rendimiento estudiantil, especialmente en estudiantes con bajo desempeño inicial. Su contribución marcó un cambio de paradigma al pasar de la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje, distinción retomada posteriormente por Wiliam (2011), así como Hattie y Timperley (2007), quienes profundizaron en la retroalimentación como motor central del proceso formativo.

Más adelante, Popham (2013) prolongó esta línea al proponer la noción de evaluación transformativa y al ofrecer una de las definiciones más citadas en el campo. Para este autor, la evaluación formativa no es una prueba ni un instrumento aislado, sino un proceso planificado en el cual, la evidencia se utiliza, en tiempo real, para ajustar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Luego, Wiliam y Leahy (2015) tradujeron estas ideas en cinco estrategias clave: clarificar y compartir intenciones, recoger evidencia, retroalimentar para avanzar, activar a los estudiantes como recursos para sus pares y activarlos como dueños de su propio aprendizaje.

Desde una perspectiva sistémica, Shriwastava y Nigam (2023) examinaron la calidad educativa y los mecanismos de aseguramiento en escuelas de la India, identificando brechas considerables entre la normatividad y la práctica en zonas rurales. Por otro lado, Salas Vicente y Vicente-Escuder (2020), desde la Universidad Politécnica de Valencia, narraron una experiencia de integración entre evaluación formativa y sumativa que, pese a sus dificultades, ofrece lecciones valiosas para entornos escolares y Leeds-Hurwitz (2017), por encargo de la UNESCO, articuló el marco de competencias interculturales y su relación con prácticas evaluativas equitativas.

De manera que, los estudios de Stiggins (2017) y Andrade y Heritage (2018) consolidan la evidencia internacional al sostener que, el desarrollo de prácticas formativas con respaldo teórico requiere formación docente sistemática, tiempo protegido para la reflexión pedagógica y liderazgo distribuido.

2.1.2. Antecedentes latinoamericanos e iberoamericanos

En la región latinoamericana, Martinic (2008) ofreció, bajo el sello de la UNESCO, una reflexión pionera sobre la calidad educativa y el rol de la evaluación en América Latina y el Caribe. Esta producción se amplió con el informe regional de la UNESCO (2021), donde se recopilaron perspectivas docentes sobre la evaluación formativa como una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia.

Por su lado, García (2014) ofreció una reflexión crítica sobre la frontera difusa entre el discurso institucional y la práctica de aula en materia de evaluación formativa, alerta que se reitera en Medina y Deroncele (2019) al insistir en la figura del docente reflexivo. Autores como Núñez et al. (2014) documentaron experiencias de coevaluación entre pares en educación superior chilena, mostrando su impacto en la autorregulación. Vargas-Pimentel, Mejía-Janampa

y Huamancha-Aguilar (2024), desde Perú, profundizaron en el vínculo entre evaluación formativa y autorregulación en educación básica, hallando correlaciones positivas y sostenidas.

Igualmente, Feria-Cuevas y Ramos de Robles (2020), en su trabajo desde Centroamérica, estudiaron los elementos de calidad educativa desde la perspectiva estudiantil, mostrando que la pertinencia y la retroalimentación son factores valorados por encima de la calificación. Bizarro Flores y Paucar Miranda (2021), en Perú, encontraron una correlación significativa entre evaluación formativa y logro de aprendizaje. Joya Rodríguez (2020), en una experiencia colombiana, documentó la eficacia de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en básica primaria. Estos trabajos comparten una conclusión: cuando la evaluación formativa se asume como práctica sistemática, mejora la motivación, la autorregulación y la cultura de mejora.

Posteriormente, M. Jesús et al. (2024) advierten que la evaluación formativa sigue siendo un «asunto pendiente» en muchos niveles del sistema educativo, observación trasladable a la educación básica primaria colombiana, donde la formación inicial docente no siempre incluye herramientas consistentes en este tipo de evaluación.

En cuanto a planificación estratégica educativa, João (2023), Krstevska y Bajrami (2023) y Ladera-Castañeda et al. (2024) abordan cómo las instituciones pueden definir y alcanzar metas considerando la evaluación como insumo de la toma de decisiones. Giménez Milán y Acosta Güemes (2024) examinan la planificación estratégica universitaria y la formación en competencias interculturales y Velykykh (2024) la define como herramienta de cambio organizacional. Aunque estos estudios se sitúan mayoritariamente en educación superior, ofrecen marcos readaptables a la básica primaria, particularmente en lo que concierne a la relación entre evidencia evaluativa y toma de decisiones directivas.

2.1.3. Antecedentes colombianos y locales

En el plano colombiano, la normatividad nacional —Ley 115 de 1994 y Decreto 1290 de 2009— establece los marcos generales de la evaluación en los niveles de educación básica y media. El Decreto 1290, en particular, instituyó el SIEE como dispositivo institucional para regular los criterios, procedimientos y mecanismos de evaluación y promoción, otorgando autonomía a los establecimientos educativos. Esta decisión abrió condiciones de posibilidad para enfoques formativos, aunque su apropiación efectiva ha sido desigual.

En el plano municipal de Pasto, la Alcaldía (2018) y la Secretaría de Educación (2023, 2025) han documentado el desarrollo del SUMEE en articulación con el PIEMSA y con los SIEE institucionales. El estudio de Erazo Caicedo (2024), publicado en la Revista Huellas de la Universidad de Nariño, aporta evidencia situada sobre primaria en la IEM San Juan Bosco de Pasto, en relación con tareas pedagógicas, implicación y producción oral en inglés en cuarto y quinto grado. Aunque su foco no es la evaluación formativa, su metodología —investigación-acción con esquema COLT y encuestas— interactúa con principios formativos como las metas claras, el seguimiento del desempeño y la retroalimentación.

El autor de la presente tesis, en su artículo basado en revisión documental sistemática que sintetiza los fundamentos teóricos, beneficios y desafíos de la evaluación formativa en la educación primaria logró identificar cuatro brechas recurrentes: formación docente insuficiente, persistencia de la lógica sumativa, escasa articulación con la planificación institucional y brechas tecnológicas y por ello, el deseo de prolongar esa línea al situar los hallazgos en un caso específico.

La literatura que articula de manera explícita los tres ejes —evaluación formativa, planificación estratégica y calidad en primaria— en el contexto de Pasto y Nariño sigue siendo escasa. Esta vacancia justifica la pertinencia del presente estudio.

2.1.4. Síntesis crítica de los antecedentes

La revisión cruzada de los tres niveles de antecedentes —internacional, latinoamericano y colombiano— permite reconocer seis convergencias: 1) hay consenso teórico amplio sobre la potencia de la evaluación formativa, sostenido por metanálisis amplios (Black y Wiliam, 1998; Hattie, 2009); 2) persisten brechas significativas entre el discurso normativo y la práctica cotidiana del aula, en múltiples contextos y latitudes (Stiggins, 2017; Bizarro Flores y Paucar Miranda, 2021); 3) la formación docente continua aparece una y otra vez como variable crítica para la transición; 4) las relaciones entre evaluación formativa y planificación estratégica son mencionadas con frecuencia, pero rara vez modelizadas operativamente; 5) la dimensión cultural —creencias docentes, expectativas familiares— ha recibido menor atención que la dimensión técnica de la evaluación; 6) los estudios situados en educación básica primaria son significativamente menos numerosos que aquellos focalizados en secundaria o educación superior, lo cual confirma un vacío investigativo.

A estas convergencias se suman cinco vacíos que ayudan a delimitar el aporte de esta investigación:

1. la escasez de estudios de caso único en instituciones educativas municipales colombianas que articulen los tres ejes,
2. la ausencia de análisis sostenido sobre la conexión entre marcos municipales (SUMEE-PIEMSA) y SIEE institucionales,

3. la subexplicación de los procesos culturales mediante los cuales, una institución transita desde una cultura sumativa hacia una formativa,
4. la limitada incorporación de la voz estudiantil en estudios sobre evaluación en primaria y
5. la ausencia de modelos operativos contextualizados, que traduzcan los hallazgos generales en propuestas de fortalecimiento institucional aplicables.

De manera que, la presente investigación se sitúa, deliberadamente, en la intersección de estos vacíos. Su pretensión no es contribuir a la teoría general de la evaluación formativa, sino mostrar cómo esa teoría se vive, se obstaculiza y se enriquece en una institución concreta de Pasto, generando aprendizajes transferibles a otras instituciones del municipio y del país.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Teorías del aprendizaje y evaluación formativa

La evaluación formativa se sustenta epistemológicamente en teorías del aprendizaje que conciben al estudiante como un agente activo en la construcción de su propio conocimiento. Perrenoud (2008) la sitúa como un componente nuclear de la pedagogía diferenciada:

> La evaluación formativa es una pieza fundamental en un dispositivo de pedagogía diferenciada. La evaluación formativa no dispensa a los docentes de poner notas o redactar apreciaciones, cuya función es la de informar a los padres o a la administración escolar sobre las adquisiciones de los alumnos y luego fundamentar las decisiones de selección u orientación. Por consiguiente, la evaluación formativa parecería siempre una tarea suplementaria, que obligaría a los docentes a administrar un doble sistema de evaluación, lo que no es muy incitante (p. XX).

Esta tensión entre el mandato calificador y la vocación formativa de la evaluación constituye, precisamente, una de las claves analíticas del presente estudio. El constructivismo de

Piaget y Vygotsky entiende el aprendizaje como un proceso de construcción de significados, a partir de la experiencia y la interacción, entonces, la evaluación formativa, al indagar sobre los procesos de pensamiento del estudiante y ofrecer retroalimentación para la reconstrucción de esquemas, se alinea con estos postulados. La dimensión social del constructivismo vygotskiano se refleja en prácticas formativas como la coevaluación, el aprendizaje colaborativo y la mediación pedagógica en la zona de desarrollo próximo (Núñez et al., 2014).

Por su parte, la teoría cognitiva del aprendizaje enfatiza los procesos mentales internos como la atención, la memoria, la resolución de problemas y la metacognición, esperando que la evaluación formativa haga visibles estos procesos, ayudando a las niñas y los niños a comprender cómo aprenden (metacognición) y a desarrollar estrategias de autorregulación (García, 2014; Giménez Milán y Acosta Güemes, 2024). A su vez, el aprendizaje sociocultural subraya la influencia del contexto cultural y social en el aprendizaje, por lo cual, la evaluación formativa, desde esta perspectiva, debe ser sensible al contexto, utilizando instrumentos y estrategias culturalmente pertinentes que reconozcan la diversidad de los estudiantes.

En el caso de la IEM San Juan Bosco, esta dimensión cobra especial relevancia por su identidad salesiana y por la diversidad cultural y socioeconómica de las familias atendidas. En esta misma línea, Leeds-Hurwitz (2017) y la UNESCO (2021) recuerdan que la formación docente debe incorporar competencias interculturales que permitan una evaluación formativa inclusiva y pertinente en contextos atravesados por la globalización y la diversidad.

Desde esta perspectiva integradora, Popham (2013) ofrece una de las definiciones más influyentes para el campo:

> La evaluación formativa es un proceso planificado en el que la evidencia de la situación del alumno, obtenida a través de la evaluación, es utilizada bien por los profesores para

> ajustar su proceso de enseñanza en curso, o bien por los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales. La evaluación formativa es una herramienta potencialmente transformadora de la enseñanza que, si se ha entendido con claridad y se emplea adecuadamente, puede beneficiar tanto a profesores como alumnos (p. 22).

Esta caracterización es coherente con los aportes de Feria-Cuevas y Ramos de Robles (2020) y de Vargas-Pimentel, Mejía-Janampa y Huamancha-Aguilar (2024), quienes subrayan que la evaluación formativa fortalece la autorregulación, la metacognición y el vínculo entre retroalimentación y motivación académica.

2.2.2. Modelos de calidad educativa

La calidad educativa es un constructo multidimensional y diversos modelos intentan capturar su complejidad. El enfoque de eficacia escolar se centra en los factores escolares que inciden en los resultados de aprendizaje (Martinic, 2008) y la evaluación formativa contribuye a la eficacia al permitir ajustes pedagógicos que optimizan el aprendizaje. El enfoque de derechos considera la educación como un derecho humano fundamental, resaltando la equidad, la inclusión y la pertinencia (UNESCO, 2021), donde la evaluación formativa es clave para la equidad, al identificar y atender necesidades diversas (Shriwastava y Nigam, 2023). Los modelos sistémicos ven la calidad como el resultado de la interacción de múltiples componentes del sistema educativo —insumos, procesos, resultados y contexto— y la evaluación formativa informa los procesos y contribuye a mejorar los resultados, siendo un indicador relevante de la calidad del sistema (Navarro Antúnez, 2024). El enfoque de capacidades, inspirado en Sen y Nussbaum, complementa esta lectura al situar el valor de la educación en la expansión de libertades y oportunidades efectivas.

2.2.3. Enfoques de planificación estratégica en educación

Los autores Giménez Milán y Acosta Güemes (2024) definen la planificación estratégica como “una herramienta de gestión que permite establecer el quehacer y el camino que deberían recorrer las organizaciones para alcanzar las metas previstas” (p. 267). Trasladada al campo educativo, esta definición implica que cada decisión curricular y didáctica se soporte en evidencia y no en supuestos. Al incorporar la evaluación formativa como insumo central de la planificación, las instituciones educativas pueden alinear sus metas con la realidad de los estudiantes, innovar frente a los retos del entorno y construir una gestión más reflexiva y democrática.

Es claro que, la planificación estratégica en educación adopta diversos enfoques. La planificación racional-normativa es un proceso lineal que va desde la definición de objetivos hasta la evaluación de resultados (João, 2023). La planificación estratégica situacional considera la complejidad del entorno y la interacción de múltiples actores, integrando análisis prospectivos y escenarios (Velykykh, 2024). La planificación estratégica participativa involucra a la comunidad educativa en la definición de la visión y las estrategias, reconociendo a docentes, estudiantes, familias y directivos como sujetos del proceso (Juwita Nur Aisyah et al., 2024). Por consiguiente, la evaluación formativa, al generar información desde la base, puede nutrir significativamente los procesos participativos de planificación. En la IEM San Juan Bosco, este enfoque dialoga con la pedagogía salesiana del acompañamiento y con el marco municipal SUMEE-PIEMSA.

2.2.4. Articulación entre evaluación formativa y planificación estratégica

La articulación entre evaluación formativa y planificación estratégica puede comprenderse como un ciclo continuo, ya que la evaluación formativa genera información

detallada sobre el aprendizaje y la enseñanza, que al ser sistematizada y analizada, alimenta los procesos de autoevaluación institucional, el PMI y la toma de decisiones directivas, las cuales pueden reorientar las prácticas pedagógicas, los planes de área y los proyectos institucionales, generando nuevas oportunidades para que la evaluación formativa cobre sentido pedagógico.

Sin embargo, este ciclo requiere condiciones institucionales: tiempo docente protegido para la reflexión pedagógica, instrumentos accesibles, formación continua, liderazgo distribuido y una cultura escolar de mejora.

2.2.5. Pedagogía crítica y evaluación emancipadora

Un componente menos visible, pero igualmente decisivo, es el aporte de la pedagogía crítica. Freire (2005) advirtió que toda práctica educativa es política y que la evaluación no es excepción: cuando se reduce a la calificación, reproduce la lógica bancaria del depósito; cuando se concibe como diálogo, puede transformarse en práctica de libertad. Esta perspectiva orienta el diseño de instrumentos que reconozcan la voz del estudiante, validen sus saberes previos y abran espacios para la coevaluación crítica entre pares. En la IEM San Juan Bosco, la tradición salesiana del sistema preventivo se conecta con esta perspectiva al privilegiar el acompañamiento, la confianza y la formación del juicio moral antes que la sanción.

2.2.6. Aprendizaje visible y rol del docente

Hattie (2009, 2017), a partir de más de 1500 metanálisis, documentó que la retroalimentación se sitúa entre los factores con mayor efecto sobre el aprendizaje (tamaño del efecto cercano a 0,73). Esta evidencia robustece el argumento a favor de prácticas evaluativas intencionales, frecuentes y bien diseñadas. Así, el docente, desde esta óptica, no actúa como mero corrector, sino como facilitador del aprendizaje visible, capaz de hacer explícitos los

criterios, los avances y los próximos pasos. La formación docente continua se vuelve, entonces, condición necesaria para sostener la evaluación formativa como cultura institucional.

2.2.7. Evaluación integrada

El autor Wiliam (2011) ha propuesto el concepto de evaluación integrada para designar aquellas prácticas que tejen, en el flujo mismo de la enseñanza, momentos breves y frecuentes de recolección de evidencias sobre el aprendizaje. La diferencia, respecto de la evaluación formativa entendida como secuencia separada, es importante. Wiliam y Leahy (2015) sostienen que cinco estrategias clave deberían estar presentes en el aula con regularidad: aclarar e intencionar los criterios de éxito, diseñar discusiones efectivas y preguntas que desencadenen pensamiento, ofrecer retroalimentación que mueva el aprendizaje hacia adelante, activar a los estudiantes como recursos de aprendizaje entre sí y activarlos como dueños de su propio aprendizaje.

Esta arquitectura teórica tiene una virtud para el caso que nos ocupa: en lugar de pedir a las y los docentes que sumen tareas adicionales, los invita a rediseñar las que ya hacen, dotándolas de mayor potencia formativa y la propuesta del Capítulo 5 incorpora deliberadamente esta orientación.

2.2.8. Ecología del desarrollo y enfoque sistémico

La lectura de Bronfenbrenner (1987) sobre la ecología del desarrollo humano ofrece un marco útil para situar el aula en una red de sistemas interrelacionados: microsistema (aula), mesosistema (relaciones entre aula, familia y escuela), exosistema (instancias como el Consejo Académico o la Secretaría de Educación) y macrosistema (marcos normativos y culturales como el Decreto 1290 y los ODS). La evaluación formativa, vista en clave ecológica, no es responsabilidad exclusiva del docente: depende de la coherencia entre niveles. Un sistema que

demanda formación y, a la vez, la dificulta con cargas excesivas no producirá transformación sostenida. Esta perspectiva justifica que la propuesta de fortalecimiento del Capítulo 5 considere actores y palancas de cambio en múltiples niveles simultáneamente: docente, institución, comunidad y administración educativa municipal.

2.2.9. Síntesis teórica para el caso

Ciertamente, la lectura cruzada de las teorías anteriores converge en cinco proposiciones que orientan el análisis. Primera, la evaluación formativa es, ante todo, una función pedagógica antes que un tipo específico de instrumento. Segunda, su impacto depende de la calidad de la retroalimentación, es decir, que sea oportuna, descriptiva y centrada en procesos. Tercera, requiere participación activa del estudiante, incluso desde edades tempranas, mediante autoevaluación y coevaluación. Cuarta, opera plenamente cuando se articula con la planificación institucional y con los marcos territoriales. Quinta, su sostenibilidad depende de condiciones materiales, simbólicas y culturales que la propia institución debe gestionar.

Por lo tanto, el diseño metodológico, las categorías analíticas y los instrumentos del presente estudio se proponen explorarlas y verificarlas en el contexto particular de la IEM San Juan Bosco de Pasto.

2.3. Marco conceptual

2.3.1. Evaluación formativa

Proceso sistemático y continuo, integrado en la enseñanza y el aprendizaje, cuyo propósito es recoger y analizar información sobre el progreso de los estudiantes para proporcionar retroalimentación descriptiva y oportuna, permitiéndoles mejorar su aprendizaje y a los docentes ajustar sus estrategias pedagógicas. No se centra en la calificación, sino en la

orientación y el desarrollo de competencias (García, 2014; Popham, 2013; UNESCO, 2021; M. Jesús et al., 2024).

2.3.2. Calidad educativa

Constructo multidimensional que refiere al grado en que un sistema o institución educativa logra sus propósitos y responde a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad. Implica dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficacia, eficiencia y efectividad de los procesos y resultados educativos (Martinic, 2008; Yolanda et al., 2020; Navarro Antúnez, 2024).

2.3.3. Planificación estratégica

Proceso deliberado y sistemático mediante el cual, una institución educativa define su visión, misión y objetivos a mediano y largo plazo, identifica los recursos y estrategias para alcanzarlos, y establece mecanismos de seguimiento y evaluación, adaptándose a los cambios del entorno y buscando la mejora continua (João, 2023; Krstevska y Bajrami, 2023; Ladera-Castañeda et al., 2024).

2.3.4. Retroalimentación (feedback)

Información específica, descriptiva y constructiva proporcionada al estudiante sobre su desempeño, con el objetivo de ayudarle a comprender sus fortalezas, identificar áreas de mejora y orientar sus próximos pasos en el aprendizaje. Es un componente esencial de la evaluación formativa (García, 2014; Popham, 2013).

2.3.5. Autorregulación del aprendizaje

Capacidad del estudiante para gestionar activamente su propio proceso de aprendizaje, estableciendo metas, monitoreando su progreso, utilizando estrategias efectivas y ajustando sus acciones en función de la retroalimentación recibida. Entonces, la evaluación formativa es un potente promotor de la autorregulación (García, 2014; Giménez Milán y Acosta Güemes, 2024).

2.3.6. SIEE

Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes definido en el Decreto 1290 de 2009. Es el documento normativo institucional que regula los criterios, escalas, procedimientos, instancias y mecanismos de evaluación, promoción y permanencia de los estudiantes en cada establecimiento educativo (MEN, 2009).

2.3.7. SUMEE y PIEMSA

SUMEE corresponde al Sistema Unificado Municipal de Evaluación de Estudiantes presentado por la Alcaldía de Pasto en 2018 en el marco del Proyecto Innovador Educativo Municipal para los Saberes y la Alternatividad (PIEMSA), con el propósito de humanizar la evaluación y articularla con la inclusión y la trayectoria educativa de los estudiantes (Alcaldía de Pasto, 2018; SEP, 2025).

2.3.8. Triangulación

Procedimiento metodológico que consiste en utilizar diversas fuentes, técnicas, investigadores o teorías para abordar un mismo fenómeno, con el propósito de fortalecer la validez de las interpretaciones (Denzin, 1978). En la presente investigación, la triangulación se aplica en tres planos: fuentes (documentos, actores, contexto), técnicas (análisis documental, entrevista, grupo focal, observación) e investigadores (revisión de un par académico).

2.3.9. Saturación teórica

Momento del análisis cualitativo en el cual, los nuevos datos dejan de aportar categorías, propiedades o relaciones significativas (Glaser y Strauss, 1967). Es uno de los criterios para determinar el tamaño de la muestra cualitativa.

2.3.10. Validez ecológica

Grado en que un diseño de investigación preserva las condiciones reales en las que ocurre el fenómeno estudiado (Bronfenbrenner, 1987). En la presente tesis, se favorece mediante la observación in situ en aulas de primaria y la integración contextual del análisis documental.

2.4. Marco legal

La presente investigación se inscribe en el marco legal colombiano vigente. La Constitución Política de 1991 reconoce la educación como derecho fundamental y servicio público con función social. La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) define los fines de la educación colombiana, los niveles educativos, la autonomía escolar y el PEI. El Decreto 1290 de 2009 reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media, estableciendo el SIEE y la evaluación con un sentido formativo, integral y continuo (MEN, 1994; 2009).

En el ámbito municipal, la Secretaría de Educación de Pasto ha promovido el SUMEE (2018) y el PIEMSA, así como los procesos anuales del POAIV. Estos marcos institucionales orientan la inspección, vigilancia y acompañamiento técnico-pedagógico a los establecimientos educativos del municipio (Alcaldía de Pasto, 2018; Secretaría de Educación de Pasto, 2023, 2025).

2.4.1. Lectura articulada de las normas que sostienen la evaluación

Al revisar la Ley 115 de 1994 con la mirada puesta en la evaluación, aparecen al menos tres ejes que convergen alrededor de este estudio. El artículo 5, al enunciar los fines de la educación, exige formación integral y pleno desarrollo de la personalidad, exigencia que desborda cualquier prueba memorística. El artículo 73 hace del PEI el referente de la autonomía escolar y, en consecuencia, ata la evaluación a la identidad de cada institución. Los artículos 77 y

78 reconocen una autonomía curricular relativa y el 80 instituye el Sistema Nacional de Evaluación. Leídos en conjunto, estos artículos no dejan margen para malentendidos: la evaluación no es un trámite administrativo, sino que se convierte en sustancia del PEI y de la formación integral (MEN, 1994).

El Decreto 1290 de 2009 lleva más lejos esa orientación. Su artículo 3 enumera propósitos concretos para la evaluación de los aprendizajes: identificar características personales y estilos de aprendizaje, consolidar prácticas pedagógicas, permitir la autoevaluación del estudiante, decidir la promoción y orientar el diseño de estrategias. El artículo 4 obliga a cada institución a construir un SIEE que incorpore criterios, escalas, estrategias de apoyo, seguimiento, autoevaluación y mecanismos de participación. Los artículos 11 y 12 fijan responsabilidades del establecimiento y de sus docentes, con un acento especial en el derecho a una evaluación justa y en la comunicación oportuna de resultados. Los artículos 16 y 17, por su parte, protegen los derechos y deberes del estudiante (MEN, 2009).

Ahora bien, con respecto al estudio realizado, la Ley 1581 de 2012 y su Decreto reglamentario 1377 de 2013 obligan a proteger los datos personales recabados durante la investigación. Nuestra ruta operativa contempla consentimiento informado para adultos, asentimiento ilustrado para menores con autorización del acudiente, anonimización de testimonios mediante códigos alfanuméricos, almacenamiento cifrado de audios y transcripciones, y custodia por cinco años con destrucción posterior verificable (Congreso de Colombia, 2012). La Resolución 8430 de 1993, aunque pensada para investigación en salud, sirve de referencia para investigaciones con mínimo riesgo en contextos escolares: clasifica nuestro estudio como de riesgo mínimo y exige consentimiento informado, confidencialidad y balance entre beneficios y posibles incomodidades (Ministerio de Salud, 1993).

En el plano internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), ratificada por Colombia mediante la Ley 12 de 1991, establece el derecho a ser oído en todo asunto que afecte a la niñez. De ahí que la voz estudiantil no sea una concesión metodológica, sino una obligación normativa. La Agenda 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 sobre educación inclusiva, equitativa y de calidad (UNESCO, 2015) ofrecen un horizonte global que se conecta con la intención local de humanizar la evaluación.

A continuación, la Tabla 1 sintetiza los principales referentes normativos y su implicación operativa para el proyecto:

Tabla 1

Marco legal aplicable y su implicación operativa en el estudio

Referente normativo	Artículos o componentes clave	Implicación operativa para el estudio
Constitución Política, 1991	Arts. 27, 67, 68	Educación como derecho fundamental; autonomía universitaria y escolar; pluralismo educativo
Ley 115 de 1994	Arts. 5, 73, 77, 78, 80	PEI como referente; autonomía curricular; sistema nacional de evaluación
Decreto 1290 de 2009	Arts. 3, 4, 11, 12, 16, 17	Definición de SIEE; propósitos formativos de la evaluación; derechos del estudiante
Ley 1581 de 2012	Régimen general de datos personales	Consentimiento informado, anonimato, custodia segura
Decreto 1377 de 2013	Reglamento de protección de datos	Procedimientos para tratamiento de información sensible
Resolución 8430 de 1993	Capítulo 1, art. 11	Clasificación del riesgo, consentimiento informado
Ley 12 de 1991	Convención Derechos del Niño	Derecho a ser oído; asentimiento infantil
Acuerdo SUMEE-PIEMSA, 2018	Lineamientos municipales	Articulación local del SIEE con la política municipal
Decreto 1421 de 2017	Educación inclusiva con PIAR	Ajustes razonables y diversificación evaluativa

La coherencia entre estos referentes ofrece un punto de partida sólido: la evaluación formativa no es un capricho pedagógico ni una moda didáctica, sino una obligación legal, ética y técnica. Por consiguiente, este estudio propone constatar cómo se interpreta y se aplica en la cotidianidad de un aula concreta.

2.5. Marco contextual: la IEM San Juan Bosco de Pasto

La Institución Educativa Municipal San Juan Bosco, identificada públicamente como IEM San Juan Bosco, es una institución pública municipalizada que se presenta como comunidad educativa y pastoral asociada a la familia salesiana (IEM San Juan Bosco, 2024). Su Proyecto Educativo Institucional histórico la ubica en el centro de Pasto, Comuna 2, con sedes San Juan Bosco, Madre Caridad y Maridíaz, oferta de preescolar a grado once, bachillerato académico, calendario A y jornada única (IEM San Juan Bosco, 2011). La dirección institucional actual publicada en su sitio oficial es Calle 17 No. 16-46 (Institución Educativa Municipal San Juan Bosco, 2024).

Su horizonte institucional se sostiene en la pedagogía activa, el sistema preventivo de Don Bosco, la comunidad educativo-pastoral y la formación de "buenos cristianos y honestos ciudadanos". Por esto, se considera que esta identidad ofrece condiciones simbólicas y pedagógicas favorables para una evaluación formativa al contemplar la prevención, el acompañamiento, la retroalimentación oportuna y la pedagogía del afecto, ya que se consideran congruentes con los principios formativos de la evaluación. Al mismo tiempo, la institución debe articular esta tradición con los marcos legales nacionales (Ley 115, Decreto 1290) y con el marco municipal (SUMEE-PIEMSA).

Tabla 2

Identificación institucional de la IEM San Juan Bosco de Pasto

Aspecto	Evidencia documentada
Nombre oficial	Institución Educativa Municipal San Juan Bosco (sitio oficial, 2024)
Dirección actual	Calle 17 No. 16-46, Pasto, Nariño (sitio oficial, 2024)
Teléfonos y correo	(2) 7206419, (2) 7212074; atencion.iesjb@salesianos.edu.co
Ubicación histórica	Carrera 16 No. 17-37, Comuna 2 (PEI, 2011)
Sedes	San Juan Bosco, Madre Caridad, Maridíaz (PEI, 2011)
Oferta educativa	Preescolar a grado once, calendario A, jornada única (PEI, 2011)
Enfoque formativo	Sistema preventivo de Don Bosco, pedagogía activa, formación integral

2.5.1. Historia, identidad y ubicación territorial

La institución se circunscribe a las raíces en la tradición salesiana, riqueza que llegó a Pasto a comienzos del siglo XX y ha mantenido un lugar destacado en la formación de varias generaciones. La pedagogía del Sistema Preventivo, propuesta por San Juan Bosco en el siglo XIX, articula tres pilares complementarios: razón, religión y amabilidad, donde cada uno tiene una implicación pedagógica concreta. La razón privilegia la argumentación antes que la imposición; la religión, en su sentido amplio, propone un horizonte de sentido desde la fe y la amabilidad funda una relación basada en el afecto comprometido. Para esta investigación, ese capital simbólico resulta favorable, teniendo en cuenta que la evaluación formativa exige confianza, escucha y acompañamiento, y la tradición salesiana ya tiene un lenguaje propio para nombrar esas prácticas.

Geográficamente, la institución se ubica en la Comuna 2 de Pasto, una zona céntrica con alta densidad poblacional, comercio activo y población estudiantil heterogénea procedente de barrios del centro y del sur de la ciudad. La diversidad socioeconómica que ingresa por sus

puertas se traduce en aulas plurales: estudiantes con trayectorias rurales recientes, niños y niñas en situación de migración interna y transfronteriza, familias con jornadas laborales extensas y estudiantes con condiciones particulares de aprendizaje. Este mosaico interpela cualquier propuesta evaluativa: lo formativo solo cobra sentido si reconoce esas diferencias y diseña ajustes razonables.

2.5.2. Organización académica y comunidad educativa

La institución está organizada en tres sedes (San Juan Bosco, Madre Caridad y Maridíaz) y mantiene una oferta completa desde preescolar hasta grado once. La planta docente combina perfiles licenciados y especializados, con experiencia que oscila entre tres y treinta años de servicio. Directivos, coordinadores académicos y de convivencia, equipo de bienestar y comité de evaluación y promoción conforman una estructura de gestión que, sobre el papel, debería garantizar el seguimiento del SIEE. Evidentemente, la realidad cotidiana exige examinar cómo opera esa estructura, qué tanto se reúne, qué decisiones toma y cómo conversa con las prácticas de aula. Y esa es, precisamente, una de las apuestas analíticas de esta investigación.

En cuanto al gobierno escolar se incluye Consejo Directivo, Consejo Académico, Consejo Estudiantil, Asociación de Padres de Familia y Personería Estudiantil. Cada uno de estos órganos podría ser un escenario legítimo para revisar el SIEE y proponer ajustes. La pregunta de investigación contempla, entre líneas, cómo se aprovechan estos espacios para discutir sobre la evaluación.

2.6. Marco contextual municipal: SUMEE, PIEMSA y POAIV

La Alcaldía de Pasto, a través de su Secretaría de Educación Municipal, presentó en 2018 el Sistema Unificado Municipal de Evaluación de Estudiantes (SUMEE) como una propuesta articulada al Proyecto Innovador Educativo Municipal para los Saberes y la Alternatividad

(PIEMSA). Según la comunicación oficial, SUMEE buscaba humanizar los sistemas de evaluación y ofrecer parámetros más amplios que las notas, pruebas externas y certificaciones cuantitativas tradicionales (Alcaldía de Pasto, 2018).

El sistema se gestó mediante mesas de trabajo con docentes, familias, estudiantes e instituciones educativas municipales y se desarrollaron siete pruebas piloto en instituciones como Eduardo Romo, Heraldo Romero Sánchez, Cabrera, San Francisco de Asís y Francisco de la Villota.

En 2023, la Secretaría de Educación de Pasto publicó una evaluación diagnóstica del sector educativo en el marco del POAIV. Dicho documento reportó que la IEM San Juan Bosco entregó su autoevaluación institucional, pero presentaba incompleta la gestión administrativa y financiera (SEP, 2023). Esta observación es relevante porque vincula al caso con procesos de mejora institucional y de planificación estratégica.

En 2025, el informe POAIV confirma la continuidad de SUMEE como propuesta local vinculada a PIEMSA, con revisión técnica y pedagógica de documentos SIEE en 21 establecimientos educativos oficiales (SEP, 2025).

Es importante advertir que, el PDF base que sustenta esta investigación ubicaba la implementación de SUMEE en 2023, mientras la noticia oficial de la Alcaldía muestra su presentación pública en 2018. La formulación más segura, asumida en este proyecto, es que SUMEE fue presentado en 2018 y que entre 2023 y 2025 aparecen evidencias documentadas de seguimiento, revisión y fortalecimiento institucional. Esta precisión cronológica es relevante metodológicamente, porque modifica la lectura del caso: no se trata de una innovación reciente que la institución apenas comienza a asumir, sino de una política municipal con varios años de desarrollo cuya apropiación local merece ser estudiada.

2.6.1. Componentes operativos del SUMEE

La propuesta SUMEE se sostiene sobre cuatro pilares que vale la pena desglosar: el conceptual asume la evaluación como proceso integral, formativo, contextualizado y participativo, y nombra sin rodeos la apuesta por humanizarla; el técnico-pedagógico ofrece criterios para diseñar instrumentos diversos: rúbricas, portafolios, proyectos integradores, autoevaluación, coevaluación y observación sistemática; el institucional orienta el ajuste de los SIEE de cada establecimiento y enfatiza su articulación con el PEI y el PMI, y el municipal, por último, instala mesas de trabajo, comités de evaluación y rutas de asistencia técnica desde la Secretaría (Alcaldía de Pasto, 2018; SEP, 2023, 2025).

Esta arquitectura plantea un desafío analítico interesante: si los cuatro componentes operaran simultáneamente, la institución contaría con una matriz coherente para fortalecer su SIEE. De manera que, la pregunta es si esa coherencia se aterriza en la cotidianidad o si los componentes operan de forma fragmentaria. La investigación documentará evidencias en ambas direcciones.

2.6.2. PIEMSA y la apuesta por la innovación pedagógica

El Proyecto Innovador Educativo Municipal para los Saberes y la Alternatividad nació como respuesta a una preocupación recurrente: buena parte de las prácticas escolares en Pasto seguían reproduciendo formatos estandarizados, descontextualizados de los saberes locales y de las realidades comunitarias. PIEMSA propuso entonces una pedagogía de la alternatividad que reconoce los saberes territoriales, campesinos, indígenas y urbanos populares; promueve la integración curricular; y privilegia proyectos pedagógicos por sobre temarios fragmentados. La conexión con la evaluación es directa: si los proyectos pedagógicos atraviesan la vida escolar, los instrumentos evaluativos deben capturar aprendizajes complejos, situados y transversales. La

rúbrica analítica, el portafolio reflexivo y la presentación pública de proyectos cobran sentido en este marco.

2.6.3. POAIV y el control de la calidad educativa

El Plan Operativo Anual de Inspección y Vigilancia es el dispositivo, por medio del cual, la Secretaría hace seguimiento a las instituciones oficiales. Su lógica combina dos lenguajes: el administrativo, que verifica el cumplimiento de requisitos formales (PEI vigente, SIEE adoptado, manual de convivencia actualizado, planes de mejoramiento formulados) y el pedagógico, que examina indicadores de calidad, resultados Saber y avances de los PMI. El POAIV 2023 reportó que la IEM San Juan Bosco hizo la entrega de su ejercicio de autoevaluación institucional, pero con algunos vacíos en la gestión administrativa y financiera (SEP, 2023) y el POAIV 2025 confirmó la revisión técnica de 21 SIEE municipales (SEP, 2025). Esa doble evidencia es la justificación municipal para este estudio al tener presente que existe un proceso vivo en marcha y resulta pertinente leerlo desde adentro.

Capítulo 3. Metodología

Este apartado expone, con el mayor nivel de detalle posible, las decisiones metodológicas adoptadas para responder la pregunta de investigación y alcanzar los objetivos planteados. La metodología no se presenta como una lista de procedimientos genéricos, sino como un dispositivo coherente con el problema, el marco teórico y el contexto de la IEM San Juan Bosco de Pasto. Cada uno de sus componentes articula el «qué» con el «cómo» y el «para qué», de modo que las decisiones queden sustentadas y sean replicables por otros investigadores interesados en el campo.

3.1. Paradigma, enfoque y nivel de la investigación

La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo-comprensivo, también denominado hermenéutico, que entiende la realidad social como una construcción intersubjetiva atravesada por significados, prácticas y representaciones (Stake, 1999; Sandín Esteban, 2003). Desde este horizonte, la evaluación formativa no se aborda como un dispositivo técnico aislado, sino como una práctica situada que cobra sentido en el cruce entre las tradiciones pedagógicas de la institución, las normativas vigentes y las trayectorias de las niñas, niños y maestros que la habitan.

Se utiliza un enfoque cualitativo y esta opción metodológica se sostiene en tres razones principales: 1) el objeto de estudio —la evaluación formativa en clave situada— exige acercarse a los significados que los actores construyen sobre su quehacer, no a la medición de variables aisladas; 2) el problema demanda comprender la articulación entre el aula, la gestión institucional y la política municipal, una articulación que solo puede leerse en su complejidad mediante herramientas interpretativas y 3) la finalidad propositiva del trabajo requiere

comprender el caso antes de proponer transformaciones, y esa comprensión se alcanza mejor con un acercamiento densamente descriptivo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

El nivel de la investigación combina lo descriptivo, lo interpretativo y lo propositivo. Lo descriptivo se observa en la caracterización rigurosa de las prácticas e instrumentos. Lo interpretativo aparece en la lectura de las representaciones de los actores y de las tensiones institucionales. Lo propositivo culmina con la formulación de una propuesta de fortalecimiento institucional construida con base en la evidencia recogida.

3.2. Diseño: estudio de caso único, instrumental y holístico

Se adopta un diseño de estudio de caso único, instrumental y holístico (Stake, 1999; Yin, 2018). El caso es la educación básica primaria de la IEM San Juan Bosco de Pasto. Es único, porque se trata de una sola institución analizada en profundidad; es instrumental, porque el caso interesa no por sí mismo, sino como vía privilegiada para comprender el fenómeno mayor de la articulación entre evaluación formativa, calidad y planificación estratégica y es holístico, porque se aborda como totalidad institucional, sin fragmentarlo en subunidades de análisis independientes. Ahora bien, la elección del estudio de caso obedece a las siguientes razones metodológicas:

1. Permite estudiar un fenómeno contemporáneo —la evaluación formativa— dentro de su contexto real, sin separarlo de las condiciones que lo hacen posible (Yin, 2018).
2. Admite múltiples fuentes de evidencia (documentos, entrevistas, grupos focales, observación), lo que favorece la triangulación.
3. Resulta especialmente útil cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son evidentes, condición que se cumple en este estudio, ya que la evaluación formativa se entrelaza con la cultura salesiana, con el SIEE, con el PMI y con la política municipal.

4. Se ajusta al carácter situado del problema y a la necesidad de formular una propuesta aplicable a la institución estudiada.

La lógica del diseño se resume así: del problema se desprende la pregunta; de la pregunta, los objetivos; de los objetivos, las categorías de análisis; de las categorías, los instrumentos; de los instrumentos, las fuentes; de las fuentes, los hallazgos y, finalmente, de los hallazgos surge la propuesta. Esta coherencia interna se verifica en la matriz del Anexo A.

3.3. Unidad de análisis y participantes

La unidad de análisis es la educación básica primaria de la IEM San Juan Bosco de Pasto, integrada por los grados primero a quinto. Dentro de esta, se reconocen cuatro grupos de informantes: directivos docentes, docentes de primaria, estudiantes y familias acudientes. La selección de participantes se realiza mediante muestreo intencional por criterios (Patton, 2015). No se busca la representatividad estadística, sino la riqueza informativa que cada participante aporta al fenómeno estudiado. A continuación, se mencionan los criterios de inclusión:

- *Para directivos:* ocupar un cargo directivo (rector, coordinador académico, coordinador de convivencia) durante al menos un año en la institución y haber participado en procesos de autoevaluación institucional o de elaboración del PMI.
- *Para docentes:* ejercer en educación básica primaria con un mínimo de dos años de experiencia en la institución, dictar al menos un área en los grados de cuarto o quinto y aceptar de manera voluntaria la participación.
- *Para estudiantes:* cursar cuarto o quinto grado, contar con consentimiento del acudiente y manifestar asentimiento explícito.
- *Para familias:* ser acudiente legal de un estudiante de cuarto o quinto y haber participado en, al menos, una reunión institucional durante el último año.

En la Tabla 3 se proyecta el número aproximado de participantes, ajustable según el principio de saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967):

Tabla 3

Número de participantes según principio de saturación teórica

Grupo	Cantidad estimada	Técnica principal
Directivos docentes	3 a 4	Entrevista semiestructurada
Docentes de primaria	8 a 10	Entrevista y grupo focal
Estudiantes (4º - 5º)	12 a 16	Grupo focal y observación
Familias acudientes	4 a 6	Entrevista breve

Nota. El criterio de saturación teórica se aplica cuando los nuevos datos dejan de aportar categorías o matices significativos.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Esta investigación considera cuatro técnicas y cada una contiene un instrumento complementario y significativo. Denzin (1978) menciona que la "lógica de triangulación metodológica" que cada investigador debe tener en cuenta diferentes elementos investigativos, considerando interpretaciones desde diferentes puntos de vista, en especial cuando se habla de investigación cualitativa, favoreciendo la robustez de los hallazgos.

3.4.1. Análisis documental

Es la técnica nuclear del estudio y opera en dos niveles:

1. Fuentes institucionales: Proyecto Educativo Institucional, SIEE, Plan de Mejoramiento Institucional, planes de área de primaria, actas del Consejo Académico, manual de convivencia, informes de autoevaluación, registros de retroalimentación, rúbricas y portafolios disponibles. Todas las anteriores, pertenecen a la documentación propia de

las instituciones educativas que generan información y posibilitan profundización en la dinámica propia del contexto y funcionamiento de los establecimientos.

2. Fuentes municipales y nacionales: noticia oficial de la Alcaldía de Pasto sobre el SUMEE (2018), informe POAIV 2023 y POAIV 2025 de la Secretaría de Educación de Pasto, Ley 115 de 1994, Decreto 1290 de 2009, Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2013.

La herramienta asociada es la *matriz de análisis documental* (Anexo B) y, para cada fuente individual, *la ficha de validación* (Anexo D), que discriminan título, autor, año, tipo de documento, pertinencia, confiabilidad y observaciones del investigador.

3.4.2. Entrevista semiestructurada

Dirigida a directivos y docentes. Permite explorar representaciones y prácticas con flexibilidad, manteniendo un eje temático común (Kvale, 2011). Cada entrevista se proyecta con una duración de 45 a 60 minutos, audio grabada con autorización previa y transcrita literalmente. El guion de entrevista está organizado en cuatro bloques (Anexo E):

1. Bloque introductorio: trayectoria profesional, formación, vínculo con la institución.
2. Prácticas e instrumentos: ¿cómo se evalúa en su aula?, ¿qué instrumentos usa?, ¿cómo retroalimenta?
3. Representaciones: ¿qué entiende por evaluación formativa, calidad y planificación?, ¿qué relación encuentra entre ellas?
4. Articulación institucional: ¿cómo se conecta lo que hace en el aula con el SIEE, el PMI y el SUMEE?, ¿qué obstáculos y oportunidades identifica?

3.4.3. Grupo focal

Se contemplan dos grupos focales: uno con docentes de primaria (6 a 8 participantes) y otro con estudiantes de cuarto y quinto (6 a 8 participantes). El grupo focal favorece la emergencia de discursos colectivos y permite contrastar perspectivas (Krueger y Casey, 2015). La sesión con estudiantes se diseña con dinámicas lúdicas y materiales visuales para garantizar la participación activa. El guion del grupo focal docente explora los significados compartidos sobre la evaluación formativa, prácticas instaladas, dificultades recurrentes y propuestas de mejora. El guion del grupo focal estudiantil se centra en cómo perciben la retroalimentación, qué los ayuda a aprender y cómo se autoevalúan (Anexo F).

3.4.4. Observación no participante

Se realizan observaciones de aula en al menos dos sesiones por cada docente participante, con una duración aproximada de 90 minutos cada una. El observador no interviene en la clase y registra los hechos mediante una rejilla de observación estructurada (Anexo G) que contempla cuatro dimensiones: organización del espacio y del tiempo, interacciones docente-estudiante, instrumentos evaluativos utilizados y formas de retroalimentación. La observación se complementa con un diario de campo del investigador, donde se registran impresiones, decisiones e hipótesis emergentes, separadas claramente de los datos descriptivos (Bogdan y Biklen, 2007).

3.4.5. Cuadro resumen de técnicas e instrumentos

Tabla 4

Articulación entre objetivos, técnicas, instrumentos y fuentes

Objetivo específico	Técnica	Instrumento	Fuente/Participantes
OE 1	Análisis documental	Matriz documental, ficha	Literatura, normativa, PEI

Objetivo específico	Técnica	Instrumento	Fuente/Participantes
OE 2	Análisis documental, entrevista, observación	Matriz, guion, rejilla	SIEE, PMI, docentes, directivos, aula
OE 3	Entrevista, grupo focal	Guion de entrevista y grupo	Docentes, directivos, estudiantes
OE 4	Taller participativo	Guía de taller y matriz síntesis	Equipo directivo y docentes piloto

3.5. Categorías de análisis

Las categorías de análisis se derivan del marco teórico y se afinan durante el trabajo de campo en una lógica deductivo-inductiva. Las categorías iniciales son cuatro:

1. Prácticas e instrumentos de evaluación formativa. Sus subcategorías son: retroalimentación descriptiva, autorregulación del aprendizaje, coevaluación, autoevaluación, uso de rúbricas y portafolios.
2. Representaciones de los actores. Su subcategorías son: concepción de evaluación (sumativa o formativa), concepción de calidad, concepción de planificación estratégica.
3. Articulación institucional. Subcategorías: vínculo con el SIEE, vínculo con el PMI, apropiación del SUMEE, diálogo con el POAIV.
4. Tensiones, obstáculos y oportunidades. Sus subcategorías son: resistencias culturales, brecha tecnológica, formación docente, liderazgo distribuido, condiciones de tiempo y recursos.

La ejecución completa, con indicadores observables, se presenta en el Anexo C. Las subcategorías permanecen abiertas a la emergencia inductiva durante la codificación abierta.

3.6. Plan de análisis de la información

El plan de análisis articula procedimientos generales y específicos para cada tipo de dato. Para los datos documentales se utiliza el análisis de contenido temático según Bardin (2002), en

sus tres fases: preanálisis, exploración del material y tratamiento de los resultados. Para los datos provenientes de entrevistas y grupos focales se aplica el análisis cualitativo según Miles, Huberman y Saldaña (2014), el cual combina reducción de datos, presentación visual mediante matrices y elaboración de conclusiones verificables. El tratamiento sigue estos pasos:

1. Transcripción literal y limpieza ortográfica conservando los marcadores propios del habla.
2. Lectura inmersiva (al menos dos pasadas completas) antes de codificar, para captar el sentido global.
3. Codificación abierta línea por línea.
4. Construcción de un libro de códigos con definición, criterios de inclusión y exclusión, y ejemplos.
5. Codificación axial mediante agrupamiento de códigos en categorías y subcategorías.
6. Elaboración de matrices comparativas (categoría por tipo de actor; categoría por tipo de fuente).
7. Triangulación de hallazgos y redacción de la interpretación.
8. Validación comunicativa con un subgrupo de participantes para contrastar la lectura del investigador.

A continuación, se ofrecen detalles adicionales sobre cada uno de estos pasos, con el propósito de hacer transparente la lógica procedimental.

3.6.1. Codificación abierta

La codificación abierta se desarrolla línea por línea durante las primeras revisiones del material. Su finalidad es identificar unidades de significado, dejar emerger códigos in vivo que conserven el lenguaje de los participantes y construir un primer mapa de regularidades. Cada

código se acompaña, en el libro de códigos, de una definición operativa, criterios de inclusión y exclusión y, al menos, un ejemplo verbatim. La codificación se realiza con apoyo de planilla en hoja de cálculo o, de manera alternativa, con software especializado de análisis cualitativo asistido por computador (QDA Miner Lite, MAXQDA u opciones gratuitas) (Strauss y Corbin, 2002; Miles, Huberman y Saldaña, 2014).

3.6.2. Codificación axial

Una vez agotada la primera ronda, se procede al agrupamiento de códigos en categorías y subcategorías. Aquí se establecen relaciones jerárquicas y conexiones laterales entre unidades de significado. Este momento es decisivo porque permite pasar del dato fragmentado al patrón. Se utilizan diagramas conceptuales y matrices para visualizar las relaciones entre categorías (Glaser y Strauss, 1967).

3.6.3. Codificación selectiva

La tercera ronda integra las categorías en una narrativa interpretativa global. Se identifican categorías centrales que concentran la fuerza explicativa de los hallazgos y se construyen relaciones con las demás. Esta fase exige memorandos analíticos frecuentes en donde el investigador explica sus inferencias y las somete a revisión crítica (Strauss y Corbin, 2002).

3.6.4. Triangulación

Esta se realiza en cuatro modalidades complementarias (Denzin, 1978): triangulación de fuentes (institucionales, municipales, nacionales e internacionales); triangulación de técnicas (análisis documental, entrevistas, grupos focales y observación); triangulación de informantes (directivos, docentes, estudiantes y familias) y triangulación teórica (lectura de los datos a la luz de más de un marco teórico). El cruce de estas modalidades fortalece la validez interna de las afirmaciones.

3.6.5. Saturación teórica

Se entiende por saturación teórica al momento en el cual, al incorporar nuevos datos deja de aportar elementos novedosos a las categorías analíticas (Glaser y Strauss, 1967). En el presente estudio, la saturación se controla a través de una bitácora analítica que registra, en cada nueva fuente revisada o nueva entrevista transcrita, si aparecen códigos inéditos o relaciones nuevas. Cuando dos o tres unidades sucesivas dejan de aportar elementos emergentes, se considera saturada la categoría correspondiente.

3.6.6. Memorandos analíticos

Los memorandos analíticos son textos breves, escritos a lo largo del trabajo de campo y del análisis, en los cuales el investigador explicita sus intuiciones, dudas, hipótesis emergentes y conexiones con el marco teórico. Cumplen una función metodológica clave: hacer rastreable el camino mental seguido. La acumulación de memorandos configura, junto con la bitácora de campo, el corpus secundario que permite auditar el proceso. Estos memorandos se conservan junto al corpus primario y se citan, cuando corresponde, como fuente interpretativa.

3.6.7. Validación comunicativa

La validación comunicativa consiste en devolver a un subgrupo de participantes una síntesis preliminar de los hallazgos, con el fin de contrastar si la interpretación del investigador resuena con la experiencia vivida por ellos. Esta devolución se realiza por medio de una sesión grupal breve y un documento accesible. Las observaciones recogidas se integran al informe final cuando enriquecen la interpretación y se reportan, en caso de divergencia, como tensiones dignas de análisis. Esta práctica responde al criterio de autenticidad ontológica formulado por Guba y Lincoln (2005).

3.7. Criterios de rigor metodológico

La investigación adopta los cuatro criterios clásicos de rigor cualitativo formulados por Guba y Lincoln (1989) y los traduce en acciones concretas:

- Credibilidad. Triangulación de fuentes (institucionales, municipales, nacionales), de técnicas (documental, entrevista, grupo focal, observación) y de informantes (directivos, docentes, estudiantes, familias). Validación comunicativa con participantes. Permanencia prolongada en el campo durante al menos tres meses.
- Transferibilidad. Descripción densa del caso, del contexto y de los procedimientos, de modo que otros investigadores puedan valorar la pertinencia de transferir los hallazgos a contextos análogos.
- Dependencia. Registro sistemático de decisiones en una bitácora investigativa y conservación de los protocolos, audios y transcripciones para posibles auditorías.
- Confirmación. Separación explícita entre datos descriptivos e interpretaciones del investigador; uso de memos analíticos; revisión por un par académico externo de una muestra del proceso de codificación.

De manera complementaria, se atienden los criterios contemporáneos de autenticidad ontológica y autenticidad educativa (Guba y Lincoln, 2005), entendiendo que la investigación debe enriquecer la comprensión que los participantes tienen sobre su propia realidad y aportar a la mejora de la institución.

3.8. Consideraciones éticas (síntesis metodológica)

Las consideraciones éticas se acogen a la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, a la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales y a las orientaciones internacionales para la investigación con menores de edad. Los compromisos se desarrollan

ampliamente en una sección posterior. En clave metodológica, se subrayan tres exigencias: (I) consentimiento y asentimiento informados con lenguaje accesible; (II) anonimización de toda información identificable, mediante códigos alfanuméricos y (III) custodia segura del corpus de datos en repositorios cifrados durante al menos cinco años posteriores al cierre del estudio.

3.9. Limitaciones del estudio

Ningún diseño investigativo carece de bordes y conviene nombrarlos antes que esconderlos. El primer borde es epistemológico: al ser un caso único, los hallazgos no se generalizan estadísticamente a otras instituciones, sino que ofrecen, eso sí, una comprensión densa que puede transferirse a contextos similares. El segundo tiene que ver con la participación voluntaria, que casi siempre arrastra un sesgo de autoselección: suelen acudir más quienes ya están sensibilizados con la evaluación formativa. El tercero atraviesa la propia figura del investigador: ser docente con experiencia en el campo aporta agudeza, pero exige vigilar los supuestos propios. Para enfrentar ese reto se usan el diario reflexivo y la auditoría de pares. Reconocer estos límites no debilita el estudio, por el contrario, lo sitúa con honestidad en sus posibilidades reales.

3.10. Ejecución de categorías: del concepto al dato

Uno de los mayores riesgos en investigación cualitativa consiste en perder de vista la cadena que conecta el referente teórico, la categoría analítica, el indicador observable, la técnica de recolección y la pregunta específica. Para sostener esa cadena con rigor, el estudio adopta una matriz de operacionalización que se presenta en la Tabla 5, la cual permite que cualquier dato recogido en campo pueda rastrearse hasta su fundamento teórico y, a la inversa, que cada referente conceptual tenga un anclaje empírico verificable. No se trata de un formalismo: la matriz es la brújula operativa que orienta la codificación, la triangulación y la interpretación.

Tabla 5

Matriz de ejecución de categorías

Categoría	Subcategoría	Indicador observable	Fuente/Técnica	Pregunta guía
1. Prácticas evaluativas en el aula	1.1 Tipología de instrumentos	Frecuencia y variedad de instrumentos en planeadores y portafolios	Análisis documental, observación	¿Qué instrumentos predominan y por qué?
	1.2 Retroalimentación descriptiva	Calidad, oportunidad y posibilidades de registro de la retroalimentación	Observación, entrevista, grupo focal	¿Cómo se devuelve la información al estudiante?
	1.3 Auto y coevaluación	Uso sistemático y registrado de autoevaluación y coevaluación	Análisis documental, observación	¿Qué lugar ocupa la voz del estudiante?
2. Articulación con la planificación estratégica	2.1 SIEE y PMI	Coherencia entre criterios SIEE y metas PMI	Análisis documental	¿Cómo se vincula el SIEE con la planeación institucional?
	2.2 PEI y horizonte salesiano	Coherencia entre evaluación y PEI	Análisis documental, entrevista	¿Qué dice el PEI sobre evaluación y cómo se aplica?
	2.3 Articulación con SUMEE-PIEMSA	Apropiación de lineamientos municipales	Entrevistas, documental	¿Cómo dialoga el SIEE con el SUMEE?
3. Condiciones institucionales	3.1 Tiempos y espacios	Existencia de espacios formales de discusión evaluativa	Entrevistas, agendas	¿Hay tiempos institucionalizados para revisar la evaluación?
	3.2 Formación y acompañamiento	Trayectos de cualificación docente en evaluación	Entrevistas, documental	¿Qué oportunidades de formación se han ofrecido?
	3.3 Recursos materiales y digitales	Disponibilidad y uso de recursos	Observación, entrevista	¿Con qué recursos cuentan los docentes?
4. Cultura evaluativa	4.1 Creencias docentes	Concepciones sobre evaluación y aprendizaje	Entrevistas, grupos focales	¿Qué entienden los docentes por evaluación?
	4.2 Voz estudiantil	Percepciones estudiantiles sobre evaluación	Grupo focal estudiantil	¿Cómo viven los estudiantes la evaluación?
	4.3 Cultura de mejora	Prácticas institucionales de revisión y ajuste	Documental, entrevistas	¿Hay hábitos institucionales de mejora?

3.11. Matriz de instrumentos por tipo de participante

La selección y aplicación de instrumentos no es aleatoria, ya que responde a un criterio explícito de complementariedad. En la Tabla 6 se muestra qué instrumento se aplica a cada tipo de actor y qué información se busca. Esta arquitectura instrumental garantiza, por una parte, que cada actor tenga al menos dos puntos de contacto con el estudio—lo cual favorece la triangulación entre fuentes—y, por otra, que ningún actor sea expuesto a una sobrecarga indebida de instrumentos.

Tabla 6

Matriz de instrumentos por tipo de participante

Participante	Entrevista semiestructurada	Grupo focal	Observación de aula	Análisis documental	Diario reflexivo
Directivo docente (rectoría)	Sí (90 min)	No	No	Sí (PEI, PMI)	Indirecto
Coordinador académico	Sí (60 min)	No	No	Sí (SIEE, actas)	Indirecto
Docentes (5)	Sí (60 min c/u)	Sí (90 min, 5–7 participantes)	Sí (4 sesiones c/u)	Sí (planeadores)	Sí
Estudiantes (8–10)	No	Sí (60 min)	Indirecto (observación de aula)	Sí (portafolios)	Indirecto
Familias (2–3)	Sí (45 min)	No	No	No	Indirecto

Nota. La columna “Diario reflexivo” registra la perspectiva del investigador en cada interacción.

3.13. Aplicación concreta de la metodología: ejemplo guiado

Para aterrizar la metodología con un grado adicional de claridad conviene presentar un ejemplo guiado del recorrido completo de un fragmento de información. Por ejemplo, durante una observación en tercer grado se registra el siguiente episodio: tras una prueba escrita de matemáticas, el docente comparte con sus estudiantes una lista de errores frecuentes y solicita que, en duplas, identifiquen dónde estuvo el suyo y propongan una estrategia para corregirlo. Esa

escena, capturada en el diario y respaldada por fotografías del tablero, responde a varios pasos así: el recorrido inicia en la transcripción, donde se segmentan unidades de sentido (el anuncio de la actividad, las consignas, la interacción entre pares, la devolución del docente). Sigue la codificación abierta, que nombra fenómenos como “retroalimentación descriptiva”, “trabajo entre pares” o “reescritura del error”. En la codificación axial esos códigos se reagrupan bajo dos subcategorías: 1.2 (retroalimentación) y 1.3 (coevaluación). Llega entonces el contraste con la entrevista de la docente, quien declara creer en “el error como oportunidad”.

La búsqueda de huella documental encuentra, en su planeador, una secuencia de análisis de error correspondiente al período. Una nueva confrontación con el grupo focal estudiantil recupera testimonios espontáneos, pues varios niños recuerdan la forma en que se les ayudó a entender en qué se equivocaron.

La lectura final, a la luz de Hattie y Timperley (2007), muestra que esta retroalimentación se sitúa en el plano del “feedback proceso” antes que del “feedback ego”, el más potente según la literatura. Lo que finalmente queda, es una evidencia sostenida por cinco fuentes que respalda la categoría 1.2 en su modalidad formativa.

Este ejemplo, replicado en cada categoría, ilustra el sentido operativo de la triangulación: no acumular fuentes para llenar casillas, sino contrastar evidencias para construir interpretaciones robustas.

Capítulo 4. Análisis y resultados

4.1. Estructura del análisis y lógica interpretativa

El análisis que se presenta en este capítulo combina dos momentos complementarios. El primero, de carácter descriptivo, organiza la información recogida en cada una de las cuatro categorías analíticas formuladas en el Capítulo 3 (prácticas evaluativas, articulación con planificación, condiciones institucionales y cultura evaluativa). El segundo, de carácter interpretativo, triangula las distintas fuentes y las pone en diálogo con el marco teórico construido. La distinción entre ambos momentos es importante, ya que evita que se confunda el dato con su lectura y exige al investigador hacer explícita la inferencia que realiza.

La interpretación se desarrolla con apego a tres criterios. Primero, se busca, en cada hallazgo, una doble verificación a partir de al menos dos fuentes (documental, entrevista, grupo focal u observación). Segundo, se distingue entre afirmaciones soportadas en evidencia directa y afirmaciones que tienen carácter de hipótesis de trabajo. Tercero, se conservan citas literales de los participantes cuando estas iluminan con particular fuerza la categoría analizada y se preserva su anonimato mediante códigos del tipo “Doc-03” o “Est-04G5”. Aunque el grueso del trabajo de campo se proyectará en un horizonte ampliado, los hallazgos preliminares que se reportan a continuación permiten configurar una primera narrativa interpretativa rigurosa.

4.2. Categoría 1: prácticas evaluativas en el aula

Las prácticas evaluativas observadas en los grados de primaria de la IEM San Juan Bosco combinan elementos formativos y sumativos, con predominio variable según el docente y el área. En las áreas de Lengua Castellana y Ciencias Sociales se identifican usos más recurrentes de portafolios y diálogos pedagógicos, mientras que en Matemáticas y Ciencias Naturales prevalecen las pruebas escritas con calificación numérica. Esta distribución confirma, en parte,

los hallazgos de Bizarro Flores y Paucar Miranda (2021) sobre la persistencia de la lógica sumativa en áreas tradicionalmente asociadas a la evaluación estandarizada.

Un rasgo recurrente, sin embargo, es la presencia de retroalimentación oral inmediata en la mayoría de las clases observadas. Los docentes intervienen frente a errores, formulan preguntas reorientadas y ofrecen pistas que permiten al estudiante reformular su respuesta. Este hallazgo dialoga con la propuesta de Hattie y Timperley (2007), quienes sostienen que la potencia formativa de la retroalimentación depende menos de su formato escrito que de su pertinencia, oportunidad y orientación hacia los procesos del estudiante.

Una tensión importante emerge en relación con la sistematización de estas prácticas. La retroalimentación oral, aunque vasta, suele no quedar registrada en instrumentos formales. Esto limita su uso posterior por parte del propio docente —para identificar patrones recurrentes— y por parte del equipo institucional —para incorporar esa información a los procesos de planificación—. Stiggins (2017) ha advertido que el potencial transformador de la evaluación formativa depende, en buena medida, de la capacidad institucional para hacer visibles los aprendizajes en proceso.

Se destaca que, un estudiante del grado 4 expresó, en el grupo focal piloto, lo siguiente: “lo que más me ayuda es cuando la profe me dice qué me falta para hacerlo mejor, no solo cuánto saqué” (Est-04G5). Este testimonio, recogido con carácter ilustrativo, sintetiza la diferencia experiencial entre calificación y retroalimentación, favoreciendo la comprensión sobre por qué la evaluación formativa, más que un dispositivo técnico, opera como un gesto pedagógico de reconocimiento.

4.3. Categoría 2: articulación con la planificación estratégica

La segunda categoría explora cómo la información derivada de la evaluación formativa se incorpora —o no— a los procesos de planificación estratégica institucional. El análisis documental del SIEE y del PMI vigentes revela que ambos instrumentos contemplan, en su redacción, principios formativos. El SIEE declara, por ejemplo, la importancia de la autoevaluación y de la coevaluación; el PMI incorpora indicadores de seguimiento de aprendizajes. Sin embargo, las actas de Consejo Académico revisadas en el período 2023-2025 muestran que las decisiones estratégicas se sustentan, mayoritariamente, en resultados sumativos por periodo —promedios por grado y por área— y no en evidencias formativas sistematizadas. Esta asimetría entre el discurso institucional y el flujo real de información configura uno de los desafíos más significativos del caso.

No se trata de ausencia de voluntad pedagógica, sino de la falta de procedimientos sistemáticos que conviertan las observaciones del aula en insumos para la toma de decisiones institucionales. La propuesta del Capítulo 5 retomará este punto al diseñar protocolos de análisis pedagógico por grado y por área, con periodicidad definida y vinculación explícita al ciclo de planeación.

4.4. Categoría 3: condiciones institucionales

Las condiciones institucionales que habilitan o limitan la evaluación formativa pueden agruparse en tres dimensiones: tiempo docente, recursos materiales y tecnológicos, y soportes organizativos. En lo relativo al tiempo, los docentes entrevistados coinciden en que la carga académica vigente deja escaso margen para procesos sistemáticos de retroalimentación escrita y para reuniones por grado. En lo relativo a los recursos, la institución cuenta con sala de informática y conectividad básica, pero el uso pedagógico de TIC para evaluación formativa

permanece incipiente, en línea con el dato municipal de brecha tecnológica reportado en el POAIV 2023 (SEP, 2023).

En lo organizativo, existen los órganos de gobierno —Consejo Académico, Comisión de Evaluación y Promoción—, pero su agenda se concentra en periodos críticos (cierre de bimestre, promoción) y no en el seguimiento continuo.

Este diagnóstico permite afinar la propuesta de fortalecimiento institucional. Más que demandar a los docentes prácticas adicionales, se trata de rediseñar las condiciones que las hacen sostenibles, es decir, discutir nuevamente distribuciones horarias, dotar de bancos de instrumentos ya elaborados y reorganizar las agendas de los órganos colegiados.

4.5. Categoría 4: cultura evaluativa

La cuarta categoría explora las representaciones de evaluación que portan docentes, estudiantes y familias. Las entrevistas piloto sugieren la coexistencia de dos culturas evaluativas. Una primera, fuertemente instalada, asocia evaluación con prueba y con nota numérica; identifica la evaluación con un momento delimitado del proceso pedagógico y la atribuye exclusivamente al docente. Una segunda, emergente, vincula evaluación con acompañamiento, con identificación de avances y con la participación de múltiples voces.

La convivencia de ambas culturas no es un problema en sí misma, sino la ausencia de un dispositivo institucional que tematice la diferencia y permita transitar de la primera hacia la segunda sin imponer modelos. Aquí se vuelve crítica la dimensión formativa del liderazgo escolar: directivos y coordinadores académicos pueden operar como mediadores culturales que abran espacios de resignificación. Por su parte, las familias, suelen reconocer la importancia del refuerzo positivo en sus hijos, pero solicitan información más clara sobre los criterios con que los

cuales se evalúan, sugiriendo la pertinencia de socializar instrumentos como las rúbricas en lenguaje más sencillo.

4.6. Análisis de fuentes documentales institucionales y municipales

El análisis preliminar de fuentes documentales públicas dibuja un mapa de tensiones y posibilidades. La identidad institucional de la IEM San Juan Bosco, plasmada en su PEI histórico (IEM San Juan Bosco, 2011), apunta a un horizonte de formación integral, pedagogía activa y acompañamiento, el cual camina de la mano con los principios de la evaluación formativa.

Por su parte, la evaluación diagnóstica POAIV 2023 coloca a la institución en el radar municipal de autoevaluación y enciende una alerta sobre la gestión administrativa y financiera (SEP, 2023). El POAIV 2025 confirma la continuidad municipal del enfoque formativo-inclusivo bajo el marco SUMEE-PIEMSA (SEP, 2025), donde la Alcaldía de Pasto (2018) corrige de paso cualquier formulación que ubique a SUMEE como innovación reciente, pues esta existe desde hace seis años.

4.7. Datos del documento sobre saber hacer y saber ser

El documento base de este anteproyecto reporta una mejora institucional entre 2022 y 2023 en dos dimensiones evaluativas: del 62 % al 78 % en Saber Hacer y del 58 % al 80 % en Saber Ser. Estos datos se presentan a continuación como insumo preliminar y deben validarse documentalmente con el SIEE institucional, las actas del Consejo Académico y los reportes internos de la institución antes de presentarse como hallazgos concluyentes.

Tabla 7

Datos preliminares de mejora institucional reportados en documento base (2022-2023)

Dimensión	2022 (%)	2023 (%)	Variación
Saber Hacer	62	78	+16 pp
Saber Ser	58	80	+22 pp

4.8. Análisis comparativo con otros contextos

Con el propósito de situar el caso de Pasto en un marco internacional de referencia y siguiendo los hallazgos sistematizados por el autor en Lozano Peña (2025), se presenta a continuación una comparación entre indicadores educativos seleccionados de Pasto (Colombia), la Universidad de Valencia (España) y escuelas rurales de la India. Aunque se trata de contextos institucionales y demográficamente heterogéneos, el ejercicio comparativo permite leer fortalezas y brechas en condiciones esenciales para la evaluación formativa.

Tabla 8

Comparación de indicadores educativos en distintos contextos

Indicador	Pasto (Colombia)	Universidad de Valencia (España)	Escuelas rurales (India)
Docentes capacitados	72 %	89 %	35 %
Uso de TIC en evaluación	40 %	95 %	12 %
Tasa de deserción	12,3 %	5,1 %	28 %

Nota. Adaptado de Shriwastava y Nigam (2023) y Salas Vicente y Vicente-Escuder (2020), según sistematización previa de Lozano Peña (2025).

De la lectura comparada se desprende que, si bien Pasto presenta un porcentaje de docentes capacitados superior al promedio observado en contextos rurales del sur asiático, sigue por debajo de referentes europeos en formación docente y en uso pedagógico de TIC para la evaluación. Así que, la tasa de deserción local, intermedia entre ambos extremos, refuerza la pertinencia de la evaluación formativa como estrategia para el seguimiento personalizado y la prevención del abandono escolar.

4.9. Desafíos específicos identificados

La sistematización documental y el análisis preliminar de fuentes institucionales permiten identificar dos desafíos cuantificables que serán contrastados en el trabajo de campo:

- Resistencia al cambio: un 45 % de los docentes prefiere los métodos sumativos tradicionales por encima de los enfoques formativos, dificultando la transición cultural requerida por el SUMEE y el Decreto 1290 (García, 2014).
- Brecha tecnológica: apenas el 30 % de las escuelas en zonas rurales del municipio cuenta con acceso adecuado a plataformas digitales para la recolección y devolución de evidencias formativas (SEP, 2023).

Estos desafíos comprueban la importancia de que en la propuesta de fortalecimiento institucional se contemplen la formación docente continua y el uso pedagógico de TIC como componentes estructurales.

4.10. Síntesis interpretativa por categoría y resultados esperados

La lectura cruzada de las cuatro categorías analíticas permite formular cinco interpretaciones de conjunto: 1) la IEM San Juan Bosco posee bases pedagógicas e institucionales sólidas para avanzar hacia una evaluación formativa consistente; el reto no es fundacional, sino de articulación; 2) la retroalimentación oral, recurso pedagógico ya presente, debe ser registrada y sistematizada para multiplicar su impacto institucional; 3) las condiciones de tiempo docente y de uso pedagógico de TIC son las variables más sensibles para sostener la transición; 4) la cultura evaluativa en proceso de cambio requiere mediación y acompañamiento, no imposición y 5) la articulación SIEE-PMI-SUMEE operará con eficacia, solo si se construye una rutina de análisis pedagógico colectivo y periódico.

4.10.1. Tabla comparativa de hallazgos esperados por categoría

En la Tabla 9 se reagrupan los hallazgos esperados en una mirada transversal que facilita visualizar fortalezas, tensiones y oportunidades en paralelo. Esta lectura sinóptica resulta especialmente útil para los equipos directivos, pues permite priorizar acciones de mejora, a partir de la convergencia entre debilidades críticas y oportunidades viables.

Tabla 9

Síntesis cruzada de fortalezas, tensiones y oportunidades por categoría

Categoría	Fortaleza identificable	Tensión esperada	Oportunidad de mejora
Prácticas evaluativas	Retroalimentación oral viva	Bajo registro escrito y poca sistematización	Banco de instrumentos y rutinas de registro
Articulación con planificación	SIEE y PEI vigentes	Desarticulación entre SIEE, PMI y PEI	Matriz integradora y comité articulador
Condiciones institucionales	Estructura de gestión consolidada	Falta de tiempo protegido para el análisis	Calendario institucional con tiempos protegidos
Cultura evaluativa	Tradición salesiana del acompañamiento	Persistencia de cultura sumativa	Programa de formación situada y comunidad de práctica

4.10.2. Lectura desde la dimensión ética del oficio docente

Es preciso hacer un pare en este apartado, en algo que las tablas no terminan de mostrar: cada hallazgo esperado toca profundamente, una dimensión ética del oficio docente. Evaluar es relacionarse con la subjetividad del otro; clasificar es ejercer poder; retroalimentar es elegir entre humillar o emancipar. Ninguna práctica evaluativa es técnicamente neutra, ya que cada decisión sobre instrumentos, criterios, escalas y comentarios construye o desmonta la confianza pedagógica. Por eso, más allá de las cifras y los formatos, este estudio busca leer las prácticas evaluativas como prácticas éticamente situadas. La propuesta del siguiente capítulo no se queda en técnicas, sino que abre una conversación sobre el sentido humano de lo que se espera cuando se evalúa.

4.11. Resultados

Como resultados esperados de esta investigación, se prevé: (I) una caracterización situada de las prácticas, instrumentos y representaciones de evaluación formativa en la primaria de la IEM San Juan Bosco; (II) una lectura crítica de la articulación entre las prácticas de aula, el SIEE, el PMI y el marco municipal SUMEE-PIEMSA; (III) la identificación de tensiones, obstáculos y oportunidades para esa articulación; (IV) una propuesta de fortalecimiento institucional construida sobre seis ejes y (V) un conjunto de recomendaciones para directivos, docentes, familias y autoridades educativas municipales.

De forma complementaria, se espera contribuir a la consolidación de una línea de investigación local sobre evaluación formativa en primaria, en diálogo con la producción académica previa del autor Lozano Peña (2025) y con las políticas municipales SUMEE y PIEMSA.

Capítulo 5. Propuesta de Fortalecimiento Institucional

5.1. Justificación y enfoque de la propuesta

La propuesta de fortalecimiento institucional se concibe como una articulación situada entre los hallazgos del estudio, su identidad salesiana y el marco municipal SUMEE-PIEMSA. Su enfoque es formativo, participativo, gradual y está orientado a la mejora continua. La propuesta no pretende sustituir los procesos institucionales existentes, sino enriquecerlos, a partir de la evidencia generada por la investigación.

5.2. Ejes de la propuesta

La propuesta se organiza en siete ejes interdependientes. Cada eje se describe a continuación con su objetivo, actividades concretas, responsables institucionales y horizonte temporal sugerido. La lógica de encadenamiento es secuencial, pero no lineal: el avance simultáneo de los ejes 1, 2 y 3 es condición para que los siguientes tres operen, mientras que el eje 7 atraviesa transversalmente a todos.

5.2.1. Eje 1. Formación docente situada en evaluación formativa

Objetivo. Fortalecer las capacidades del cuerpo docente de primaria para diseñar, aplicar y sistematizar prácticas formativas, con énfasis en retroalimentación oportuna y uso pedagógico de TIC.

Actividades. (a) Diagnóstico inicial de necesidades formativas mediante encuesta breve y grupo focal docente; (b) Ciclo de cuatro talleres prácticos: principios de evaluación formativa, diseño de rúbricas, retroalimentación descriptiva y uso pedagógico de herramientas digitales (formularios, classroom, portafolios digitales); (c) Conformación de tres comunidades de aprendizaje docente, una por ciclo de primaria (1° - 2°; 3°- 4°; 5°), con encuentros quincenales;

(d) Programa de acompañamiento entre pares con observación recíproca de clase y devolución estructurada.

Responsables. Coordinación Académica, Coordinación de Primaria y equipo de docentes líderes.

Horizonte temporal. Primer semestre de implementación para diagnóstico y ciclo de talleres. Las Comunidades de aprendizaje y acompañamiento entre pares se sostienen durante todo el año escolar.

5.2.2. Eje 2. Banco institucional de instrumentos formativos

Objetivo. Construir un repositorio compartido de instrumentos de evaluación formativa adaptados a los grados, áreas y proyectos transversales de la primaria.

Actividades. (a) Inventario de instrumentos ya utilizados por los docentes; (b) Selección y adaptación de rúbricas, listas de chequeo, portafolios, registros anecdóticos y bitácoras de aprendizaje alineadas con los desempeños enunciados en el SIEE; (c) Construcción colaborativa de, al menos, seis rúbricas por grado (una por área fundamental); (d) Validación por pares en las comunidades de aprendizaje; (e) Digitalización y alojamiento del banco en plataforma institucional de acceso compartido.

Responsables. Comisión de Evaluación y Promoción, jefes de área y docentes de Primaria.

Horizonte temporal. Inventario y selección en los primeros tres meses; construcción y validación a lo largo del primer año escolar.

5.2.3. Eje 3. Retroalimentación descriptiva y registrable

Objetivo. Cualificar la retroalimentación oral y escrita que reciben los estudiantes, dotándola de criterios, lenguaje pertinente y formatos mínimos de registro.

Actividades. (a) Elaboración de un protocolo institucional de retroalimentación descriptiva, basado en el modelo de Hattie y Timperley (2007): ¿dónde voy?, ¿cómo voy? y ¿cuál es el

siguiente paso?; (b) Talleres prácticos de redacción de devoluciones escritas en lenguaje accesible a la edad; (c) Implementación de cuadernos breves de seguimiento docente, donde se registren patrones recurrentes observados en la retroalimentación oral; (d) Sistemas mínimos de devolución a estudiantes y familias, en formatos legibles y no estigmatizantes.

Responsables. Cuerpo docente de primaria, con el acompañamiento de Coordinación Académica.

Horizonte temporal. Pilotaje en el segundo semestre; consolidación al finalizar el primer año.

5.2.4. Eje 4. Articulación SIEE-PMI con el marco SUMEE-PIEMSA

Objetivo. Revisar y ajustar el SIEE y el PMI institucionales para que incorporen, de manera explícita, principios y procedimientos formativos en diálogo con el marco municipal SUMEE-PIEMSA.

Actividades. (a) Revisión crítica del SIEE vigente a la luz de SUMEE-PIEMSA; (b) Conformación de una mesa técnica de actualización del SIEE con representación del Consejo Académico, Consejo de Padres, Personero estudiantil y docentes; (c) Incorporación al PMI de, al menos, tres metas vinculadas con la evaluación formativa; (d) Socialización con la comunidad educativa y aprobación formal; (e) Reporte de articulación a la Secretaría de Educación de Pasto en el marco del POAIV.

Responsables. Rectoría, Consejo Académico, Comisión de Evaluación y Promoción, Consejo Directivo.

Horizonte temporal. Primer y segundo semestre del primer año de implementación.

5.2.5. Eje 5. Comités pedagógicos de análisis de resultados

Objetivo. Instalar rutinas periódicas de análisis pedagógico colectivo que conviertan los datos evaluativos en decisiones de mejora.

Actividades. (a) Constitución de comités por grado y por área con periodicidad bimestral; (b) Definición de un guion mínimo de análisis: lectura de evidencias formativas, identificación de patrones, propuesta de ajustes pedagógicos y compromisos; (c) Uso de herramientas de visualización (Power BI o equivalentes de licencia educativa libre) para tableros simples de seguimiento; (d) Producción de actas estandarizadas que alimenten las decisiones de Consejo Académico.

Responsables. Coordinación Académica, jefes de área, docentes líderes de grado.

Horizonte temporal. Pilotaje en el segundo bimestre; consolidación a lo largo del primer año escolar.

5.2.6. Eje 6. Autoevaluación y coevaluación con voz estudiantil

Objetivo. Promover una cultura de autoevaluación y coevaluación estudiantil acorde con la edad, que reconozca a las niñas y los niños como sujetos activos de su aprendizaje.

Actividades. (a) Adaptación de guías de autoevaluación graduadas según ciclo: pictogramas en 1°- 2°, criterios sencillos en 3°- 4°, rúbricas en 5°; (b) Rutinas semanales breves de autoevaluación, integradas a los cierres de unidad; (c) Espacios estructurados de coevaluación entre pares con protocolo de respeto y constructividad, inspirados en la propuesta de la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa (Pérez-Pueyo et al., 2017), adaptados al contexto de primaria; (d) Inclusión de la voz estudiantil en momentos de planeación y revisión pedagógica.

Responsables. Docentes de aula, con el acompañamiento del Coordinador de Primaria y la Orientación Escolar.

Horizonte temporal. Pilotaje desde el primer bimestre; consolidación progresiva.

5.2.7. Eje 7. Cultura institucional de mejora continua

Objetivo. Instalar una cultura institucional que sustente las transformaciones de los ejes anteriores, articulando liderazgo distribuido, tiempo docente protegido y participación efectiva de familias y estudiantes.

Actividades. (a) Definición de roles de liderazgo pedagógico distribuido (docentes líderes por ciclo); (b) Reorganización del tiempo institucional para garantizar, al menos, dos horas quincenales protegidas para los comités pedagógicos y las comunidades de aprendizaje; (c) Estrategia comunicativa con familias sobre el sentido de la evaluación formativa, incluyendo un documento divulgativo; (d) Construcción de un pacto institucional de evaluación formativa firmado por todos los estamentos; (e) Plan de sostenibilidad que prevea evaluación anual de los avances de la propuesta.

Responsables. Rectoría, Consejo Directivo, Consejo Académico, Consejo de Padres.

Horizonte temporal. Todo el ciclo de implementación, con énfasis en el primer trimestre (definición de roles y tiempos) y en el cierre anual (pacto y sostenibilidad).

5.3. Estrategia de implementación

La implementación se propone en tres horizontes temporales: corto plazo (un semestre), mediano plazo (un año escolar) y largo plazo (dos a tres años). En el corto plazo, se priorizan la formación docente inicial, la revisión documental del SIEE y la elaboración piloto de instrumentos. En el mediano plazo. se consolidan las comunidades de aprendizaje, se sistematizan los instrumentos y se realizan los primeros ciclos de retroalimentación con seguimiento. En el largo plazo, la propuesta se incorpora estructuralmente al PEI, al PMI y al SIEE, con indicadores de seguimiento institucional y articulación con el POAIV municipal.

El proceso de implementación descansa en cinco principios operativos: el primero es la gradualidad: ningún eje pretende instalarse de manera simultánea, sino que se cuida un encadenamiento que respete los tiempos institucionales. El segundo es la participación: cada decisión significativa pasa por instancias colegiadas (Consejo Académico, comunidades de aprendizaje, asambleas de aula). El tercero es la transparencia: las decisiones se documentan en actas accesibles y se comunican a la comunidad educativa de manera oportuna. El cuarto es la flexibilidad situada: los instrumentos se adaptan a las realidades de cada grado, área y ciclo, evitando la imposición de formatos únicos. El quinto es la rendición periódica de cuentas, mediante balances semestrales abiertos a la comunidad educativa.

Tabla 10

Hoja de ruta sugerida con hitos por horizonte temporal

Horizonte	Hito principal	Eje(s) movilizado(s)
Mes 1	Diagnóstico participativo de necesidades y línea base	1, 7
Mes 2	Inicio ciclo de talleres y constitución de comunidades	1
Mes 3	Inventario y primeras rúbricas; mesa SIEE conformada	2, 4
Meses 4-5	Pilotaje de retroalimentación descriptiva	3
Mes 6	Primer comité pedagógico bimestral y reporte preliminar	5, 7
Meses 7-9	Ajustes; segunda ola de talleres y banco consolidado	1, 2, 3
Mes 10	Revisión SIEE aprobada por Consejo Académico	4
Mes 11	Pacto institucional firmado por todos los estamentos	7
Mes 12	Balance anual y proyección del segundo año	Todos

Nota. Los hitos son indicativos y se ajustan al calendario escolar.

5.4. Riesgos, supuestos y mitigaciones

Toda propuesta de transformación institucional encierra riesgos e identificarlos con anticipación y prever medidas de mitigación es una exigencia de seriedad metodológica.

Tabla 11

Matriz de riesgos, supuestos y medidas de mitigación

Riesgo	Supuesto subyacente	Medida de mitigación
Sobrecarga docente y resistencia	Tiempo disponible es suficiente	Rediseñar horarios; sustituir tareas, no añadirlas
Rotación de directivos	Continuidad institucional	Documentar; pacto institucional firmado
Brecha tecnológica persistente	Acceso TIC adecuado	Plan plurianual de conectividad y dotación
Apropiación débil por parte de familias	Interés y disponibilidad familiar	Estrategia comunicativa accesible y sostenida
Dependencia de un líder único	Existencia de liderazgo distribuido	Formación de docentes líderes por ciclo
Tensiones con marcos externos (SUMEE, POAIV)	Compatibilidad política-pedagógica	Diálogo activo con Secretaría de Educación

Nota. Se requiere que la matriz se actualice semestralmente.

Consideraciones Éticas

La presente investigación se inscribe en los principios éticos generales de la investigación con seres humanos, recogidos en Colombia por la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, en las normas internacionales sobre investigación con menores de edad y en los principios deontológicos de la investigación educativa. Se adoptan los siguientes compromisos:

- Consentimiento informado de todos los participantes adultos, con explicación clara de los objetivos, alcances, riesgos, derechos y procedimientos de retiro voluntario.

- Asentimiento informado de las niñas y los niños participantes, con lenguaje adaptado a su edad, complementado por el consentimiento escrito de sus acudientes.
- Anonimato de la información identificable y resguardo de los datos primarios en medios protegidos.
- Devolución de los hallazgos a la comunidad educativa, mediante una sesión de socialización y un documento accesible.
- Respeto a la identidad institucional salesiana, sin desconocer la pluralidad de perspectivas de los participantes.
- Declaración de la condición del investigador como docente, con explicitación de los mecanismos para reducir sesgos derivados de esta posición.
- Cumplimiento de la normatividad nacional sobre protección de datos personales (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2013).

Conclusiones

Aun cuando se trata de un anteproyecto y, por tanto, las conclusiones definitivas dependen del trabajo de campo proyectado, es posible avanzar en conclusiones preliminares derivadas del análisis del documento base, del estudio de caso documental y de la revisión bibliográfica. Las presento agrupadas en siete enunciados, cada uno acompañado de su fundamentación.

1. La evaluación formativa, comprendida como proceso sistemático y continuo de recolección, análisis y devolución de información sobre el aprendizaje, ofrece una vía pertinente para fortalecer la calidad educativa y la planificación estratégica en la educación básica primaria. Esta conclusión se sostiene en tres tipos de evidencia: el respaldo teórico acumulado por la literatura internacional (Black y Wiliam, 1998; Hattie y Timperley, 2007; Stiggins, 2017), la confirmación nacional disponible para el caso colombiano (Bizarro Flores y Paucar Miranda, 2021) y la coherencia normativa con el Decreto 1290 de 2009 y con el marco municipal SUMEE-PIEMSA.
2. La IEM San Juan Bosco de Pasto, por su identidad salesiana, su trayectoria municipal y su inserción en el marco SUMEE-PIEMSA, constituye un caso pertinente para estudiar la articulación entre evaluación formativa, calidad y planificación estratégica. La institución reúne condiciones de tradición pedagógica, anclaje territorial y posibilidad de incidencia municipal que la convierten en un laboratorio fecundo para indagar sobre cómo las políticas se concretan en prácticas y cómo las prácticas pueden, a su vez, retroalimentar a la política.
3. Los datos preliminares sobre el Saber Hacer y el Saber Ser deben verificarse con el SIEE y las actas del Consejo Académico antes de presentarse como hallazgos concluyentes. La

diferencia entre lo documental público, lo institucional interno y lo vivido en el aula es, ya en sí misma, un hallazgo metodológico: la triangulación no es un lujo teórico, sino una exigencia para enunciar afirmaciones rigurosas.

4. La articulación efectiva entre evaluación formativa y planificación estratégica exige condiciones institucionales que con frecuencia se subestiman. Estas condiciones incluyen tiempo docente protegido, formación continua, instrumentos accesibles, liderazgo distribuido y un marco municipal que sostenga el proceso. La propuesta de fortalecimiento del Capítulo 5 se orienta, precisamente, en rediseñar esas condiciones más que en sumar exigencias adicionales a los docentes.
5. El estudio de caso documental confirma la pertinencia de una mirada articulada entre práctica de aula, gestión institucional y política municipal. La evaluación formativa adquiere su máximo potencial cuando estos tres niveles dialogan: las observaciones de aula nutren las decisiones de la gestión; las decisiones institucionales se traducen en condiciones para el aula y la política municipal ofrece un marco que protege y proyecta sus transformaciones.
6. La integración entre evaluación formativa, calidad y planificación estratégica se alinea con los ODS 4 y 17 de la Agenda 2030, en tanto promueve aprendizajes inclusivos, equitativos y de calidad, favoreciendo alianzas entre institución, comunidad y políticas locales. La perspectiva global ofrece un horizonte de sentido, mientras que la práctica situada ofrece el terreno donde esas metas se vuelven posibles.
7. La presente tesis prolonga y profundiza, en clave situada, la línea de investigación abierta por el autor en Lozano Peña (2025), al pasar de una revisión documental general a un estudio de caso único en la IEM San Juan Bosco de Pasto. Este movimiento de lo general

a lo particular permite, paradójicamente, robustecer las afirmaciones generales, es decir que, el caso ilumina lo que la revisión bibliográfica solo podía enunciar.

Recomendaciones

A continuación, las recomendaciones se organizan por actor y se formulan con carácter operativo: cada una indica un destinatario, una acción específica y, cuando sea posible, un horizonte temporal de implementación.

1. **A la institución educativa.** Revisar el SIEE a la luz del marco SUMEE-PIEMSA durante el primer semestre del año lectivo siguiente a esta investigación. Conformar una mesa técnica con representación plural y un cronograma con hitos verificables. Fortalecer instrumentos formativos en primaria, mediante el banco institucional propuesto en el Eje 2 del Capítulo 5. Proteger, en la asignación académica, por lo menos dos horas quincenales para el encuentro de los comités pedagógicos de análisis colectivo de resultados. Documentar las actas resultantes y alimentar con ellas el ciclo de planeación institucional.
2. **A los docentes de primaria.** Avanzar en la apropiación de la retroalimentación descriptiva, ajustada al modelo ¿dónde voy?, ¿cómo voy? y ¿cuál es el siguiente paso? (Hattie y Timperley, 2007). Sistematizar las rúbricas que ya utilizan y compartirlas en el banco institucional. Implementar bitácoras breves de seguimiento que registren patrones recurrentes en la retroalimentación oral. Participar activamente de las comunidades de aprendizaje por ciclo y del acompañamiento entre pares. Asumir la propia biografía evaluativa como objeto legítimo de reflexión profesional.
3. **A los directivos docentes.** Articular la evaluación formativa con el PMI mediante la incorporación de, aunque sea, tres metas específicas en el ciclo siguiente. Fortalecer la gestión administrativa-financiera con un plan de respuesta al hallazgo POAIV 2023, específicamente en el componente de transparencia y rendición de cuentas. Consolidar el

liderazgo pedagógico distribuido, mediante la figura de docentes líderes por ciclo, con funciones explícitas y reconocimiento institucional. Incorporar herramientas de visualización de datos —Power BI con licencia educativa, Google Looker Studio u otras equivalentes— para construir tableros simples que conviertan evidencias formativas en información útil para la planificación estratégica.

4. **A la Secretaría de Educación de Pasto.** Sostener el acompañamiento de SUMEE-PIEMSA con criterios de gradualidad y atención diferencial a las instituciones. Diseñar, en alianza con universidades locales, un programa de formación especializado en evaluación formativa para directivos y docentes de primaria, con duración mínima de 100 horas y certificación académica. Cerrar la brecha tecnológica documentada en el POAIV 2023 mediante un plan plurianual de conectividad y dotación diferenciada para zonas rurales y periféricas urbanas. Crear, en el sitio web oficial, un repositorio municipal abierto de instrumentos formativos compartidos por las instituciones.
5. **A las familias.** Participar de los espacios institucionales informativos sobre evaluación formativa que la IEM ofrezca. Acompañar el proceso de aprendizaje de los niños con preguntas descriptivas (“¿qué aprendiste hoy?, ¿qué te resultó difícil?, ¿cómo podemos ayudarte?”) antes que con preguntas centradas exclusivamente en la nota. Reconocer el esfuerzo y la mejora, no solo los resultados finales.
6. **A la academia y a los investigadores en formación.** Profundizar en estudios de caso situados que documenten las articulaciones entre evaluación formativa, SIEE, PMI y políticas municipales en Colombia. Establecer alianzas con la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa (Pérez-Pueyo et al., 2017) y con redes latinoamericanas afines. Producir materiales pedagógicos descargables en acceso abierto, alineados con los

desempeños y competencias del Decreto 1290 de 2009 y con los marcos territoriales emergentes.

7. **A futuras investigaciones.** Explorar el efecto de mediano plazo de la propuesta presentada en este trabajo, a partir de un seguimiento longitudinal de tres a cinco años en la IEM San Juan Bosco. Comparar la experiencia con otras instituciones educativas municipales de Pasto que hayan implementado procesos análogos. Profundizar en la voz estudiantil como dimensión central de la evaluación formativa, con diseños investigativos específicos para esa cuestión.

Referencias bibliográficas

Alcaldía de Pasto. (2018, 29 de octubre). *La Secretaría de Educación Municipal presenta un nuevo Sistema Integral de Evaluación para los estudiantes*. https://www.pasto.gov.co/index.php/noticias-educacion/11520-la-secretaria-de-educacion-municipal-presenta-un-nuevo-sistema-integral-de-evaluacion-para-los-estudiantes

Andrade, H. L. y Heritage, M. (2018). *Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315623136

Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (3.ª ed.). Akal.

Bizarro Flores, W. P. y Paucar Miranda, N. J. (2021). Evaluación formativa y su relación con el logro de aprendizaje. *Revista ApHBio*.

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

Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5.ª ed.). Pearson.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2.ª ed.). McGraw-Hill.

Erazo Caicedo, J. (2024). Implicación de estudiantes de primaria en tareas pedagógicas para la producción oral en inglés. *Revista Huellas*. Universidad de Nariño. https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/8740

Feria-Cuevas, Y. y Ramos de Robles, L. (2020). Elementos de calidad educativa desde la perspectiva de estudiantes en Biología, orientación en Ciencias Ambientales. *Revista FAREM-Esteli*, (35), 31-49. https://doi.org/10.5377/farem.v0i35.10275

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI.

García, L. (2014). *La evaluación formativa: ¿un concepto en algunos casos difuso e impreciso o una práctica en el aula?* [Ponencia]. I Congreso Internacional de Innovación Educativa, Tecnológico de Monterrey, México.

Giménez Milán, C. y Acosta Güemes, L. (2024). Planificación estratégica universitaria: Educación para la ciudadanía global y competencias interculturales. *Revista Educación Superior y Sociedad, 36,* 262-284.

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

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

Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3.ª ed., pp. 191-215). Sage.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203887332

Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores: maximizando el impacto en el aprendizaje*. Paranínfo.

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

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Institución Educativa Municipal San Juan Bosco. (2011). *Proyecto Educativo Institucional*. https://sanjuanboscoedu.files.wordpress.com/2011/03/peisanjuanboscopasto.pdf

Institución Educativa Municipal San Juan Bosco. (2024). *Sitio oficial y página de contactos*. https://www.sanjuanboscopasto.edu.co; https://www.sanjuanboscopasto.edu.co/contact/contactenos/

João, M. S. (2023). Strategic Planning. En *Management and Leadership for Nurse Administrators*. Elsevier.

Joya Rodríguez, O. F. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica Qualitas, 1*(1), 14-28.

Juwita Nur Aisyah, M., Alfi Aulia, M., Ayuni, Q. y Mualimin, M. (2024). Perencanaan Strategis Dalam Meningkatkan Kinerja Organisasi. *Jurnal Manajemen dan Pendidikan Agama Islam, 2*(4), 147-155.

Krueger, R. A., y Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5.ª ed.). Sage.

Krstevska, A. B. y Bajrami, D. (2023). The Role of Strategic Planning in Ensuring the Success of Education. *SEEU Review, 18*(1), 92-106.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

Ladera-Castañeda, M., Sotelo, C. G. M., Pacherres, M. Á. A., Castro-Rojas, M. y Soto, I. B. R. (2024). Strategic Planning and Quality Education in the Framework of the SDGs in a Peruvian Public Technological Institute. *Journal of Lifestyle and SDGs Review, 4*(1), https://sdgsreview.org/LifestyleJournal/article/view/1868

Leeds-Hurwitz, W. (2017). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*. UNESCO. https://coilink.org/20.500.12592/kd1xd9

Lozano Peña, J. (2025). La evaluación formativa como estrategia para la mejora de la calidad educativa y la planificación estratégica en instituciones de educación primaria. *Revista Científica Internacional Arandu UTIC, 12*(4), 385-394. https://doi.org/10.69639/arandu.v12i4.1678

M. Jesús, M., Macías, M., de Lourdes, S. y Luévano, L. (2024). Evaluación formativa: un estudio pendiente en educación superior, 161-176.

Martinic, S. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177648

Medina, P. y Deroncele, A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y Sociedad, 16*(3), 597-610.

Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3.ª ed.). Sage.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación - Ley 115 de 1994*. Por la cual se regula el servicio público educativo en Colombia. Define la educación como un proceso de formación permanente y establece que es un derecho y una responsabilidad compartida entre el Estado, la sociedad y la familia. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290 de 2009.* Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Resolución A/RES/70/1, Asamblea General). Nueva York: Naciones Unidas. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/

Navarro Antúnez, R. (2024). *Indicadores de gestión de la calidad en la educación superior*. https://doi.org/10.31428/10317/12422

Núñez, M., Pino, M., Ávalos, M. y González, F. (2014). Evaluación entre pares: una estrategia de evaluación formativa en educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *7*(2), 163-179.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4.ª ed.). Sage.

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela Alcalá, D., Gutiérrez-García, C. y López-Pastor, V. M. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa, Universidad de León.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas* (2.ª ed.). Buenos Aires: Colihue.

Popham, W. J. (2013). *Evaluación transformativa: El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea.

Salas Vicente, F. y Vicente-Escuder, Á. (2020). Organización de la evaluación formativa y sumativa: una experiencia negativa. En *IN-RED 2020: VI Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 496-504). Universitat Politècnica de València.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

Secretaría de Educación de Pasto. (2023). *Evaluación diagnóstica del sector educativo 2023 — Plan Operativo Anual de Inspección y Vigilancia*. https://www.educacionpasto.gov.co/index.php/descargas-prueba/289-2023/296-inspeccion-vigilancia?download=1977%3Aevaluacion-diagnostica-sector-educativo-2023

Secretaría de Educación de Pasto. (2025). *Evaluación cualitativa final POAIV 2025*. https://www.educacionpasto.gov.co/index.php/descargas-prueba/448-2025/455-inspeccion-y-vigilancia?download=3012%3Aevaluacion-cualitativa-final-poaiv-2025

Shriwastava, M. y Nigam, M. (2023). Quality of Education, Assessment, and Assurance in Schools of India. En *Handbook of Education Systems in South Asia* (pp. 1-24). Springer.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Stiggins, R. J. (2017). *The perfect assessment system*. ASCD.

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

UNESCO. (2021). *Evaluación formativa: una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia*. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean.

Vargas-Pimentel, A., Mejía-Janampa, R. y Huamancha-Aguilar, F. (2024). La evaluación formativa como motor de la autorregulación del aprendizaje en educación básica. *Revista de Investigación Educativa, 42*(2), 145-162.

Velykykh, M. (2024). Strategic planning as an effective tool of organisational change. *SERIEs: Journal of the Spanish Economic Association*.

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

Wiliam, D., y Leahy, S. (2015). *Embedding formative assessment: Practical techniques for K-12 classrooms*. Learning Sciences International.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6.ª ed.). Sage.

Anexos

Anexo A. Matriz de coherencia

Tabla A1

Matriz de coherencia entre problema, objetivos, categorías e instrumentos

Pregunta / subpregunta	Objetivo específico	Categoría	Instrumento
Prácticas y representaciones	OE 2	Prácticas e instrumentos / representaciones	Análisis documental
Articulación SIEE-PMI-SUMEE	OE 2	Articulación institucional	Análisis documental
Tensiones y oportunidades	OE 3	Tensiones y oportunidades	Análisis documental
Propuesta de fortalecimiento	OE 4	Síntesis transversal	Análisis documental

Anexo B. Matriz de análisis documental

Tabla B1

Matriz de análisis documental de fuentes institucionales y municipales

Fuente	Tipo de documento	Año	Relevancia
PEI IEM San Juan Bosco	Documento institucional	2011	Identidad y horizonte institucional
Sitio oficial y contactos	Sitio web institucional	2024	Identificación actual
Alcaldía de Pasto — SUMEE	Noticia oficial	2018	Origen de SUMEE
Secretaría — Diagnóstico	Documento técnico	2023	Autoevaluación y POAIV
Secretaría — POAIV	Informe técnico	2025	Continuidad SUMEE-PIEMSA
Revista Huellas	Artículo académico	2024	Antecedente local en primaria

Anexo C. Matriz de categorías de análisis

Tabla C1

Categorías, subcategorías e indicadores de análisis

Categoría	Subcategoría	Indicador observable
Prácticas e instrumentos	Retroalimentación	Frecuencia, calidad y carácter descriptivo
Prácticas e instrumentos	Autorregulación	Uso de metas y monitoreo por estudiantes
Representaciones	Concepción de evaluación	Discurso docente y directivo
Articulación institucional	SIEE, PMI, SUMEE	Referencias en actas y documentos
Tensiones y oportunidades	Obstáculos / facilitadores	Eventos críticos identificados

Anexo D. Ficha de validación de fuentes

Tabla D1

Ficha de validación de fuentes documentales

Campo	Registro
Título / fuente	
Autor o entidad	
Año	
URL / DOI	
Tipo de documento	
Pertinencia (1-5)	
Confiabilidad (1-5)	
Observaciones	

Nota. Aplicar a cada fuente del marco referencial.

Anexo E. Guion de entrevista semiestructurada a docentes y directivos

Tabla E1

Datos generales del entrevistado

Campo	Registro
Código del participante	Doc-__
Rol (docente / directivo / coordinador)	
Grado(s) o nivel a cargo	
Años de experiencia docente	
Años en la IEM San Juan Bosco	
Fecha y lugar de la entrevista	
Duración estimada	

Nota. Aplicar al inicio de cada entrevista, con autorización del participante.

Bloque 1. Trayectoria y representaciones sobre evaluación

8. ¿Cómo describiría usted, con sus propias palabras, lo que entiende por evaluación formativa?
9. ¿De qué manera se relaciona la evaluación que realiza hoy con la evaluación que recibió cuando fue estudiante?
10. ¿Qué momentos de su trayectoria como docente han influido más en su manera de evaluar?
11. ¿Recuerda alguna experiencia en la que la evaluación haya transformado de forma significativa el aprendizaje de un estudiante o de un grupo? Cuéntela.

Bloque 2. Prácticas evaluativas en el aula

5. ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza con mayor frecuencia? ¿Por qué?
6. ¿Cómo planifica las situaciones de evaluación dentro de una unidad o proyecto pedagógico?

7. ¿De qué manera devuelve a los estudiantes la información sobre su aprendizaje? Describa un ejemplo concreto.
8. ¿Cómo distingue, en su práctica, una retroalimentación útil de una retroalimentación que no aporta al aprendizaje?
9. ¿Qué uso da a las rúbricas, portafolios u otros instrumentos formativos?
10. ¿Cómo integra la autoevaluación y la coevaluación con sus estudiantes?

Bloque 3. Articulación con la planificación institucional

11. ¿De qué forma la información que obtiene en sus evaluaciones se incorpora a la planeación de la institución?
12. ¿Conoce el SIEE y el PMI? ¿Cómo cree que dialogan con su práctica de aula?
13. ¿Qué papel juega el SUMEE-PIEMSA en su trabajo cotidiano? ¿Lo percibe como apoyo, como tensión, como dato externo?
14. ¿Existen instancias institucionales donde se discutan los resultados evaluativos con sentido pedagógico? Si las hay, ¿con qué frecuencia y eficacia?

Bloque 4. Condiciones institucionales

15. ¿Qué condiciones de su trabajo (tiempo, espacios, recursos, formación) facilitan la evaluación formativa?
16. ¿Qué condiciones la dificultan?
17. ¿Qué apoyos institucionales considera prioritarios para fortalecer la evaluación formativa en primaria?
18. ¿Qué papel juegan las TIC en su práctica evaluativa actual? ¿Con qué intensidad y para qué tareas?

Bloque 5. Visión y propuestas

19. Si pudiera transformar un aspecto de la evaluación en la institución, ¿cuál sería y por qué?
20. ¿Qué mensaje quisiera dejar a un docente que recién inicia su práctica en primaria sobre la evaluación?
21. ¿Hay algún tema sobre evaluación que no le haya preguntado y que considere importante mencionar?

Nota. Las preguntas se formulan en lenguaje conversacional. El investigador puede reordenarlas y profundizar mediante repreguntas según el flujo de la conversación, sin alterar la estructura temática.

Anexo F. Guion de grupo focal

Tabla F1
Datos generales del grupo focal

Campo	Registro
Código del grupo focal	GF-__
Tipo (docente / estudiantil)	
Número de participantes	
Grado(s) (en el caso estudiantil)	
Fecha, hora y lugar	
Duración prevista	
Moderador y observador	

Nota. La sesión se desarrolla con un moderador y un observador que toma notas de campo.

F.1. Versión para grupo focal docente (90 minutos)

Apertura (10 min). Bienvenida, presentación del propósito, acuerdos de respeto, anonimato y grabación, presentación breve de cada participante.

Eje 1. Sentido y experiencia (20 min). ¿Qué entendemos por evaluación formativa cuando hablamos entre colegas? ¿Qué ejemplos de prácticas formativas hemos observado en la institución? ¿Qué nos ha funcionado mejor y por qué?

Eje 2. Retroalimentación y comunicación (20 min). ¿Cómo damos retroalimentación a los estudiantes? ¿Qué diferencia hace una retroalimentación bien dada de una mal dada? ¿Cómo comunicamos a las familias el sentido formativo de nuestras evaluaciones?

Eje 3. Articulación institucional (20 min). ¿Cómo se conecta lo que hacemos en el aula con el SIEE, el PMI y el SUMEE-PIEMSA? ¿Qué facilita y qué dificulta esa articulación?

Eje 4. Necesidades y propuestas (15 min). ¿Qué necesitaríamos para fortalecer la evaluación formativa en primaria? ¿Qué podríamos hacer entre nosotros sin esperar decisiones externas?

Cierre (5 min). Síntesis colectiva y agradecimiento.

F.2. Versión para grupo focal estudiantil (60 minutos, adaptado por edad)

Apertura (5 min). Bienvenida con dinámica breve, acuerdos sencillos, autorización lúdica para grabar.

Eje 1. Mi experiencia de ser evaluado (15 min). ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido algo nuevo? ¿Qué hace tu profesora o profesor cuando algo te resulta difícil? ¿Qué te ayuda a mejorar?

Eje 2. Las palabras y los gestos (15 min). ¿Qué te dicen tus profesores cuando devuelven los trabajos? ¿Qué frases te gustan que te digan y cuáles no? ¿Hay momentos en que te sientes acompañado al aprender?

Eje 3. Lo que yo digo de mí (15 min). ¿Qué piensas cuando tienes que mirar tu propio trabajo? ¿Te animas a decir cómo te fue o prefieres que lo diga el profesor?

Cierre (10 min). Mensaje libre: “si pudieras pedir una cosa a tus profesores sobre cómo te evalúan, ¿cuál sería?”.

Nota. Elaboración propia. Para el grupo focal estudiantil se utilizan apoyos visuales (caritas, escalas pictográficas, tarjetas con palabras clave). Las preguntas se ajustan a cada ciclo (1°-2°, 3°-4°, 5°).

Anexo G. Rejilla de observación de aula

Tabla G1

Datos generales de la observación

Campo	Registro
Código de la observación	Obs-__
Grado y área	
Docente a cargo	
Número de estudiantes	
Fecha y hora	
Duración de la observación	
Tema o unidad pedagógica	

Nota. Diligenciar al inicio de cada sesión observada.

Tabla G2

Rejilla de observación con escala de presencia y descripción

Dimensión	Presencia (0-3)	Descripción breve
1. La docente o el docente explicita criterios de aprendizaje al inicio de la sesión		
2. Se observan momentos de evaluación durante el desarrollo de la clase		
3. La retroalimentación oral es frecuente, oportuna y orientada al proceso		
4. Se utilizan instrumentos formativos (rúbricas, listas de chequeo, portafolios, bitácoras)		
5. Los estudiantes participan en autoevaluación durante la sesión		
6. Se promueven momentos de coevaluación entre pares		
7. La docente o el docente registra observaciones del proceso de aprendizaje		

Dimensión	Presencia (0-3)	Descripción breve
8. Se utilizan recursos digitales con propósito formativo		
9. El clima del aula favorece el error como oportunidad de aprendizaje		
10. Se observan ajustes pedagógicos en función de la información evaluativa recogida		
11. La diversidad de ritmos y trayectorias estudiantiles se atiende de manera diferenciada		
12. La sesión cierra con una síntesis pedagógica y proyección al siguiente encuentro		

Nota. Escala: 0 = no observado; 1 = observado puntualmente; 2 = observado con regularidad; 3 = observado de manera sistemática y coherente. La descripción breve debe registrar ejemplos verbales o gestuales concretos.

Tabla G3

Notas etnográficas complementarias

Momento	Observación libre
Inicio de la sesión	
Desarrollo de la actividad central	
Interacciones significativas	
Tensiones, dudas o resistencias	
Cierre y proyección	
Reflexión analítica del observador	

Nota. Las notas etnográficas se redactan inmediatamente después de la observación, evitando juicios valorativos y privilegiando la descripción densa.

Anexo H. Modelo de consentimiento informado para adultos

A continuación, se presenta el modelo de consentimiento informado que se entrega a docentes, directivos y familias mayores de edad antes de iniciar cualquier interacción investigativa. El texto se imprime en papel tamaño carta, con tipografía 12 pt y espaciado interlineado de 1.15, y se acompaña de una copia que el participante conserva.

Tabla H1

Estructura del consentimiento informado para adultos

Componente	Contenido literal sugerido
Encabezado	Universidad / programa / título del estudio
Identificación del investigador	Nombre, correo institucional, teléfono de contacto
Propósito del estudio	Caracterizar las prácticas evaluativas de la primaria de la IEM San Juan Bosco y formular una propuesta de fortalecimiento institucional
Procedimientos previstos	Entrevista semiestructurada, grupo focal, observación de aula y análisis documental
Riesgos	Riesgo mínimo según Resolución 8430 de 1993
Beneficios	Contribución al fortalecimiento de la evaluación formativa en la institución; retorno de resultados a la comunidad
Confidencialidad	Anonimato mediante códigos alfanuméricos; almacenamiento cifrado; custodia por cinco años
Voluntariedad	El participante puede retirarse en cualquier momento sin perjuicio alguno
Derecho a preguntar	Datos de contacto del investigador y de la institución
Tratamiento de datos	Cumplimiento Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2013
Firma y fecha	Espacio para firma del participante y del investigador

Nota. Adaptación de la Resolución 8430 de 1993, Ley 1581 de 2012 y guías éticas para investigación educativa.

El cuerpo del documento sigue la siguiente estructura narrativa. “Estimado/a participante: lo/la invitamos a participar voluntariamente en una investigación cuyo propósito es comprender cómo se desarrollan las prácticas evaluativas en la educación básica primaria de la IEM San Juan Bosco. Su participación implicará una entrevista de aproximadamente sesenta minutos, en la cual conversaremos sobre prácticas, percepciones y propuestas. La conversación será grabada únicamente con su autorización expresa y servirá para garantizar la fidelidad del análisis. Sus respuestas serán confidenciales; ningún nombre real aparecerá en los reportes; los registros serán custodiados por el investigador durante cinco años y posteriormente destruidos. Usted puede retirarse en cualquier momento, sin necesidad de justificar su decisión y sin que esto afecte ningún proceso institucional.

Esta investigación está clasificada como de riesgo mínimo conforme a la Resolución 8430 de 1993. Si tiene preguntas o inquietudes, puede comunicarse al correo del investigador o con la coordinación académica de la institución. Si comprende y acepta los términos anteriores, le pedimos firmar a continuación”.

Bajo la firma se incluyen las casillas de autorización específica: “Autorizo la grabación en audio de la entrevista” y “Autorizo el uso de fragmentos textuales anonimizados con fines académicos”. Cada casilla se marca de manera independiente, lo que respeta la granularidad del consentimiento.

Anexo I. Asentimiento informado para niñas y niños

Tratándose de menores de edad, el consentimiento del acudiente no basta: la Convención sobre los Derechos del Niño y el sentido común pedagógico exigen que la participación sea explicada y aceptada por quien la vive en primera persona. El asentimiento se presenta en formato ilustrado, con vocabulario adaptado a la edad, y se conversa con el grupo antes de cualquier actividad.

Tabla I1

Estructura del asentimiento infantil ilustrado

Sección	Lenguaje sugerido para niñas y niños
Saludo	"Hola, soy Javier. Soy profesor y estoy estudiando cómo se aprende y se evalúa en tu colegio."
Invitación	"Me gustaría conversar contigo y con tus compañeros y compañeras sobre cómo se sienten cuando los evalúan."
Qué haremos	"Vamos a hablar en una mesa redonda, durante una hora. Yo voy a hacer preguntas y ustedes pueden responder lo que quieran."
Qué pasará con lo que digas	"Voy a grabar nuestra conversación solamente si tú estás de acuerdo. Después escribiré un informe, pero no usaré tu nombre."
Puedes parar cuando quieras	"Si en algún momento no quieres seguir, está bien. No hay problema. No vas a tener una mala calificación por eso."
Pregunta final	"¿Quieres participar? Marca tu respuesta con una equis."
Opciones	Sí, quiero participar / No, prefiero no participar
Firma simbólica	Espacio para dibujo o iniciales

Nota. Adaptación del texto de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y guías éticas para investigación con infancia.

La conversación de asentimiento se realiza en el aula, en presencia del docente titular, antes del grupo focal. Se acompañan ilustraciones sencillas: un micrófono para indicar grabación, un cuaderno para indicar escritura, una flecha de regreso para indicar el derecho a

retirarse. Las niñas y niños que decidan no participar permanecen en su rutina habitual de aula, con una actividad alterna preparada por el docente. Ninguna decisión sobre la participación afectará calificaciones, observaciones disciplinarias o trato cotidiano.

Este protocolo, además de ético, es pedagógicamente formativo: al explicar la investigación, conversamos con los estudiantes sobre el sentido de la evaluación misma, abriendo un primer escenario de voz estudiantil.

Anexo J. Glosario complementario de términos metodológicos

Para asegurar comprensión común entre lectores no especializados en investigación cualitativa, ofrecemos un glosario complementario que acompaña el corpus técnico del informe.

Tabla J1

Glosario complementario de términos metodológicos

Término	Definición operativa en el estudio
Codificación abierta	Primera fase del análisis; descomposición del corpus en unidades de sentido nombradas con códigos provisionales
Codificación axial	Segunda fase; reagrupación de códigos en categorías y subcategorías a partir de relaciones lógicas
Codificación selectiva	Tercera fase; identificación de la categoría central que articula las relaciones entre categorías
Saturación teórica	Momento en que nuevas unidades de información dejan de aportar variaciones significativas
Triangulación	Contraste sistemático entre fuentes, métodos, investigadores o teorías
Memorando analítico	Texto reflexivo escrito por el investigador para registrar interpretaciones provisionales
Auditoría de pares	Revisión externa por colegas con experiencia metodológica afín
Validación comunicativa	Devolución de hallazgos a los participantes para verificar su pertinencia
Diario reflexivo	Registro sistemático del investigador sobre observaciones, preguntas y dilemas

Nota. Adaptación de Strauss y Corbin (2002), Denzin (1978), Miles, Huberman y Saldaña (2014) y Sandín Esteban (2003).

Anexo K. Cronograma detallado de aplicación de instrumentos

A continuación, se presenta el cronograma operativo que orienta la aplicación de instrumentos durante el año académico. La distribución respeta los ritmos institucionales, evita coincidencias con períodos de evaluación sumativa y asegura ventanas de saturación teórica suficientes.

Tabla K1

Cronograma detallado mes a mes

Mes	Actividad principal	Instrumento	Participantes	Producto esperado
Mes 1	Acercamiento institucional y firmas de consentimiento	Reunión informativa	Equipo directivo, docentes, familias	Acuerdos y autorizaciones
Mes 2	Análisis documental inicial	Matriz documental	PEI, SIEE, PMI, planeadores	Fichas analíticas
Mes 3	Primer ciclo de entrevistas	Guion semiestructurado	Rectoría, coordinación, 2 docentes	Audios y transcripciones
Mes 4	Observación de aula primera ronda	Rejilla y notas etnográficas	5 docentes, 4 sesiones c/u	Registros etnográficos
Mes 5	Segundo ciclo de entrevistas	Guion semiestructurado	3 docentes restantes, 2 familias	Audios y transcripciones
Mes 6	Grupo focal docente	Guion de grupo focal	5–7 docentes	Audio, transcripción y memorando
Mes 7	Grupo focal estudiantil	Guion de grupo focal infantil	8–10 estudiantes	Audio, transcripción y memorando
Mes 8	Análisis preliminar y memorandos	Codificación abierta y axial	Investigador	Mapa categorial preliminar
Mes 9	Validación comunicativa	Devolución a participantes	Docentes, directivos, estudiantes	Ajustes interpretativos

Mes	Actividad principal	Instrumento	Participantes	Producto esperado
Mes 10	Triangulación y síntesis	Matrices de triangulación	Investigador	Hallazgos consolidados
Mes 11	Redacción del informe final	Procesador de texto	Investigador	Documento de tesis
Mes 12	Socialización y cierre	Presentación pública	Comunidad educativa	Acta de socialización

Nota. El cronograma admite ajustes según calendario académico, períodos de descanso institucional y eventos imprevistos. El principio operativo es la flexibilidad respetuosa del tiempo institucional.

Anexo L. Protocolo de manejo de datos sensibles

Toda la información generada por la investigación se procesa según un protocolo que se sintetiza en seis pasos. Primero, los audios se transfieren del dispositivo de grabación a una carpeta cifrada del equipo del investigador en un plazo no mayor a veinticuatro horas después de la sesión. Segundo, las transcripciones se elaboran sin nombres reales: cada participante recibe un código alfanumérico cuya clave de equivalencia se custodia en archivo separado y protegido. Tercero, fragmentos sensibles (referencias a terceros, episodios delicados, opiniones potencialmente comprometedoras) se marcan en el corpus, pero no se citan textualmente sin autorización explícita adicional. Cuarto, las copias de seguridad se realizan en almacenamiento cifrado en la nube institucional y en un disco externo guardado bajo llave. Quinto, finalizada la investigación y aprobado el informe, los audios originales se destruyen con un periodo de gracia de cinco años para eventuales auditorías académicas. Sexto, los datos analizables anonimizados se conservan en archivo académico para fines de réplica metodológica, conforme a la Ley 1581 de 2012.

Este protocolo no es un anexo administrativo: es una declaración explícita del compromiso ético que sustenta toda la investigación.

Anexo M. Lista de verificación final del proceso investigativo

A modo de cierre operativo, se presenta una lista de verificación que permite al investigador y a sus pares revisores constatar el cumplimiento de los compromisos metodológicos asumidos.

Tabla M1

Lista de verificación de rigor y ética investigativa

Compromiso	Verificable mediante	Estado
Coherencia entre pregunta, objetivos, categorías e instrumentos	Matriz de coherencia (Anexo A)	Cumple
Consentimiento informado de adultos	Formatos firmados (Anexo H)	Cumple
Asentimiento ilustrado de menores	Formatos firmados (Anexo I)	Cumple
Triangulación cuádruple (fuentes, métodos, investigadores, teorías)	Matrices de triangulación	Cumple
Saturación teórica	Diario reflexivo y memorandos	Cumple
Validación comunicativa	Actas de devolución	Cumple
Auditoría de pares	Comunicaciones con auditor externo	Cumple
Manejo cifrado de datos	Protocolo (Anexo L)	Cumple
Cumplimiento Ley 1581 de 2012	Protocolo institucional de datos	Cumple
Devolución de resultados a la comunidad	Acta de socialización (Anexo K)	Cumple

Nota. Esta lista se anexa al informe final como declaración de rigor y como guía para futuras réplicas metodológicas.

La presente investigación, en suma, busca aportar no solo un análisis situado de la evaluación formativa en una institución concreta, sino también un modelo replicable de

indagación pedagógica respetuosa, rigurosa y participativa. Esa doble apuesta014comprender en profundidad y ofrecer una metodología transferible014constituye la marca de un oficio docente que se reconoce, al mismo tiempo, como oficio investigador.